

X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra
“Nossos passos vêm de longe”: trajetórias, lutas e
resistências negras
ISBN: 978-85-67915-49-4

De 24 a 28 de setembro de 2019
Crato e Juazeiro do Norte/CE
URCA – UFCA – IFCE



CADERNO DE ANAIS

Título: X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra

Número ISBN: 978-85-67915-49-4

Tipo de Suporte: *E-book*

Locais

Universidade Regional do Cariri (URCA) – *campi* Pimenta e Crajubar

Universidade Federal do Cariri (UFCA) – *campus* Juazeiro do Norte

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *campus* Juazeiro do Norte

Realização

Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Relações Étnicoraciais (NEGRER) –
Departamento de Educação – Universidade Regional do Cariri (URCA)

Grupo de Valorização Negra do Cariri (GRUNEC)

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI) – Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Pró-Reitoria de Cultura (PROCULT) – Universidade Federal do Cariri (UFCA)

Associação Libertária de Desenvolvimento e Educação Interativa Ambientavelmente

Sustentável (ALDEIAS)

Parcerias

Movimento de Arte e Cultura do Sopé e Serra do Araripe (MOACPÉS)

Cáritas Diocesana de Crato

Rede de Educação Cidadã (RECID)

Centro Cultura do Banco do Nordeste (CCBNB) – Juazeiro do Norte

Serviço Social do Comércio (SESC) – Crato e Juazeiro do Norte

Mestrado Profissional em Educação (MPED) – URCA

Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) – URCA

Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário (PRODUN) – URCA

Coletivo Camaradas

Grupo de Pesquisa Novos Ziriguiduns Internacionais e Nacionais Gerados nas Artes
Visuais (NZINGA) – Curso de Artes Visuais – URCA

Núcleo de Descolonização do Saber (NEDESA) – Curso de História – URCA

Universidade do Tennessee

Fórum Itinerante de Cinema Negro

Núcleo de História Oral, Tradições e Diversidades (NHISTAL)

Associação Cultural Capoeira Arte e Tradição

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE) – URCA

Centro Acadêmico de Física – URCA

Centro Acadêmico de Matemática – URCA

Centro Acadêmico de Pedagogia – URCA

Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do
Ceará (FETRAECE)

Mestrado Profissional em Ensino de História – URCA

Núcleo de História e Cultura Afro-Indígena e Africana (NIAFRO) – URCA

X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra
“Nossos passos vêm de longe”: trajetórias, lutas e
resistências negras
ISBN: 978-85-67915-49-4

De 24 a 28 de setembro de 2019
Crato e Juazeiro do Norte/CE
URCA – UFCA – IFCE

Grupo de Estudo e Pesquisa de História, Cultura e Ensino Afro-Brasileiro, Americano e
Africano (GEPAFRO) – URCA

Comissão Organizadora do X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra

Alan Barbosa de Sales
Alexandre Lucas
Alexsandro Batista de Oliveira
Ana Carolina Lustosa Carvalho
Ana Paula dos Santos
André Alcman Oliveira Damasceno
André Ferreira de Oliveira
Andreza Ferreira de Oliveira
Antônio Carlos Dias de Oliveira
Beatriz Gonçalves de Lira
Cicera Nunes
Cicero Joaquim dos Santos
Eliana Amorim
Eliana Barbosa Amorim
Emanuel Marcondes de Souza Torquato
Fernanda Veloso
Flávia Cristina da Silva
Francisco Joedson da Silva Nascimento
Francisco José da Silva
Francisco Orismídio Duarte da Silva
Gonçalves Vicente de Araújo Neto
Gustavo Ramos Ferreira
Jean Alex Silva de Alencar
Jéssika Bezerra Oliveira Leite
Joquebede Alencar Torres
Luciano Barbosa Apolinário
Luzia Cléa Paixão da Conceição
Manoel Leandro do Nascimento
Maria Aline Ferreira de Oliveira
Maria Claudineide Alves Macedo
Maria de Fátima Gomes dos Santos
Maria Dias de Menezes
Maria Jocicleia da Silva
Maria Karina dos Santos
Maria Macedo Alves
Maria Vanessa dos Santos
Otilia Aparecida Silva Souza
Pâmela Mariana Queiroz Santana
Renata Aparecida Felinto dos Santos
Robson Alexandre Moreira
Samuel Morais Silva
Samuel Pereira do Nascimento
Taynara Domingos da Paixão Silva

X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra
“Nossos passos vêm de longe”: trajetórias, lutas e
resistências negras
ISBN: 978-85-67915-49-4

De 24 a 28 de setembro de 2019
Crato e Juazeiro do Norte/CE
URCA – UFCA – IFCE

Thiago de Abreu e Lima Florêncio
Thiago Rodrigues
Valéria Gercina das Neves Carvalho
Verônica Neuma das Neves Carvalho

Coordenação do Caderno de Anais do X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra

Cicera Nunes
Karla Roberta Brandão de Oliveira

Diagramação do Caderno de Anais do X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra

Karla Roberta Brandão de Oliveira

Título: X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra

Número ISBN: 978-85-67915-49-4

Tipo de Suporte: *E-book*

Sumário

Apresentação.....	7
Simpósio Temático 01: Identidades indígenas e quilombolas em processos de ensino-aprendizagens no campo de tensão entre territorialidade, gênero e direitos humanos.....	8
A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA CREDE 5: SUJEITOS E PRÁTICAS DA ESCOLA QUILOMBOLA LUZIA MARIA DA CONCEIÇÃO EM CROATÁ- CE.....	9
DA VIOLAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS: O CONTRAPONTO DA POLÍTICA PÚBLICA DO CAC E IMPACTO NA VIDA DOS REMANESCENTES DOS ÍNDIOS CARIRIS- SÍTIO POÇO DANTAS- CRATO-CE.....	20
ESTÉTICA, EMPODERAMENTO E IDENTIDADES: ESTUDANTES BISSAU-GUINEENSES NO CONTEXTO DA UNILAB/CEARÁ.....	33
FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA APLICABILIDADE DA LEI Nº 11.645/ 2008.....	41
JUVENTUDE E AFRODESCENDÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA DE APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03.....	51
LUTAS INDÍGENAS - O FUTURO REFLETE O PASSADO.....	62
PERFORMANCE POÉTICAS: CAROLINA MARIA DE JESUS NA PRAÇA E NA ESCOLA.....	73
QUILOMBOS NO CEARÁ: TRAJETÓRIAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	80
Simpósio Temático 02: Interseccionalidades de gênero e étnico-raciais na filosofia afro-brasileira.....	91
“E AS MULHERES NEGRAS NA DIVISÃO RACIAL DO TRABALHO?”: RACISMO E PATRIARCADO NAS PARTICULARIDADES BRASILEIRAS.....	92
INTERSECCIONALIDADES E COEXTENSIVIDADE/CONSUBSTANCIALIDADE DAS RELAÇÕES HETERO-PATRIARCAIS DE GÊNERO, RAÇA/ETNIA E CLASSE SOCIAL: INTERPRETAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	102
Simpósio Temático 03: Relações étnico-raciais, Gênero e Sexualidade: história e educação em direitos humanos.....	111
A PEDAGOGIA ENGAJADA DE BELL HOOKS E O RECONHECIMENTO DA TEORIA COMO PRÁTICA LIBERTADORA.....	112
A RAÇA E O GÊNERO ENQUANTO FATORES DETERMINANTES DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NEGRA.....	121
MATERNIDADE E TRAJETÓRIA ACADÊMICA: ENTRE REPRESENTAÇÕES E EXIGIBILIDADE DE POLÍTICAS ESTUDANTIS.....	132
MULHERES NO PARLAMENTO BRASILEIRO: INTERAÇÕES ENTRE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA CÂMARA DOS DEPUTADOS.....	142
O PROTAGONISMO DO GRUNEC DIANTE DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NEGRA DE CRATO-CE.....	152
RAÇA, SERTÃO E VIVÊNCIA.....	163
REFLEXÃO SOBRE GÊNERO E DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO: MEMÓRIA DE UMA MULHER NEGRA AFRICANA.....	173
SERVIÇO SOCIAL, QUESTÃO SOCIAL E QUESTÃO RACIAL: APONTAMENTOS CRÍTICOS DA DECOLONIALIDADE.....	184

Simpósio Temático 04: Literaturas africanas e afro-diaspóricas: entre memórias, artefatos e resistências.....	194
A LITERATURA AFRICANA NO ENSINO MÉDIO: A CONDIÇÃO DA MULHER NA OBRA “O FIO DAS MISSANGAS” DE MIA COUTO.....	195
A LUTA PELA HEGEMONIA DO PAN-AFRICANISMO NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE DU BOIS E MARCUS GARVEY	207
RODA DE LEITURA DE CORDÉIS E CANTIGAS DE CAPOEIRA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E MEMÓRIAS.....	218
Simpósio Temático 05: Movimentos sociais contemporâneos: potências e limites dos corpos-bandeira.....	227
EDUCAÇÃO POPULAR COM AS CLASSES POPULARES: RELAÇÕES E RESISTÊNCIAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	228
FEMINISMO NEGRO E TRAJETÓRIA DE MULHERES NEGRAS NO CARIRI CEARENSE.....	239
Simpósio Temático 06: A cultura negra no ensino de Arte: narrativas de formação, saberes e práticas educativas.....	263
A CAPOEIRA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OUTRAS POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGENS.....	264
CULTURA NEGRA, ARTE E ENSINO SUPERIOR: MAPEAMENTO DE ESTUDOS EM ANAIS DO ARTEFATOS.....	275
O USO DA JUREMA COMO PLANTA SAGRADA EM RELIGIÕES AFRODESCENDENTES: IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS.....	284
Simpósio Temático 07: Educação e Movimentos Sociais Antirracistas: perspectivas ativistas e teóricas sob intersecção de identidades, raças, gênero e classe.....	293
AÇÃO ANTIRRACISTA: O DEBATE ACERCA DAS QUESTÕES DE RAÇA E IDENTIDADE/DIFERENÇA.....	294
CONCEITOS E TEMAS DA EDUCAÇÃO POPULAR BRASILEIRA.....	306
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA.....	316
IDENTIDADE NEGRA, JUVENTUDE E ESCOLA: UMA REVISÃO DE LITERATURA	325
MOVIMENTO NEGRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03.....	337
RESISTÊNCIA EM VOZ E VERSO: O SLAM COMO MEIO DE AFIRMAÇÃO E LUTA ANTIRRACISTA.....	346
Simpósio Temático 08: Narrativas negras: imagens e som.....	355
A PRODUÇÃO ARTÍSTICA DAS PESSOAS NEGRAS NO CENTRO DE CULTURA POPULAR MESTRE NOZA EM JUAZEIRO DO NORTE – CE.....	356
DESCOLONIZANDO OLHARES: A FOTOGRAFIA DE MARCELA BONFIM E ZANELI MUHOLI NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DA NEGRITUDE.....	366
O PAPEL DA BANDA MUSICAL COBIANA DJAZZ NO PROCESSO DE LUTA DA INDEPENDÊNCIA NA GUINÉ-BISSAU.....	379
SONORIDADES E A SOCIEDADE: RACIONAIS MC'S E A SOCIEDADE BRASILEIRA.....	390

Apresentação

O Congresso Artefatos da Cultura Negra tem se constituído enquanto espaço importante de formação política, pedagógica e cultural pautando a necessidade de construção de uma educação antirracista que positive a presença negra na história e na cultura brasileira, ao tempo em que aponta proposições no campo das políticas públicas para a superação das desigualdades raciais.

O Congresso tem caráter interdisciplinar e diálogo estreito com os grupos que preservam a cosmovisão africana no Cariri cearense. Com formato itinerante, tem percorrido, nos últimos anos, os municípios de Fortaleza, Crato, Juazeiro do Norte, Barbalha, Brejo Santo, Salitre, Porteiras e Potengi, em áreas urbanas, rurais e quilombolas.

Espera-se contribuir na ampliação das ações pedagógicas, políticas, científicas e artístico-culturais com protagonização dos pesquisadores e das pesquisadoras da temática no campo das relações étnico-raciais e da população negra, dos grupos populares e artistas da região com foco na diversidade, ancestralidade e fortalecimento dos diálogos entre os saberes tradicionais e acadêmicos.

Enquanto espaço de formação pedagógica, tem desenvolvido ações no campo da educação das relações étnico-raciais e do conhecimento que envolve a produção afrodescendente no Brasil voltadas para professores e professoras da educação básica e estudantes de diversos cursos de licenciatura.

O diálogo entre universidades, escolas, movimentos sociais e grupos culturais constitui condição importante no enfrentamento ao racismo e ressignificação da relação com a cultura negra brasileira.

Assim, percebe-se a importância dessa ação na ampliação dos estudos sobre afrodescendência, bem como apresenta uma agenda importante para o campo das políticas públicas de enfrentamento ao racismo no Cariri cearense.

O Artefatos da Cultura Negra, em sua década de existência, segue assumindo seu compromisso de formação interdisciplinar nos âmbitos político, pedagógico e cultural reunindo ativistas do movimento social negro, pesquisadorxs, professorxs e estudantes com propósito de fortalecer a construção de uma educação antirracista que amplie a compreensão e participação da presença negra e das africanidades na história e cultura brasileira.

Na atual conjuntura de desmonte da estrutura criada em consonância com as políticas públicas de promoção da igualdade racial e da promoção e garantia de direitos de forma mais ampla, faz-se ainda mais necessário reivindicar lugares de fala, ocupar espaços e fortalecer iniciativas que reforçam a luta antirracista.

Nesse sentido, o X Artefatos da Cultura Negra busca criar um território de trocas de saberes entre academia, escolas, movimentos sociais, mestras e mestres da cultura, artistas e comunidades tradicionais com o intuito de construir redes, criar formas de resistência e promover afetos a fim de fortalecer pessoas e espaços que reflitam e coloquem em prática o combate ao racismo.

A décima edição do Artefatos da Cultura Negra busca criar um território de trocas de saberes entre academia, escolas, movimentos sociais, mestras e mestres da cultura, a feira de economia solidária, artistas e comunidades tradicionais com o intuito de construir redes, criar formas de resistência e promover afetos a fim de fortalecer pessoas e espaços que reflitam e coloquem em prática o combate ao racismo.

Simpósio Temático 01: Identidades indígenas e quilombolas em processos de ensino-aprendizagens no campo de tensão entre territorialidade, gênero e direitos humanos

Coordenadores(as)

Dr. Miguel Melo Ifadireó (UPE/PE; UNILEÃO/CE)

Dr. Francisco Ercílio Moura (UNILEÃO/CE)

Esp. Yohana Maria Monteiro Augusto Alencar (ADV- OAB/CE)

Danielly Pereira Clemente (UNILEÃO/CE)

O Simpósio de Trabalho tem como foco a publicação de estudos - pesquisas empíricas e/ou revisão de literatura -, eminentemente dentro dos Direitos Humanos e Movimentos Sociais, que tratem da questão indígena e quilombola no Brasil. Importante destacar a necessidade de ressignificação e de aprimoramento de estudos que apresentem novos desafios para os Direitos Humanos em matéria de diversidade cultural e interculturalidade, com foco nos povos originários e comunidades tradicionais do Brasil. Dentro desse contexto, espraiam-se tensões que buscam, por um lado, o equilíbrio entre a abertura da diversidade e a coesão social, para a promoção da integração e garantias da igualdade efetiva do direito de existir e do direito de retomar ou retornar aos territórios tradicionais que foram usurpados pelos colonizadores; por outro lado, observa-se a incompreensão de grupos majoritários, legitimados por valores sócio jurídicos (eurocêtricos e eminentemente mercantis) que aceleram a produção de mecanismos psicossociais de discriminação, preconceito e exclusão, advindos do massacrante processo de colonização e pós-colonização em contextos de inoperância das (autoridades estatais e de) governos brasileiros. Neste sentido, constata-se, nas contemporâneas abordagens teóricas dos Direitos Humanos, a promoção da comunicação entre os grupos sociais diferentes, objetivando, assim, uma maior participação e interação social que fomente a capacidade de criação e manutenção de identidades, bem como a reconquista de memórias coletivas retiradas pelos distintos processos de assimilação, aculturação e aniquilamento cultural vivenciados pelos Povos Indígenas e pelas Comunidades Tradicionais Quilombolas. Assim, destacam-se as Convenções Internacionais – Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial; as Convenções nº 107 e nº 169 da OIT; a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais; Declaração das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas, entre outras – bem como as proteções e as garantias dispersas asseguradas pelas distintas Constituições brasileiras. Por fim, o ST se propõe a avaliar o atual estágio das políticas públicas e as recentes violações aos Direitos Humanos vivenciados pelas Povos Indígenas e pelas Comunidades Tradicionais Quilombolas, ou seja, a territorialidade, a educação e seus distintos processos de ensino-aprendizagem, os significados das teorias decoloniais e dos estudos de gênero na promoção da identidade e do empoderamento dos povos e comunidades tradicionais.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA CREDE 5: SUJEITOS E PRÁTICAS DA ESCOLA QUILOMBOLA LUZIA MARIA DA CONCEIÇÃO EM CROATÁ- CE

Rosilene Aires¹
João Aldenir Vieira da Silva²

RESUMO

Este artigo aborda a reafirmação do direito a educação escolar diferenciada no Ensino Médio, do grupo étnico-racial de ancestralidade negra e de trajetória histórica própria conhecido como Quilombo Três Irmãos em Croatá - Ceará. Enfatizou-se sujeitos e práticas da Escola Quilombola Luzia Maria da Conceição. A discussão teórica baseou-se em Brasil (2007) e Brasil (2011), Santos e Bezerra (2016) e Pimenta (1996). Em seguida, problematizou-se a identidade escolar quilombola, discutindo dados do Censo Escolar de 2015 a 2018 junto à comunidade escolar com encaminhamentos formativos aos docentes e aos gestores e secretário escolar. Realizou-se momentos formativos e entrevistas com os profissionais da escola, nos quais observou-se que ocorre: o desconhecimento sobre a autodeclaração étnica; a existência de precária infraestrutura da escola; a restrição dos recursos didático-pedagógicos e o reduzido número de matrículas escolar. Entretanto, identificou-se nas práticas pedagógicas das professoras de História e Língua Portuguesa, os fundamentos da educação diferenciada contextualizada as especificidades do quilombo.

Palavras-chave: Identidade. Território Quilombola. Ensino Médio. Saber docente.

INTRODUÇÃO

A educação escolar diferenciada para a população quilombola é um direito que precisa ser reafirmado, embora esteja garantido na Resolução CNE/CEB nº 8 de 20 de novembro de 2012. Neste documento, encontram-se no seu Art. 6º cerca de oito objetivos dos quais trabalha-se, principalmente, com o terceiro objetivo que é:

-
- 1 Professora de Geografia da rede estadual de ensino. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará, vinculada a linha de pesquisa natureza, campo e cidade no semiárido. E-mail: rosileneaires80@email.com, Ceará. Brasil.
 - 2 Professor de Sociologia da rede estadual de ensino. Especialista no Ensino de Sociologia pela Faculdade Farias Brito. Técnico em Educação da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional – Codin - Seduc, responsável pelas áreas de Educação Escolar Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais. E-mail: aldenir.silva@seduc.ce.gov.br. Fortaleza. Ceará. Brasil.

Assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades, bem como seus processos de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção do conhecimento tecnológico. (BRASIL, 2012, p.12)

O artigo em tela, reafirma o direito à educação diferenciada tanto para o grupo étnico quilombola, quanto para os estudantes não-quilombolas matriculados em escolas inseridas nos territórios tradicionais. Para tanto, reflete-se sobre a identidade cultural e sobre as práticas pedagógicas que tem corroborado com a valorização da cultura negra na escola.

Conforme Aires (2019), cabe ao Estado adotar medidas para salvaguardar as pessoas, às instituições, os bens, as culturas e o meio ambiente dos povos interessados, especialmente, os povos quilombolas. No Ceará, a Secretaria de Educação é uma das responsáveis pela garantia educacional dos povos tradicionais. A política de Educação Escolar Quilombola é executada pela Coordenadoria da Diversidade e da Inclusão Educacional – Codin, com a equipe técnica responsável pela Educação Escolar Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais – EQRER. Este trabalho, resulta da visita técnica ao território quilombola e a escola Luzia Maria da Conceição, no período de 03 a 05 de julho de 2019. Na ocasião, realizou-se momentos formativos e propositivos, em parceria com a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação da Região 5.

A região 5 ou Crede 5, abrange a porção Oeste do Ceará, responsável pela educação em nove municípios que têm 28 escolas estaduais, sendo uma quilombola (Croatá), duas de tempo integral, seis de educação profissional e 19 escolas regulares, com matrícula total de 13.446 estudantes no ano de 2018.

A Escola Quilombola Luzia Maria da Conceição, no município de Croatá, foi inaugurada em 2015 e reformada em 2018, possui no espaço escolar atual três salas de aula, uma sala para professores, outra de coordenadores, e a sala do laboratório de informática. Além disso, tem um pátio, uma cozinha e dois banheiros para os estudantes.

A matrícula desta unidade de ensino, de acordo com o Censo escolar de 2018, somou 93 estudantes distribuídos nas três turmas do Ensino Médio. Para atendê-los, nove professores estão lotados nas turmas sendo dois deles quilombolas.

A equipe de apoio pedagógico é composta por uma coordenadora, um diretor e seis funcionários residentes no quilombo. Vale ressaltar que, as professoras entrevistadas neste

artigo, lecionam os componentes curriculares de História e Língua Portuguesa e residem em outros distritos do município de Croatá.

A escola recebeu este nome em homenagem a escrava Luzia, ancestral mítico dos três irmãos que constituíram o quilombo. Segundo a liderança da comunidade, o descendente direto mais próximo dela é o seu bisneto que mora no quilombo, e tem hoje 68 anos de idade.

Garantir a esses descendentes o direito de, no seu território ou fora dele, estudar e aprender sobre sua ancestralidade, sua cultura e sua História a partir do espaço escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, possibilita a construção de uma sociedade antirracista, que valoriza a presunção de ancestralidade negra, a trajetória histórica própria e que valoriza à luta pela terra e pelo território de cada quilombo brasileiro. (BRASIL, 2012)

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A metodologia do artigo percorreu três etapas: na primeira discutiu-se, sobre os fundamentos e princípios da Educação Escolar Quilombola, o cotidiano escolar e a identidade quilombola; na segunda destacou-se a visita e as rodas de conversa realizadas em julho de 2019; e, por fim, na terceira a ênfase se deu no fazer pedagógico de alguns sujeitos escolares.

Entende-se que a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, fundamenta-se e alimenta-se:

da memória coletiva; das línguas reminiscentes; dos marcos civilizatórios; das práticas culturais; das tecnologias e formas de produção do trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; da territorialidade. (BRASIL, 2012, p.08)

A escola, portanto, é um dos espaços que a comunidade deve se reconhecer, seja nos principais documentos pedagógicos como o Projeto Político Pedagógico - PPP e demais documentos e ações, seja na materialização das práticas pedagógicas encampadas pela equipe pedagógica ao longo do ano letivo. Para tanto, o ponto de partida é construir camadas de diálogos entre Crede - Escola, Escola - Escola, Escola – Lideranças e Escola - Comunidade.

A visita ao território quilombola e a escola foi realizada no período de 03 a 05 de

Julho de 2019, na qual realizou-se rodas de conversa com gestores, professores, lideranças, funcionários e alguns estudantes sobre diversos assuntos, são eles: projetos desenvolvidos pela escola, organização/atualização do PPP, inclusão dos alunos com necessidades especiais, dados sobre matrícula, rendimento e origem étnico-racial de estudantes e professores; ações que discutam a consciência negra; identificação das práticas pedagógicas dos professores de História, Língua Portuguesa, Geografia, entre outros.

Das temáticas trabalhadas, optou-se pela ênfase na identidade quilombola e individual de docentes e discentes, bem como na escolha de práticas pedagógicas a serem evidenciadas no próximo tópico. Conforme Santos e Bezerra (2016 p.17), estuda-se “o sujeito individual situado historicamente, considerando suas práticas e representações (imaginário). Desse modo, são reafirmados o sujeito face as estruturas, o vivido face ao instituído, bem como as abordagens qualitativas.” Os sujeitos escolares enfatizados neste artigo, são das professoras Macambira de História e Jurema de Língua Portuguesa. Tais denominações representam as espécies nativas do quilombo, asseguram o sigilo da pesquisa e identificam as falas docentes. O critério que definiu a escolha das professoras, é a relação que ambas constroem entre os conteúdos de seus componentes curriculares e o quilombo no cotidiano escolar.

É importante salientar que o cotidiano aqui é concebido para além do espaço da escola, no qual se desenvolvem relações e a construção de conhecimento. Mas como perspectiva metodológica de entendimento dialético da vida cotidiana de sujeitos, que exercem seu papel social educador na luta pela sobrevivência em uma sociedade de classes.

Santos e Bezerra (2016), apontam que os professores da educação quilombola, trabalham cotidianamente, mas não exclusivamente, em comunidades fragmentadas, que forjam uma pseudoidentidade latente nas relações simbólicas permeadas de ambivalência. Estes docentes, necessitam de formações na perspectiva crítica e centrada na questão da identidade cultural. Considerou-se os momentos formativos a problematização, entre outros aspectos, da origem étnico racial docente a partir do Censo Escolar de acordo com a lotação destes profissionais, entre os anos de 2015 a 2018 na referida escola.

Outra temática discutida foi à identidade estudantil em contexto quilombola, atentando-se para a sua construção individual e coletiva, a qual é enfatizada por Santos e Bezerra (2016):

os indivíduos precisam construir sua identidade pessoal, e ainda alcançar a aprovação social necessária para se autoafirmar como indivíduo socialmente aceito de um lado, e no conjunto social, tendo que encontrar concordância com o mesmo para que possa alcançar aceitação social e autoafirmar-se. (SANTOS E BEZERRA, 2016, p.81/82)

A identitária quilombola e individual, foi problematizada com dados étnico-racial discente, conforme o Censo Escolar da matrícula entre os anos de 2015 a 2018 na escola.

A identidade cultural do grupo étnico quilombola, abordada nos momentos formativos, permitiu pensar que, segundo Brasil (2011), “a consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção.” Desse modo, a convenção se estende aos povos tradicionais, especialmente, os quilombolas de Três Irmãos, entendendo-os enquanto grupo culturalmente diferenciado que se reconhecem como tal, e são detentores de conhecimentos e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

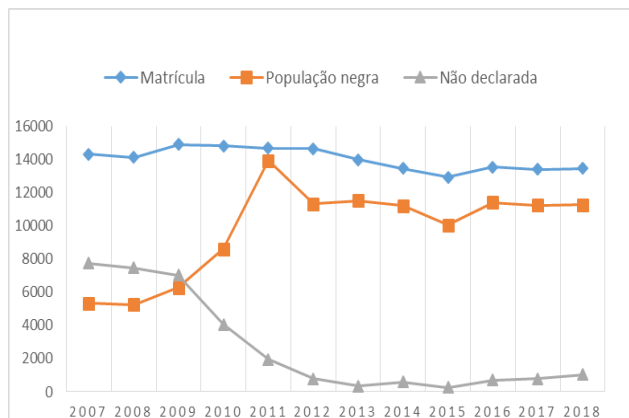
O Quilombo Três Irmãos é considerado um Território Tradicional na medida em que “os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas.” (BRASIL, 2007 p. 01)

Entender as ações e práticas pedagógicas que dialoguem com a tradição territorial, é colaborar com o processo de construção, valorização e respeito a identidade cultural na/da Escola Quilombola Luzia Maria da Conceição, tanto da equipe pedagógica quanto dos estudantes quilombolas e não-quilombolas.

COTIDIANO ESCOLAR QUILOMBOLA: SUJEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A área estadual de atuação da Crede 5 abrange os municípios de: Viçosa do Ceará, Tianguá, Ubajara, Ibiapina, São Benedito, Carnaubal, Guaraciaba do Norte, Ipu e Croatá. No Gráfico 01 destaca-se a população matriculada nas escolas estaduais destes municípios, relacionando a sua origem étnico-racial em série histórica de 2007 a 2018.

Gráfico 01: Matrícula da população negra e não declarada no Ensino Médio na Crede 5 de 2007 a 2018.

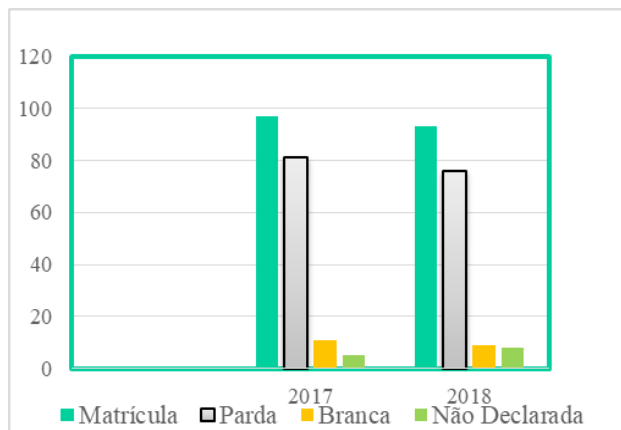


Fonte: COADE/CEIPE/Censo Básico/INEP.

Sobre a população negra no contexto regional da Crede 5, o Gráfico 01 revelou aumento do quantitativo de estudantes negros e negras que vem se declarando no ato de matrícula, ao passo que as taxas de estudantes não declarados vêm diminuindo mais ainda representam números significativos ao longo da série histórica. Diante desse cenário, ressalta-se que alguns estudantes do Ensino Médio da rede estadual desconhecem sua origem étnico-racial. Neste processo são necessárias formações sobre identidade e pertencimento para todas as escolas da região, tanto junto aos secretários escolares das escolas, quanto para os gestores e professores a respeito da identidade cultural da população.

A origem étnico-racial dos discentes da escola quilombola, encontra-se representada no Gráfico 02 a seguir:

Gráfico 02: Perfil étnico-racial discente na EQ Luzia Maria da Conceição em 2017-2018.



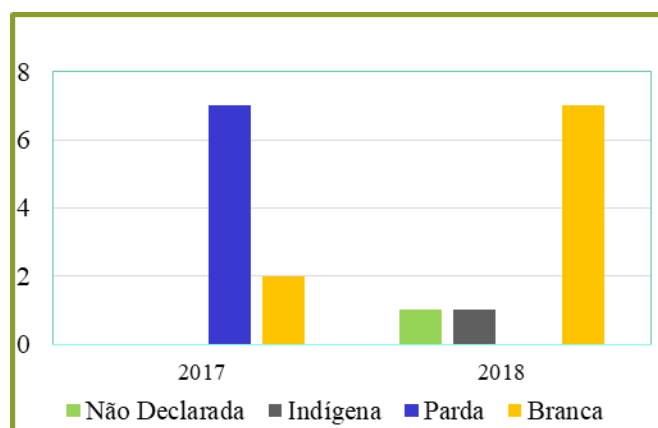
Fonte: COADE/CEIPE/Censo Básico/INEP

As juventudes quilombola e não-quilombola, da zona rural de Croatá, matriculadas na Escola Quilombola residem tanto no território, quanto nas comunidades vizinhas. Estes estudantes identificam-se, conforme o Gráfico 02, como pardos, brancos, e alguns não se declaram. Observou-se ainda que, nenhum estudante se declarou preto ou preta. Este fato evidenciou as seguintes questões na roda de conversa junto a comunidade escolar: De que forma os estudantes são perguntados no ato da matrícula sobre a sua origem étnico-racial?

A tentativa de resposta partiu do secretário e do diretor da escola, que se justificaram informando a entrega de fichas de admissão com auto-preenchimento e este cadastro perdura ao longo do tempo em que permanecer na escola, ou seja, na matrícula e a cada re-matrícula.

Percebe-se que ocorre uma relação de semelhança entre os dados do contexto regional e os dados de matrícula da escolar, neste sentido alertou tanto a Crede 5 quanto a escola quilombola para a conscientização estudantil sobre sua origem, além da importância em fornecer a informação correta na base de dados escolar. As professoras Macambira e Jurema ressaltaram que, se a maioria não se identifica como quilombola, tampouco, se declara preto faz-se necessário abordar as questões de reconhecimento, pertencimento e origem étnico-racial ao longo do processo de matrícula e na prática educativa de toda a equipe pedagógica. Em relação a origem étnico-racial docente são expressas no Gráfico 03, a seguir:

Gráfico 03: Perfil étnico-racial docente na EQ Luzia Maria da Conceição em 2017-2018.



Fonte: COADE/CEIPE/Censo Básico/INEP.

Identificou-se, no Gráfico 03, no ano de 2017, sete professores se declararam de origem parda e dois brancos. Em 2018, ocorreu sete de origem parda, e um docente que se declarou indígena e outro autodeclarou. Conforme relatos docentes que residem na

comunidade e se identificam como quilombolas, não se assumem pretos, tampouco, verificam a importância em responder sobre sua origem étnico-racial no Sistema Integrado de Gestão Escolar - SIGE e questionam até mesmo a veracidade do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que realiza as pesquisas em suas residências. Percebe-se o desconhecimento por parte de alguns sobre a sua construção identitária individual e coletiva.

Por outro lado, as professoras Macambira e Jurema se identificam como não quilombolas, e reconhecem na sua prática a relação entre os conteúdos e o contexto territorial e cultural no qual se insere a Escola Quilombola. Urge, portanto, entender que a formação docente “é, na verdade, uma auto-formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.” (PIMENTA, 1996, p.84)

A professora Macambira é Licenciada em História, se declara indígena, pertencente a faixa etária de 30 a 40 anos de idade e residente a 2km de distância da escola, no distrito de Santa Tereza. Leciona na escola desde a sua inauguração e a respeito da sua prática pedagógica a professora relatou:

Nosso intuito é trabalhar a diversidade, a cultura e os registros da Comunidade com os registros orais dos mais velhos. A resistência em participar do projeto memória e identidade realizado em 2017 foi grande mas representei as mulheres e conseguimos produzir vídeos, entrevistas e fotografias com monitores da própria comunidade. (Macambira, etnia indígena, entrevista concedida em 04 de jul.2019)

A professora coordenou este projeto na produção de acervo sobre a História e as referências negras da comunidade, atendendo ao princípio educativo que valoriza a memória coletiva por meio da construção dos acervos e repertórios orais. Produziu vídeos com os mais velhos e lideranças acerca das plantas, comidas e os locais simbólicos do território. Outros vídeos, são entrevistas com raizeiras para identificar as ervas medicinais e a produção de chás e lambedores, o que originou em parceria com a professora de Biologia e Química e o professor de Geografia, em outro projeto que aborda as Plantas Medicinais Quilombola.

No entanto, somente a escola e a comunidade conhecem o material e as demais escolas da Crede 5 não tiveram o devido acesso. Além disso, é da autoria da professora Macambira, escreveu o livro em formato de cordel sobre a História do quilombo, o qual foi

lançado somente na escola e entregue a comunidade para alguns membros da Associação de Moradores. Diante de poucos exemplares impressos, não é um recurso didático utilizado nas turmas, tampouco é disponibilizado nas bibliotecas das demais escolas estaduais.

Ressalta-se que, mesmo diante das limitações pedagógicas, o trabalho educativo da professora é o reflexo do cumprimento do Art 70 que orienta ações pedagógicas que possibilitem o “respeito e reconhecimento da história e da cultura afrobrasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional.” (BRASIL, 2012, p.14)

A professora Jurema é pós-graduada em Psicopedagogia, se identifica como parda, mãe de uma criança negra, pertencente a faixa etária de 30 a 40 anos de idade e reside no distrito de Betania que dista 34km de distância da escola. Perguntada sobre a sua prática pedagógica relatou:

Nossos estudantes devem reconhecer que podem ser desbravadores dos seus próprios desafios. Ando 94 km de distância para dar aula aqui e na outra escola porque tenho muito amor pela escola e pelos alunos. Acredito que realizar aulas de campo com o professor de Geografia pelo território quilombola, acrescenta na aprendizagem e na escrita dos estudantes. Além disso, busco trabalhar autoras negras na literatura trazendo os livros da outra escola porque aqui não temos biblioteca tampouco exemplares suficientes para toda a turma que leciono. (Jurema, etnia parda, entrevista concedida em 04 de jul.2019)

A prática pedagógica da professora Jurema relaciona a memória coletiva e a territorialidade quilombola. Os estudantes interpretam o seu lugar, a sua origem das mais variadas formas literária e nas rodas de conversa com os mais velhos sobre as histórias vividas. Essas práticas educativas evidenciam a garantia do “direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e da vida.” (BRASIL, 2012, p.1).

Outro aspecto da prática, é o amor pelos estudantes e a orientação que dá a cada um que lhe procura, o que torna a relação professora-estudantes mais próxima, permeada de empatia e afeto na mediação da aprendizagem.

Esta relação cotidiana permitiu identificar alguns entraves ao aprendizado relatados pelos mesmos a professora, os quais afetam, inclusive, a permanência estudantil na escola, tais como: a gravidez na adolescência, a homofobia, o machismo e o projeto de vida baseado

na migração para São Paulo das juventudes, conforme relatou. A professora corrobora para a “superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia.” (BRASIL, 2012, p.14) É notório que as condições de trabalho de Jurema são precarizadas na medida em que o material didático e as distâncias percorridas, tomam suas energias e seu tempo. Mesmo assim, destaca-se o esforço na construção de referências negras junto as turmas da escola, objetivando a formação de leitores e leitoras críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cotidiano escolar quilombola é desafiador desde o reconhecimento identitário dos seus estudantes, professores e funcionários até a construção das camadas dialógicas com a Crede 5, as lideranças e a comunidade em geral.

Os dados da população negra e não declarada suscitam a necessidade de reflexões elementares promovendo a consciência identitária individual e coletiva tanto na região da Crede 5 quanto na escola evidenciada. Além disso, os sistemas escolares gerenciais contém dados declarados pelas escolas que não evidenciam adequadamente a população atendida.

Percebeu-se que, a camada de diálogo entre a escola e a comunidade ocorrem em momentos pedagógicos distintos e, com destaque para as aulas de História e Português, que mesmo diante dos desafios estruturais e pedagógicos as práticas interdisciplinares, envolvem a comunidade quilombola e valorizam os saberes e conhecimentos tradicionais nas aulas. Buscar-se-á, evidenciar a trajetória dos demais sujeitos escolares que desenvolvem práticas educativas em outros componentes curriculares que corroboram com as especificidades do Quilombo Três Irmãos.

Abrem-se novas perspectivas para o estudo sobre o rendimento escolar estudantil tanto no contexto regional quanto da escola para reafirmar a importância da educação escolar quilombola diferenciada, comparando-a as aprendizagens estudantis nos demais contextos.

REFERÊNCIAS

AIRES, Rosilene. *Elementos da cultura dos povos quilombolas no Brasil e no Ceará*. Formação continuada em Educação para as Relações Étnico-Raciais. Disponível em: <http://avaced.ced.ce.gov.br/tw/ced/ererm5u3c1.html#>. Acesso em 01.Out.2019.

BRASIL, *Convenção nº 169/2004*. Ressalta os Povos Indígenas e Tribais referente a Organização Internacional do Trabalho - OIT. Brasília: MEC, 2011.48p.

BRASIL, *Política de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais Lei nº 6.040 de 2007*. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em 02 Mai. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 08 de 20 de Novembro de 2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Brasília: MEC/SECADI, 2012.52p.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores - saberes da docência e identidade docente*. Revista da Faculdade de Educação, v.22, nº 02. São Paulo: USP, 1996, p.72-89.

SANTOS, Mildon Carlos Calixto dos. BEZERRA, Ada Augusta Celestino. *Cotidiano Escolar Quilombola*. Fortaleza: Edições UFC, 2016. 289p.

DA VIOLAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS: O CONTRAPONTO DA POLÍTICA PÚBLICA DO CAC E IMPACTO NA VIDA DOS REMANESCENTES DOS ÍNDIOS CARIRIS- SÍTIO POÇO DANTAS- CRATO-CE

Ana Larissa Raynara da Silva Domingos³
José Patrício Pereira Melo⁴
Francisca Carminha Monteiro de Lima⁵

RESUMO

Historicamente índios Cariris do Sítio Poço Dantas em Crato, Ceará, na região do Cariri carregam marcas do processo de colonização que foram submetidos e formas de uso e exploração da natureza e das pessoas para (re) produção de mais valia global e garantia de usos racionalizados do espaço pelo capital. Com isso, verificamos na mesma, a construção do CAC – Cinturão das Águas do Ceará que consiste em uma grande obra hídrica com previsão de término de quarenta anos, afetando o acesso a água pelos moradores da comunidade referida. Logo, o presente trabalho objetiva apresentar a evoluções dos direitos fundamentais e o acesso à água potável e a necessidade de autoafirmação da identidade, para lutarem, a seus modos, com relações de dominação do capital. Utilizando-se de referenciais do direito socioambiental enquanto liame jurídico entre o direito constitucional, direito ambiental e os direitos sociais inseridos na constituição federal do Brasil. Em suma, denota-se que os membros do grupo mostram-se resilientes e conscientes entre si a partir de uma invocação da sua memória coletiva à ancestralidade Cariri por meio da autoafirmação da identidade, para lutarem, a seus modos, com relações de dominação do capital, criando uma compreensão coletiva da necessidade do direito coletivo socioambiental e acesso às políticas públicas indigenistas para terem retornarem a utilizarem a água nas suas terras, e assim a realização das atividades básicas de subsistência.

Palavras-chave: Índios Cariris. Direitos Socioambientais. Políticas Públicas

INTRODUÇÃO

Uma das áreas de pesquisa interdisciplinar nas Ciências Sociais Aplicadas que vem merecendo atenção crescente nas universidades, centros de pesquisa e agências estatísticas é o campo de estudos em Indicadores Sociais e Políticas Públicas. É revelador do interesse nesse campo a atividade de pesquisa e produção de Mapas, Atlas ou Índices de “Exclusão Social”,

3 Universidade Regional do Cariri, Graduanda em Direito, raynara.ana@gmail.com.

4 Universidade Regional do Cariri, Doutor em Direito- PUC/PR patricio.melo@urca.br.

5 Universidade Regional do Cariri, Mestre em Direito- UNISC, carminamacedo@hotmail.com

“Desigualdade Social”, “Fim da Fome”, “Vulnerabilidade Juvenil”, “Desenvolvimento Humano”, “Responsabilidade Social” ou “Qualidade de Vida Urbana”, desenvolvidos em diferentes escalas espaciais, com diferentes preocupações temáticas, em diversas instituições no país (CASTELO et al., 2012).

A construção de grandes obras de integração regional seja ligada a comunicação, produção, escoamento, contenção dos corpos hídricos, viária, ferroviária, etc., expressam o desenvolvimento expansionista do capitalismo, ou seja, a expansão física e simbólica do sistema de produção racionalizada de valor de troca. Possibilitam assim formas de uso e exploração da natureza e das pessoas para (re) produção de mais valia global e garante usos racionalizados do espaço pelo capital.

De qualquer maneira, uma estrita objetividade leva a reconhecer que, em termos de políticas sociais, o governo Lula sendo superou ao que até agora vinha feito no país. No entanto concordamos com Filgueiras et. al (2010) quando nos diz que essas políticas foram limitadas não houve alteração essencial na correlação de forças entre capital e trabalho, as heranças das políticas neoliberais dos governos anteriores e as escolhas dos governos Lula promoveram o fortalecimento de um segmento do capital financeiro no Brasil, no sentido clássico de junção de capital bancário com o capital produtivo.

Com isso, o acompanhamento dessa política se faz necessário para saber da sua efetivação e a possível presença ideológica existente na sua formação. Ademais, são, no fundo, urna idéia e urna realidade sem dúvidas absolutamente modernas em relação ao funcionamento político. A integração promovida por esses objetos, recheados de intencionalidades, funções, comandos, que realizam desejos de sujeitos que financiam, pensam e projetam, é produção do espaço, sendo estratégias que mobilizam força de trabalho, recursos financeiros e articulação política para apropriação do espaço. Assim sobrepõem ordens, éticas, valores, culturas e impõem a esses lugares, tidos muitas vezes como vazios, a lógica da exploração e do valor (FOUCAULT, 1978).

Ademais, podemos trazer uma análise epistêmica da presença do biopoder, isto é, o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico

fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana.

Então, a questão da segurança é uma certa maneira de acrescentar, de fazer funcionar, além dos mecanismos propriamente de segurança, as velhas estruturas da lei e da disciplina. São, no fundo, uma idéia e uma realidade sem dúvidas absolutamente modernas em relação ao funcionamento político. A integração promovida por esses objetos, recheados de intencionalidades, funções, comandos, que realizam desejos de sujeitos que financiam, pensam e projetam, é produção do espaço, sendo estratégias que mobilizam força de trabalho, recursos financeiros e articulação política para apropriação do espaço. Assim sobrepõem ordens, éticas, valores, culturas e impõem a esses lugares, tidos muitas vezes como vazios, a lógica da exploração e do valor.

O Estado não somente opera essas mudanças, como legitima a expansão e integração, bem como impõe um discurso de integração e nacionalidade. Nesse sentido apontamos que as grandes obras de integração no Brasil ratificam e legitima a centralidade e nacionalidade como discurso e potencializam a transformação de modos de produção e vida complexos com níveis diferenciados de integração à economia capitalista globalizada.

Nesse sentido, no Brasil, o direito socioambiental tem sido o referencial jurídico de análise das categorias que assistem ao mesmo tempo os estudos dos direitos que circundam a problemática do direito indígena, ao mesmo tempo em que subsidia a atuação jurisdicional dos atores relevantes que lutam em defesa desses direitos, seja na seara administrativa, judicial ou executiva. Este referencial é o único capaz de acessar o olhar das categorias fundantes da etnogênese dos povos indígenas do Nordeste no direito brasileiro, dentre elas a memória coletiva.

Com isso, o presente trabalho objetiva apresentar a evoluções dos direitos fundamentais e o acesso à água potável e a necessidade de autoafirmação da identidade, para lutarem, a seus modos, com relações de dominação do capital.

METODOLOGIA

No presente trabalho a metodologia utilizada é a dedutiva de pesquisa bibliográfica. Pois, a pesquisa in loco e entrevistas ainda está em andamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PAC e o cinturão das águas: o discurso da seca e da crise hídrica

Na transição do século a crescente aceitação de um candidato de esquerda acende esperança de mudança da condução da política macroeconômica por parte do Estado, bem como reduções de investimentos em setores primários da economia e reversão desses esforços em investimentos estratégicos e projetivos ao capital nacional. Outro conjunto de expectativas dava-se nos movimentos sociais, muitos dos quais construíram as várias campanhas de Luiz Inácio Lula da Silva desde o final dos anos de 1980 e demandavam reforma agrária, urbana, educacional, entre outras.

No entanto as coalizões políticas para fortalecer a candidatura e Lula fizeram com que esse abrisse mão, junto com o seu grupo político, de putas defendidas historicamente pelo partido e por movimentos de esquerda e ampliasse as iniciativas que vinham sendo construídas no âmbito dos governos neoliberais dos anos de 1990. Mesmo na sua candidatura Lula fez demonstrações claras que seguiria a política herdada do Governo FHC destinando recursos do Estado à elevação do superávit primário para gerar saldos positivos na balança comercial que e saldar dívidas, uma política dependente e lucrativa para o capital externo internacional. Nesse sentido podemos perceber que o primeiro mandato de Lula (2003-2006) não rompeu com o neoliberalismo, repetindo fielmente as linhas básicas de políticas econômicas do seu antecessor, com iguais resultados em termos de baixo incremento no PIB.

O segundo mandato de Lula (2007-2010) foi marcado pela instauração do PAC – Programa de Aceleração do Crescimento, e um exacerbado processo de investimento direto em instituições privadas com recursos financeiros públicos advindos de fundos de pensão de empresas estatais. Com o PAC o Estado garantia redução do custo de investimento garantindo certezas nas aplicações expansivas do capital e com a aplicação de investimentos em empresas nacionais de capital privado, mediante o BNES, o Estado operava de forma estratégica visando fundir empresas e consolidar o país como grande exportador de produtos primários.

Assim o Estado passou a ser acionista de grandes que se multinacionalizaram expandindo seu poder e de intervenção em países pobres instalando filiais e realizando negócios com novos parceiros comerciais, que garantiram maior impacto dessas na economia.

Ademais nessa conjuntura esse o mundo passava por um período de estabilidade, em que os países cresceram em média 4,5%, assim a demanda de por produtos do setor primário cresceu garantindo maiores saldos na balança comercial e crescimento do PIB, tímido se comparado com outros países. Esse cenário legitimou na política formal um processo de veloz investimento em grandes empresas privadas com vistas a alargar as áreas extrativas e o mercado internacional, bem como propiciou uma apressada política de expansão de grandes obras de infraestrutura, muitas das quais com descumprimento graves da legislação e lançando mão de práticas de suborno de instituições ambientais e fiscalizadoras para acelerar seu desenvolvimento.

A avalanche de denúncias proferidas aos governos do PT e empreiteiras hoje na operação da Polícia Federal Lava Jato expressam que as velocidades de expansão das grandes obras serviam para o crescimento das grandes empreiteiras, as quais partes consideráveis das ações pertencem ao Estado, e que só foi possível mediante esquemas de corrupção. Esse contexto de aceleração do capitalismo extrativo no Brasil demonstrou insustentabilidade com a crise financeira global de 2008.

Merece destaque as políticas sociais, acompanhadas de ações que estimularam ao consumo, mediante redução de juros para compras e imposto específicos que estimularam a produção ampliada e endividamento da população. Segundo Felgueiras et. al (2010) quando afirmam que os governos PT contribuíram para ampliar um modelo de desenvolvimento liberal-periférico, o qual amplia o papel do Estado na intervenção direta em investimentos no setor privado mediante o BNDES, bem como na retomada de investimentos massivos em infraestrutura, como portos, ferrovias, rodovias, transposições de rios, hidrovias, hidrelétricas, entre outros. Essa retomada do Estado não está em sintonia com alterações na política econômica extrativa em constante (des) construção no país.

Assim não percebemos os governos Lula como momento de ruptura, se não de aprofundamento de políticas macroeconômicas e ações estratégicas de investimento que ampliam a dependência tecnológica e financeira do país e concedem maior liberdade de investimento de empresas internacionalizadas. O PAC, nesse sentido, não consiste em um programa de desenvolvimento na medida em que não altera o contexto até então vigente de liberalização econômica e a não adoção de políticas protetivas ao capital interno, bem como a falta de integração das ações sociais e o pouco impacto nas relações de poder.

O CAC – Cinturão das Águas do Ceará se insere nesse contexto, consiste em uma grande obra hídrica com previsão de término de quarenta anos. O expoente investimento pretende alterar a geografia das águas do Ceará, se utilizando de tática antiga de legitimação calcada no discurso da seca, onde as características ambientais de aridez e escassez de água são colocadas em relevo. As obras iniciaram no segundo semestre de 2013 com habitual pouco diálogo com as populações que serão atingidas. O CAC é uma continuidade da transposição do Rio São Francisco em seu eixo Norte, onde na cidade de Jati está sendo construída uma barragem que armazenará água advinda do rio a qual será conduzida por canais e túneis e interligará todas as bacias do Estado com o açude castanhão.

O Estado planeja que o CAC contorne o Ceará integrando bacias e alimentando permanentemente represas. Para isso, serão construídos em forma de canal e túneis três trechos e seis ramais totalizando 1338,65 Km de extensão. O trecho 01 está em construção, com previsão de término no final do ano de 2016. O mesmo inicia na cidade de Jati/CE, percorre pela cidade de Porteirias, Brejo Santo, Abaiara, Missão Velha, Barbalha, Crato e Nova Olinda, percorrendo 164 Km. Boa parte do canal está construída. Os trechos 02 e 03 terão ramais que integrarão rios e barragens, principalmente, com o açude Castanhão, mas também integração do Rio Acaraú com Fortaleza, e do trecho 03, no seu final, com a cidade de Camocim, é, pois, um projeto ousado que percorre o lado oposto do trecho Norte da transposição do São Francisco no Estado. Somam-se a esse investimento outras ações estratégicas do Estado no entorno do curso do canal.

Na região do Cariri passará também a Ferrovia Transnordestina essa ferrovia liga dois importantes portos internacionais no Nordeste, PECEM e SUAPE e projetos futuros estudam possibilidade de ligar essa ferrovia a Norte Sul que perpassa por território estratégico de expansão do capital. Ocorrem ainda investimentos em educação com cursos ligados a tecnologias de irrigação e agronomia, ainda reforma e construção de rodovias que amplia a centralidade exercida pela região que se encontra equidistante das capitais setentrionais do Nordeste. As (des) continuidades dessas grandes obras nos fazem perceber que são produto direto desse contexto político econômico de prioridade de investimento do Estado no agrohidronegócio e que essas intervenções produzem e privam o espaço de maneira estratégica.

Sobre à auto-identificação, fundada nos elementos comunitários ou da coletividade,

podemos agregar a categoria comunidade política, defendida por Weber como fundamento para o reconhecimento pelo Estado da identidade de uma comunidade indígena, senão vejamos:

A partir do momento em que um grupo se organiza social e politicamente como distinto da sociedade nacional, que existe um sentimento que os une para um ideal político, submetendo-se todos os preconceitos e estigmas relegados aos grupos étnicos por se afirmarem diferentes, tem o fundamento necessário para ser reconhecido.

Conhecer, compreender as pessoas e o seu lugar ajudam a construir a sua identidade. Conhecer e compreender são exercícios descritivos e analíticos. O Cariri e os Kariri têm uma identidade que se entrecruzam no processo de construção daquilo que foram e do que são. A identidade é o todo que os tornam indivíduos e não se sabe do indivíduo sem saber a sua história, as suas histórias. A identidade dos Kariri está também no chão Cariri. A terra, o mundo dos Kariri é o Cariri, os acolhe. Fazem parte de um mesmo tempo. Um cosmo. Como a *Pachamama* dos andinos o Cariri não é só o lugar, a terra, ela abrange muito mais. Ele protege os que nele habitam e lhes permite viver graças a tudo o que dá: água, alimento e encantamento. Ao Cariri os índios prestam homenagens, alimentam mitos e deles se alimentam. Um está ligado indissociavelmente ao outro (MELO, 2017).

A relação dos povos indígenas com a sua terra é indissociável. Terra para os índios é o conjunto natural dos espaços de vida e morte e é o lugar onde se constrói e reconstrói sua existência, no passado, presente e futuro. É na terra, na natureza que estão os elementos que conectam as várias gerações, onde está fundada sua religiosidade. Isto só é possível porque para esses povos eles são parte da natureza em físico, psíquico e espiritual. A terra é o habitus dos indígenas, o espaço em que ele atua como gente, como ser humano, como sujeito cultural de direitos.

Em sentido jurídico a terra indígena é objeto de dupla proteção: o direito a terra como direito originário e elementar aos povos indígenas e o direito à proteção do Estado sobre estas terras. O artigo 231 atribui esses direitos ao povo indígena, além de garantir dentro das terras indígenas a manutenção da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições desses povos. Neste artigo o legislador constituinte atribuiu competência à União para a demarcação das terras indígenas e a proteção de todos os seus bens.

Considerando os fatores citados, os mesmos não podem ter acesso aos poços de água das suas terras devido a obra do CAC- Cinturão das águas, por conta disso estão impedidos de realizar atividades ligada a agricultura de subsistência. Com isso, os mesmos estão buscando reconhecimento e identificação para serem assegurados enquanto comunidade indígena e assim reivindicarem seus direitos.

A memória coletiva dos kariri do Sítio Poço Dantas é um dos elementos formadores da sua identidade coletiva como indígena a partir do conceito de Maurice Halbwachs, que se constitui como uma reconstrução social fundada nos “contextos sociais reais” vivenciados por um grupo que mantém constantes vínculos de pertencimento dos seus membros ao longo do tempo, ainda que não haja convivência ou que as lembranças individuais tenham se perdido para uns e outros membros do grupo. A memória coletiva não é a composição de lembranças individuais; é uma expressão da convivência de grupos sociais que se mantém por traços de uma existência coletiva.

Dados e Percentuais de Índios Cariri auto-identificados do Sítio Poço Dantas

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4	Coluna 5	Coluna 6	Coluna 7	Etnia
Censo Indígena IBGE/2010 Mun. do Crato (a)	Contagem população Sítio Poço Dantas (b)	Contagem população Sítio Poço Dantas com Sobrenome Cariri	Pessoas entrevista das Sítio Poço Dantas (c)	Pessoas entrevista- das com Sobrenome Cariri	Pessoas entrevista- das sem sobrenome Cariri	Autodeclarados Índios Na entrevista	
122	77	39	13	11	02	13	--
Percentual: colunas 3, 6 e 7/b; colunas 4 e 5/a;	--	50,64%	10,65%	9,01%	2,59%	16,88%	Cariri
Percentual (c)	--	--	--	84,61%	15,38%	100%	Cariri

Fonte: MELO, José Patrício, 2017.

A primeira marca que a autoidentificação empresta a essa comunidade, a esse povo é a autoafirmação da identidade Cariri. O Estado brasileiro, constituído sob os ditames da Constituição Federal de 1988 avançou em garantias de direitos coletivos para os povos indígenas, mas não introduziu o Estado plurinacional em nosso território *ex vi* Art. 215 § 1º, Art. 231 e Art. 210, § 2º, o que implica dizer ser um ato de bravura, coragem e resistência se autodeclarar um povo diverso daquele que compõe a “nação” brasileira. Das vinte e cinco habitações, treze (13) habitações foram visitadas para fins da entrevista. Onze (11) eram registrados Cariri. Mas 13 responderam que são Cariri. Como referido pela crônica do século

XIX e XX, eles integram a nação Cariri, de tal modo que é imperioso exigir do Estado Nacional o reconhecimento e a etnogênese dos Cariris do Sítio Poço Dantas, considerando:

O direito ou interesse que assiste ao povo Cariri do Sítio Poço Dantas de ser declarado ‘índio’ com fundamento na situação de fato autoidentificada e como tal do Estado Brasileiro, considerando ser esse fundamento de direito socioambiental inscrito na Constituição Federal que outorgam direitos culturais (art. 215); direitos à sua organização social, costumes, língua, crenças e tradições como índios (art. 231); e direitos à educação em processos próprios de aprendizagem (art. 210), se assim preferirem (SOUZA FILHO, 1998)

De acordo com isso, verificamos a necessidade de um direito socioambiental assegurado a esse povo do sítio Poço Dantas, que compreende-se como o conjunto de normas de proteção da natureza e das gentes, analisadas sob o método pedagógico da crítica dialética da sociedade, do Estado, e da relação dialética entre culturas e natureza; que envolve o debate sobre sociedades hegemônicas, povos indígenas, tribais e comunidades tradicionais e suas relações com a natureza.

Objetiva empreender o direito socioambiental a práxis do direito e a norma jurídica para os fins da justiça social, aí compreendido a redução das desigualdades, o respeito aos povos e nações indígenas, tribais e comunidades tradicionais, justiça de transição em ambiente de participação, democracia e liberdade. Ao pretender construir um direito e não uma luta política somente, as correntes que lutam pelo direito socioambiental no Brasil fizeram uma escolha-saída para a essa “guerra que se estabeleceu entre a humanidade e a natureza”: atuar no campo da regulação e promover mudanças internas no sistema.

As políticas públicas, democracia e direito

As políticas públicas tornaram-se uma categoria de interesse para o direito há menos de vinte anos, havendo pouco acúmulo teórico sobre sua conceituação, sua situação entre os diversos ramos do direito e o regime jurídico a que estão submetidas a sua criação e implementação. O exercício do poder é uma atividade cada vez mais técnica, exigindo qualidades e conhecimentos especializados. Sem acesso aos fatos materiais e internos da administração, é difícil, mesmo ao observador atento, fixar um juízo correto sobre o acerto dos atos políticos e administrativos. Na sociedade de massa, as impressões tomam o lugar das opiniões. O glamour, a dissimulação, a arte da manipulação ascendem à ribalta da democracia. Entretanto, é

sobre o acerto das decisões administrativas, políticas e também judiciais, cujos condicionantes desconhece, que o homem comum deve-se manifestar, não só durante as eleições, mas no seu dia-a-dia como particular e como cidadão.

Segundo Bobbio et. al. (1992) sobre os fundamentos dos direitos do homem. O fundamento mediato das políticas públicas, o que justifica o seu aparecimento, é a própria existência dos direitos sociais – aqueles, dentre o rol de direitos fundamentais do homem, que se concretizam por meio de prestações positivas do Estado. Enquanto os direitos individuais, ditos direitos fundamentais de primeira geração, consistem em liberdades, os direitos sociais, ditos de segunda geração, consistem em poderes, que “só podem ser realizados se for imposto a outros incluídos aqui os órgãos público certo número de obrigações positiva. A função estatal de coordenar as ações públicas (serviços públicos) e privadas para a realização de direitos dos cidadãos – à saúde, à habitação, à previdência, à educação – legitima-se pelo convencimento da sociedade quanto à necessidade de realização desses direitos sociais.

Mas esse raciocínio não basta para explicar às demais políticas públicas, como a política industrial, a política de energia, a política de transportes e outras, que não se fundam na realização imediata de direitos sociais. Vistas como políticas setoriais inseridas numa política de desenvolvimento, essas têm, como fundamento, o próprio conceito de desenvolvimento, “processo de elevação constante e harmônica do nível de vida e da qualidade de vida de toda uma população”. Além disso, as políticas hoje são instrumentos de ação dos governos, fenômeno que se explica também pela maior importância da fixação de metas temporais para a ação dos governos.

Antes de se adentrar na abordagem da água potável como direito fundamental do homem vale preliminarmente tratar sobre a conotação significativa entre os termos direito humano e direito fundamental. Sobre o tema Barbosa expressa que:

Direitos Fundamentais se aplica para aqueles direitos do ser humanos reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão ‘Direitos Humanos’ guardaria relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional internacional (BARBOSA, 2008)

Nesse sentido, de modo geral os direitos humanos apresentam caráter universal, ou

seja, destinam-se a todos os seres humanos independentemente de que Estado estejam vinculados; já os direitos fundamentais constituem uma categoria jurídica, normatizada constitucionalmente cuja vocação se destina à proteção da dignidade humana em todas as dimensões, em outras palavras, são os direitos elementares à existência digna do ser humano, de natureza poliédrica na proporção que expressam a tutela dos variados direitos essenciais da pessoa humana, positivados no ordenamento jurídico de cada Estado.

Tais direitos são estipulados e erigidos como fundamentais conforme vão surgindo às necessidades individuais no processo histórico-evolutivo, e por meio das lutas sociais pelo alcance destes há de forma gradativa um acréscimo na positivação dos aspectos protetores da dignidade humana, denotando assim, que de acordo com essa evolução cumulativa não existe anulação do rol conquistado, ou seja, cada etapa de normatização identifica uma dimensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, denota-se que os membros do grupo mostram-se resilientes e conscientes entre si a partir de uma invocação da sua memória coletiva à ancestralidade Cariri por meio da autoafirmação da identidade, para lutarem, a seus modos, com relações de dominação do capital, criando uma compreensão coletiva da necessidade do direito coletivo socioambiental e acesso às políticas públicas indigenistas para terem retornarem a utilizarem a água nas suas terras, e assim a realização das atividades básicas de subsistência.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, G.S. *O desafio do desenvolvimento sustentável*. Revista Visões 4ª Edição, Nº4, Volume 1 - Jan/Jun 2008. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reget/article/download/15960/pdf>. Acesso em: 01 de Mar. 2019

BOBBIO, N. *A era dos direitos*: Sobre os fundamentos dos direitos do homem. Rio de Janeiro: Campus, 1992. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/.../norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf>. Acesso em: 16 de Agt. 2019

BRASIL. *Sistema Nacional de Unidade de Conservação – SNUC*: Lei nº 9.985/2000. Artigo 2º, inciso XVIII: entorno de uma unidade de conservação, onde as atividades humanas estão

sujeitas a normas e restrições específicas, com o propósito de minimizar os impactos negativos sobre a unidade. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 16 Agt. 2018

CASTELO, R. *O novo desenvolvimento e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro*. Serv. Soc. Soc., Nº 112, p. 613-636, out/dez, 2012. Disponível em: www.bresserpereira.org.br/.../novo%20desenvolvimentismo/12.10.RodrigoCastelo-de. Acesso em: 16 de Agt. 2018

C.F. *Constituição da República Federativa do Brasil*: Brasília: Supremo Tribunal Federal, 1988. Disponível em: www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf. Acesso em: 01 de Mar. 2019

COMPANHIA DE GESTÃO DOS RECURSOS HÍDRICOS DO CEARÁ. COGERH. *Relatório de Gestão de 2016*. 307 Fontes são monitoradas pela Companhia de Gestão dos Recursos Hídricos do Ceará - COGERH. Disponível em: www.cogerh.com.br. Acesso em 01 de Mar de 2019

FILGUEIRA, G; OLIVEIRA I.C. *As águas correm para o mercado*. Revista Boletim Goiano de Geografia (Goiânia. Online), 2009. Disponível em www.tede2.ufrpe.br:8080/tede/.../2/Cicero%20Renan%20Nascimento%20Filgueira.pdf. Acesso em: 16 de Agt. 2018.

FOUCAULT, M. *Segurança, Território, População*. 1978. Disponível em: www.institutoveritas.net/downloads.php?...%20FOUCAULT%20-%20Seguranca,%20. Acesso em: 16 de Agt. 2018.

MELO, J.P.P. Tese: *Índios kariris, identidade e direitos no século XXI*. Programa de Pós-Graduação em Direito da Escola de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Doris 4 ed f, 280-297. 2017. Disponível em: www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/000065/00006540. Acesso em: 01 de Mar. 2019

ONU. *Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*: Assembléia Geral das Nações Unidas, 16 de Dezembro de 1966. Disponível em: www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf. Acesso em 01 de Mar de 2019

RDH. *Relatório do Desenvolvimento Humano*: Programa das Nações Unidas. UN Plaza, New York, New York, 10017, USA- 2006. Disponível em: <http://hdr.undp.org>. Acesso em: 01 de Mar. 2019

SANTOS, M. *Técnica Espaço Tempo. Globalização e espaço técnico-científico informacional*. 3ª edição. São Paulo: Hucitec, 1992. Disponível em: reverbe.net/cidades/wp-content/uploads/.../tecnica-espaco-tempo-milton-santos.pdf. Acesso em: 9 de Nov. 2018

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. 586 p. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/.../weber-m-economia-e->

X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra
“Nossos passos vêm de longe”: trajetórias, lutas e
resistências negras
ISBN: 978-85-67915-49-4

De 24 a 28 de setembro de 2019
Crato e Juazeiro do Norte/CE
URCA – UFCA – IFCE

sociedade-fundamento. Acesso em: 01 de Mar. 2019

ESTÉTICA, EMPODERAMENTO E IDENTIDADES: ESTUDANTES BISSAU-GUINEENSES NO CONTEXTO DA UNILAB/CEARÁ

Renata Maria Franco Ribeiro⁶

RESUMO

O presente trabalho analisa a estética afirmativa, empoderamento e identidades, no contexto da UNILAB, no caso das acadêmicas Bissau-guineenses, enquadrado no debate sobre a política da identidade e a questão étnico-racial (Candé, 2012; Gomes, 2001; 2002). Foi nosso interesse compreender a relação entre a estética afirmativa e empoderamento das estudantes na migração estudantil da Guiné-Bissau para os municípios cearenses Redenção e Acarape-Brasil. Para isso optamos por motivações das acadêmicas mulheres guineenses procurando entender: como construíram suas identidades a partir das referências que contemplam estética, corpo, política, história, cultura e entendo por cenário os acontecimentos e discussões no contexto das políticas de integração na UNILAB. Nesta pesquisa, analisamos a partir das entrevistas produzidas e da observação de campo como as estudantes- acadêmicas mulheres Bissau/guineenses apresentam suas estéticas. Para isso, traremos o conceito de estética afirmativa e empoderamento, considerando que essa transformação pode ser política e cultural, como apresentam as simbologias, negritude africana, suas trajetórias, a educação familiar na fala das interlocutoras, o cuidado feminino desde criança com o trançado dos cabelos, as vestimentas apresentadas pela mãe ou as mulheres mais velhas das suas famílias, as aprendizagens de vida com suas mães, avós, tias nas sociedades de origem, onde tiveram sua primeira educação, sobretudo familiar. A presente pesquisa tem como objetivo geral, compreender a partir das experiências de vida das estudantes Bissau-guineenses, como a estética afirmativa pode ser uma ferramenta política para a desconstrução de estereótipos raciais, estéticos, históricos e sexuais brasileiros/ cearenses que negativam a estética da mulher negra africana. Para tanto, as estudantes Bissau-guineenses começam a ser referências a partir do seu lugar de fala, mulheres que migraram para estudar, com diferentes nacionalidades sejam africanas guineenses, angolanas, com crenças plurais nesse espaço pluriétnico acadêmico da UNILAB. De tal forma, optamos por motivações das acadêmicas mulheres guineenses procurando entender como construíram suas identidades a partir de referências que contemplam estética, corpo, política e entendo por cenário os acontecimentos e discussões no contexto das políticas de integração na UNILAB.

Palavras-chave: Estudantes Bissau-guineenses. Estética. Empoderamento. Identidades.

6 Pós-Graduada na Educação para as Relações Étnicas Raciais –Universidade Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Licenciada em História e Geografia –Universidade Estadual Vale do Acaraú. Graduanda Bacharelado em Antropologia- Universidade Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.
Email:renatafrancounilab@gmail.com

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a relação entre África e Brasil são relações para além da economia, ela se dá sobretudo na educação, ciência e cultura em especial com os países da (CPLP) Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

Conforme Ribeiro (2016) os/as africanos/as presentes no Ceará, hoje, vieram ao Brasil por diversos motivos: a procura da proteção do Estado brasileiro, refúgio, migração laboral, estudo nas universidades brasileiras públicas federais e privadas, contudo compreendemos que a relação África e Brasil se dá em diferentes conjunturas, logo, no caso da nossa pesquisa com as acadêmicas Bissau-guineenses vieram no quadro de Cooperação Sul/Sul Brasil/África.

A pesquisa foi realizada no contexto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB-CEARÁ, considerando as multiplicidades históricas, linguísticas, estéticas e identitárias das acadêmicas Bissau-guineenses na Região do Maciço de Baturité nos municípios de Redenção e Acarape, onde estão localizados os Campus Liberdade, Auroras e Palmares.

De tal forma, foi nosso interesse compreender como foi tecida as novas identidades no novo lugar de moradia das nossas interlocutoras, sobretudo buscamos entender: Como constroem seus espaços na academia? Quais atividades estão inseridas? Quais grupos de pesquisas e projetos contemplam suas participações como intelectuais acadêmicas? E, sobretudo como revelam suas trajetórias de vida, militância na universidade e como percebem o racismo no Brasil?

O presente trabalho teve sua primeira fase no início de março à abril de 2017, primeiro com a organização bibliográfica, priorizamos em potencializar o intercâmbio de saberes e a troca de experiências, assim valorizamos a abordagem interdisciplinar, o uso de múltiplos dados e a diversidade teórica e metodológica.

Na pesquisa bibliográfica, fizemos um levantamento de artigos, teses, dissertações, com recorte para o feminismo negro brasileiro, pesquisas que tratassem sobre a estética negra brasileira e africana como Nilma Gomes e Artemisa Candé, bem como o ativismo das mulheres negras no Brasil e mulheres africanas intelectuais.

No segundo momento relatos e observação participante maio à julho de 2017, como a escrita do Trabalho Conclusão de Curso (TCC) Bacharelado em Humanidades.

Para as entrevistas, convidamos algumas estudantes mulheres, 10 estudantes Bissau-guineenses, estudantes do Curso de Bacharelado em Humanidades(BHU), 1 estudante do curso de Antropologia, analisamos 6 entrevistas, entre elas participantes do Grupo Vozes da África e RIMA (Rede de Mulheres Africanas), e participantes do Evento “As Pretas na UNILAB” são mulheres com idades entre 21 e 29 anos.

Traremos a análise de duas entrevistas das 10 construídas ao longo da pesquisa, contudo algumas questões são colocadas como o dinamismo cultural, político, étnico e debates em torno das questões das relações raciais, vêm sendo cada vez mais recorrente nos eventos acadêmicos na UNILAB nas narrativas das estudantes Bissau-guineenses.

Esses debates são organizados por grupos de pesquisas, culturais e outros, e vem construindo pautas pensando em rede, bem como discussões sólidas e reivindicações com maior visibilidade junto à comunidade acadêmica, quanto ao combate ao racismo e outras formas de negação a representatividade das mulheres e em especial mulheres negras africanas estudantes-guineenses, angolanas, cabo-verdianas, são tomenses e brasileiras negras.

PROCESSOS FORMATIVOS E EMPODERAMENTO FEMININO

A participação das estudantes Bissau-guineenses nas atividades acadêmicas como os grupos de extensão Rede Internacional de Mulheres Africanas (RIMA), possibilita fortalecer laços entre as estudantes mulheres africanas para uma emancipação política e social, balizada por discussões no campo social, educacional e cultural na perspectiva da construção da auto representação e empoderamento feminino negro.

Desse modo, o aumento significativo de grupos de pesquisas que abordam a temática racial, feminismo negro e a inserção das mulheres negras na universidade, representa, sobretudo, a abertura de espaços para debates e novos pensamentos e epistemologias sobre sexismo, racismo e enfrentamento aos seus desdobramentos.

As atividades acadêmicas e os coletivos de pesquisas fazem um recorte com projetos e ações que buscam fomentar o protagonismo feminino e negro, das estudantes Bissau-guineenses e estudantes negras brasileiras, por meio da formação de quadros de representação social e política, bem como a participação em movimentos sociais, centros acadêmicos, projetos

de extensão e pesquisa e na discussão de novas pautas que prioriza acionar uma representação efetiva nos espaços públicos e privados de produção de conhecimento.

Essa representação efetiva possibilita uma maior representatividade através de atos com intervenção como a exposição dos trabalhos realizados durante os encontros nos módulos de atividades, como mecanismo de compartilhar suas vivências, experiências pessoais e coletivas.

Logo, os aspectos estéticos, políticos, culturais, suas trajetórias de vida e luta são negativizados, o corpo da mulher e a visibilidade negada, esses aspectos passam a ser ressignificados e positivados a partir de um processo de ativismo político, na construção de uma nova identidade negra, rompendo com epistemologias hegemônicas que subalternizam as mulheres negras, suas ascendências, histórias e papéis que ocupam no Brasil.

Essa construção se dá no singular e, sobretudo é efetivado na coletividade como ferramenta para o empoderamento feminino na inclusão política, inclusão que não se resume a quantidade de mulheres negras, mas a perspectiva é de ampliar o debate para os modelos de idealização da nação brasileira, dos papéis ocupados e reivindicados nesses espaços de poder, seja por acadêmicas mulheres negras da Região do Maciço de Baturité ou acadêmicas Bissauguineenses.

As nossas interlocutoras mencionaram que são engajadas em projetos sociais, políticos, culturais, participam das atividades e encontros na igreja desde Guiné-Bissau, e que aqui continuam inseridas em outros movimentos da Igreja, seja católica, protestante ou muçulmana.

Além disso, mesmo falantes de língua portuguesa, como segunda língua, os estudantes enfrentam algumas dificuldades quanto as variações, as gírias, na maneira de comunicação dos brasileiras/as e outra dificuldade é a variação do português de Portugal.

Relatam que alguns brasileiros pensam que estão falando errado, e também contam que quando precisam escolher com quem dividir a moradia a prioridade é com moradores/as do seu país de origem, pela relação de convivência e seus costumes e partilha dos sonhos que se assemelham como: formar no exterior, prosseguir com carreira acadêmica e algumas relatam regressar para contribuir na formação democrática da Guiné-Bissau.

ESTÉTICA/CABELOS E IDENTIDADES

O grupo de participantes acadêmicas mulheres da pesquisa, se auto definem pertencentes à Guiné-Bissau, apresentam-se sou bijagó guineense, eu sou mulher africana manjaca, mulher africana na diáspora, sou mulher negra africana, sou africana, embora tenham mencionado os grupos étnicos a qual pertencem, na sua maioria revelam não falar a língua materna, o crioulo sim, como sua primeira língua e o português a língua estudada e falada no ambiente escolar, mencionaram as interlocutoras na pesquisa.

Trago aqui as reflexões sobre os significados dos penteados, neste caso as tranças. Segundo Nilma Gomes (2002, p.44), “o uso de tranças é uma técnica corporal que acompanha a história do negro desde a África, os significados da técnica foram alterados no tempo e no espaço”, assim dialogando com autora, ao contrário da leitura das mulheres negras brasileiras, o “alisar”.

Dialogando com a autora supracitada, os cabelos são lidos no olhar do “outro” de diferentes formas, as leituras são construídas na subjetiva individual ou coletiva, nessa leitura sobre a estética, parte das nossas interlocutoras revelam que a manipulação” alisar os cabelos” uma forma de ajudar no manuseio com os cabelos, não é uma forma de pertencer a uma classe privilegiada ou não manter os cabelos alisados.

Embora algumas mulheres negras e não negras com cabelos crespos, utilizem técnicas de alisamentos, é importante destacarmos, que a construção identidade se dá a partir do olhar de “fora” ou de como quero ser percebida, é na subjetividade e no dinamismo de ideias que se constroem essa representação.

A imagem a seguir, mostra a estudante Bissau-guineense em diferentes momentos do seu cotidiano, e sobretudo o dinamismo na estética capilar.



Foto: Maria Tessu (2018).

A imagem acima visibiliza como a estudante Bissau-guineenses se auto representa, em diferentes contextos, entre eles: para a festa de formatura, para um passeio entre amigos, ou no seu cotidiano, a mesma decidiu em colocar cabelos curtos e lisos, pela comodidade e por sentir-se mais bela com cabelo trançado no dia -a- dia.

A manipulação dos cabelos são tecidas por sentimentos, mãos que contam histórias, carregam mensagens e sentidos, no que se refere ao dinamismo da estética dos cabelos e vestimentas, com seus fios trançados, longos, curtos, lisos.

Compreendemos que a identidade e empoderamento é construída na alteridade, ao longo da formação familiar que vem desde a infância, no ouvir as narrativas das mais velhas, as avós, tias e irmãs, no fazer dos cabelos, essas articulações familiares e femininas fortalecem os laços de afetividade e aprendizagens.

A interlocutora a seguir, menciona o cuidar dos cabelos traz outros sentidos, além da estética, beleza, mudança, entre eles o respeito:

Eu aprendi a fazer tranças quando criança, eu acho que toda mulher guineense faz tranças, porque faz parte do cuidar do cabelo, do seu corpo, ficar mais bonita, como cuidar da tua filha, como você responsável de educar os filhos vai se apresentar para a sociedade. (Estudante 1 Bissau guineense papel).

Aqui trazemos outros sentidos para além da estética, na fala acima sobre os cuidados com os cabelos desde a infância por outras mulheres, sejam suas mães, tias, irmãs. É também nesse contexto das relações sociais e familiares que as crianças recebem ensinamentos, através de histórias das mais velhas, sendo a oralidade uma das principais fontes de transmissão de valores, crenças, saberes no continente africano.

Na fala a seguir da nossa interlocutora, é mencionado às estratégias para cuidar do cabelo.

Ele é bem crespo, isso é muito trabalhoso para cuidar... pentear todos os dias, arrumar para sair...então as tranças te ajuda nesse cuidado, porque você tem cabelo longo do jeito que nós mulheres achamos bonito. Deixo uns dias sem as tranças para respirar um pouco, não tem nada ver que é sujo, que tem mal cheiro, muita gente acha isso. Logo coloco de novo, porque o cabelo africano tem uma forma sabe, do jeito que nós colocamos os postiços, leva tempo todo esse processo e pode ser doloroso também, porque as vezes temos que desfrisar, usar química também, ajuda na arrumação das tranças. Eu sei que aqui no Brasil assim como na África, movimentos para as mulheres ficarem com seus cabelos naturais, sem química, mas o uso da química é mais estético, não tem nada haver de ser negra, não ser negra, eu faço uso as vezes para facilitar com o trato do cabelo. Eu particularmente gosto de trocar os cabelos, veja eu tô com lisos. (Estudante 1 Bissau guineense papel).

Algumas práticas para manipular os cabelos são mencionadas por nossas interlocutoras quanto o desfrisar dos cabelos, para aplicar as extensões, essa prática é comum para os “cuidados com os cabelos”, facilita na hora de manusear para arrumar, é comum fazerem uso da química, no entanto a reivindicação das mulheres negras brasileiras é a negação dos produtos químicos para manipular os fios.

Na fala da interlocutora o fato de alisar, fazer uso da química nos cabelos, traz significados quanto não pertencer identidade étnica, ser mulher africana, o uso da química é acionado e tem outros sentidos, na fala da estudante, é uma forma para manusear o cabelo, na sua mensagem não passa pela construção do processo de negritude como é reivindicado aqui no Brasil, podemos compreender devido às atividades do cotidiano, que agora requer outras prioridades e dedicação como estudante, pesquisadora, ativista, o tempo do cuidar dos cabelos é sempre compartilhado com suas irmãs africanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto neste caso, observamos as propostas das ações para o combate as mais diversas formas de desigualdades e discriminações nesse espaço privilegiado, que insiste permanecer nos moldes do branqueamento e masculinizar esses espaços. Destacamos a importância desses projetos de pesquisas como um dos inúmeros compromissos que a universidade, enquanto espaço de produção do conhecimento e aprendizagem, possui para com a sociedade seja no contexto acadêmico ou fora dele

REFERÊNCIAS

CANDÉ MONTEIRO, Artemisa Odila. *O processo de construção da identidade negra em Teresina: o caso do grupo afro-cultural Coisas de Nego*. Dissertação de Mestrado em estudos étnicos e africanos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo*. SP, UNESP, 2000. Os diários e suas margens. Brasília, UNB, 2002.

GOMES, Nilma Lino. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?* <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03> Acesso em 10 de agosto de 2019.

INEC- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA E CENSOS DA GUINÉ-BISSAU. **Censo Demográfico-2009**. Bissau, 2009.

RIBEIRO. R.M.F. *Trajetórias e permanências do africano/estudantes guineenses na “Terra da Luz” em Fortaleza - Ceará.* / Monografia do Curso de Especialização em Política de Igualdade Racial na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB. Redenção, 2016.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA APLICABILIDADE DA LEI Nº 11.645/ 2008

Yohana Maria Monteiro Augusto de Alencar⁷
Rafaelly Carneiro dos Santos Nogueira⁸

RESUMO

A Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, 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 e Indígena”. O principal objetivo da sua promulgação é amenizar as discriminações e preconceitos raciais, além de inserir no currículo o acesso a histórias e fatos esquecidos devido a um ensino branco europeu. O presente artigo objetiva problematizar e discutir a aplicabilidade efetiva desta Lei nas formações de docentes e na posterior utilização da mesma nas salas de aula, de maneira pedagógica e eficaz ao combate da desigualdade social e do preconceito à pluralidade cultural. Com mais de dez anos de promulgação, ainda é perceptível a dificuldade do educador aplica-la em sala de aula, tanto por um despreparo profissional sobre relações étnicos-raciais, quanto por resistência dos próprios alunos, que abrangidos por algum preconceito racial dificultam a sua aplicabilidade. Para dar suporte teórico-metodológico utilizaremos Miguel Ifadireo (2019), Maria Regina Almeida (2013), Natalia Ramos (2007), Edson Silva (2014) dentre outros. Realizou-se a pesquisa bibliográfica, pautado em matérias digitais, o próprio texto Constitucional de 1988, a Lei 11.645/2008 entre outras obras que tratam sobre a temática. Diante dos diversos obstáculos existentes nas escolas sobre a utilização da referida lei, busca-se com urgência debater e promover estratégias e ações coerentes à implementação dessa lei, que é obrigatória no cenário escolar como um todo. Ressalta-se a necessidade de qualificar os educadores, pois muitos destes não tiveram essa matéria no período de graduação, por isso, se faz mister, a importância de capacitação para os profissionais da educação que atuam em sala de aula. Assim se faz cogente reparar e reduzir as desigualdades culturais existentes desde a colonização do país, garantindo o respeito aos afro-brasileira e indígenas, sobretudo no atual momento político do país, onde os movimentos sociais e de raça mostram-se fortes e ativos na luta por seus direitos.

Palavras chave: Formação Docente. Desafios Pedagógicos. Lei nº 11.645/2008. Pluralidade Cultural

7 Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino em Saúde pelo Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (UNILEÃO). Especialista em: Docência do Ensino Superior (UNILEÃO), Direito e Processo Penal (UNILEÃO), Direito das Famílias pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Direito do Trabalho pelo Universidade Cândido Mendes (UCAM). Advogada OAB/CE 39.296. Bacharel em Direito pela Faculdade Paraíso do Ceará- FAP. Pesquisadora Voluntária do Laboratório de Estudos da Violência/ LIEV (UNILEÃO). E-mail: yohanamalencar@gmail.com.

8 Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Especialista em: Gestão Escolar pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN), Literatura Portuguesa, Brasileira e Africana (URCA). Professora Efetiva do Estado do Ceará. Licenciada em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: rafaellycarneiro@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretende-se elucidar sobre os desafios enfrentados pelos docentes na aplicação da Lei nº 11.645/ 2008 que modificou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Indígena, bem como a capacitação e formação profissional desses educadores. A escola não é apenas um espaço público para aprendizagem, mas também deve ser um local de enfrentamento de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas que tendem a construir um espaço sociocultural pautado em igualdade.

A história da construção do Brasil foi erguida através do suor e sangue de indígenas e escravos. No início do período colonial foi utilizado a mão de obra indígena, extirpando sua liberdade e seus cultos com a chegada dos europeus no século XVI. Comerciantes organizavam expedições de captura indígena para lucrar com a venda destes escravos aos senhores de engenho.

A mão-de-obra empregada na montagem dos engenhos de açúcar no Brasil foi predominantemente indígena. Uma parte dos índios (recrutados em aldeamentos jesuítas no litoral) trabalhava sob regime de assalariamento, mas a maioria era submetida à escravidão (MARQUESE, 2006, p.111)

Porém, os indígenas tinham grande resistência ao trabalho escravo, não aguentavam o trabalho forçado e existia forte oposição ao trabalho escravo indígena por parte dos jesuítas portugueses que vieram para o Brasil catequizarem os indígenas no período colonial.⁹ No final do século XVI, já com início do tráfico negreiro, a escravidão indígena começa a diminuir, sendo oficialmente proibida em 1757 através do decreto do Marques de Pombal¹⁰.

Com o fim da escravidão indígena, inicia-se a escravidão dos negros africanizados. Os portugueses traficavam os negros para serem utilizados principalmente na agricultura e na mineração. Desempenhavam também vários tipos de serviços domésticos e/ou urbanos. Vinham em condições indignas, trancafiados em porões minúsculos, vestindo trapos e com pouquíssima higiene:

9 A escravidão indígena no Brasil colônia. Disponível em https://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/escravidao_indigena.htm. Acessado em 28/06/2019.

10 Silva, Leonardo. Abolição da Escravidão Indígena: 1680 ou 1755? Publicado em 3 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia/0036.html>. Acessado em 28.06.2019.

A partir de fim do século XVII, o sistema escravista brasileiro passou a escorar-se em uma estreita articulação entre tráfico transatlântico de escravos bastante volumoso e número constante de alforrias. Nessa equação, era possível aumentar a intensidade do tráfico, com a introdução de grandes quantidades de africanos escravizados, sem colocar em risco a ordem social escravista (MARQUESE, 2006, p.108)

Por mais de três séculos o Brasil viveu o período de escravidão, massacrando, torturando, violentando o negro. Em 1888 através da Lei Áurea, sendo o último país americano a abolir a escravidão. Mais de cem anos após a libertação, os negros ainda vivem em condições subalternas, condenados e velados pela sociedade, sofrendo discriminações raciais que resultam em poucas oportunidades de emprego em vagas de prestígios, alguns na margem da hipossuficiência e com o esquecimento da sua cultura.

Esse sistema social escravista perdurou um longo período, superando o tempo de 350 anos, sendo extinta somente em 1888, com a abolição da escravidão. Entretanto, no Brasil contemporâneo ainda permanece um legado de desigualdades sociais e raciais. Longe estamos, portanto, de ultrapassar o passado escravista tão presente em imaginários e práticas sociais nesse início de Século XXI na sociedade brasileira (GORENDE, apud; ROCHA; GUIMARÃES, 2015, p.24)

A Constituição Federal Brasileira traz em seu artigo 5º que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Porém, a diferença etno-racial é explícita sendo necessário a constituição de movimentos que lutem por uma reparação histórica para que pessoas negras e indígenas tenham seus direitos constitucionalmente garantidos. Ainda no bojo do artigo 205, elenca que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O Estado deve fornecer para a sociedade espaços escolares com ensino de qualidade. Assim, a escola não é apenas um espaço público para aprendizagem, mas também deve ser um local de enfrentamento de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas que tende a construir um espaço sociocultural pautado em igualdade.

Lei nº 11.645/08: Breve Relato

De acordo com a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que veio para alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para instituir novas Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, propondo assim, incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Esta mudança visa a valorização de “Outras” matrizes culturais que formam a sociedade brasileira. (BRASIL, 2008; 2003). Segundo destacou Edson Silva (2014), a Lei nº 11.645/2008 faz parte,

De um conjunto de mudanças provocadas pelas mobilizações da chamada sociedade civil, os movimentos sociais. São conquistas pelo reconhecimento legal dos direitos específicos e diferenciados em anos recentes, quando observamos a organização sociopolítica no Brasil. Nas últimas décadas, portanto, em diversos cenários políticos, os movimentos sociais com diferentes atores Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura Indígena conquistaram e ocuparam seus espaços reivindicando o reconhecimento e o respeito à sociodiversidade. (SILVA, 2014, p. 21-22).

Em princípio a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 trazia medidas em prol do Ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana no sistema escolar brasileiro com intuito de mostrar e ensinar a sua participação no percurso da história do Brasil e suas culturas, mas também uma forma de reparação da dívida histórica aos africanos trabalhadores e constituidores da nação. Estes dispositivos buscam reconhecer as lutas históricas do Movimento Negro desde as décadas de 1980-90, reivindicando que a “questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social” (GOMES, 2011, p. 3).

Conforme Carla Meinerz (2007), o contexto inaugurado com a promulgação dessas Lei no 11.645/08 que criou o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), acrescentando o ensino obrigatório do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, inserido no conjunto das políticas afirmativas para a promoção da igualdade racial, é historicamente inovador ao trazer, para o embate público, via educação escolar, as práticas do racismo, do preconceito e da discriminação, tradicionalmente negadas ou mantidas no plano privado. O texto da lei afirma que:

Os conteúdos próprios do campo da História e que são pautados no texto da LDBEN são os seguintes:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2008, p. 1).

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008, p. 1).

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008, p. 1)

Para Miguel Ifádireo (2019), a “ciência da educação (pedagogia), a tarefa aqui é desenvolver serviços educacionais adequados que possam contribuir para a participação igualitária de todos os membros da sociedade - independentemente de sua origem, aparência e cultura”.

Diante do exposto, se faz necessário a criação de medidas para que possa dirimir conflitos de intolerância nas instituições escolares, desconstruindo conceitos ultrapassados e preconceituosos e dando um olhar positivo sobre a pluralidade de cor e cultura existente na sociedade brasileira.

Desafio da Lei 11.645/2008

Passados onze anos da promulgação da Lei, ainda é nítido os desafios e impasses no ensino da temática africana e indígena, o que vem contribuindo para continuidade de informações, equívocos e preconceitos generalizados em relação aos afrodescendentes e indígenas. A dificuldades da aplicação da Lei 11.645/2008 traz um desacerto entre os avanços das discussões conceituais e metodológicas envolvendo os povos indígenas e a sua aplicação no ensino.

Além das escolas não oferecerem cursos para capacitação e formação profissional para seus professores sobre o regimento da lei, que apesar de ser de 2008, muitos educadores não possuem o conhecimento, muitos que estão se formando não possuem uma disciplina específica para a matéria. Além desses obstáculos, ainda são poucos os materiais que trabalham com a temática indígena. Segundo César do Santos (2015) acrescenta que:

É comum ouvirmos entre as objeções apresentadas pelos educadores para a

implementação do estudo das Histórias e Culturas Indígenas a argumentação de que: ‘não existe material didático relativo à temática indígena’. Outros profissionais da área de ensino apontam que ‘os índios só aparecem nos dois primeiros capítulos dos livros didáticos como antes e depois do ‘descobrimento’ e, em seguida, submergem’ (DOS SANTOS, 2015, p.198)

Nesse contexto, o autor ainda acrescenta sobre a formação dos professores que estão em período de conclusão de curso,

Aquí cabe questionarmos quantos são os cursos de formação de professores que possuem disciplinas e/ou conteúdos específicos sobre as Histórias e Culturas Indígenas voltados para a formação dos futuros professores. Pensando nos cursos de licenciatura em história: será que eles só tratam da questão indígena como um tópico das disciplinas Brasil Colônia e História da América? (IBID, 2015, p.199)

Segundo a análise de Larissa Viana no texto “Democracia Racial e Cultura Popular - debates em torno da pluralidade cultural”, ao discutir criticamente os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, também é válida para a Lei 11.645/2008:

Fortalecer a cultura de cada grupo social, cultural e étnico [como] condição básica para o fortalecimento da igualdade e da democracia. À perspectiva adotada pelos PCNs, podemos acrescentar uma advertência importante, sugerida por E.P.Thompson, para quem o termo cultura não deve distrair nossa atenção dos conflitos e contradições sociais e culturais existentes no interior da sociedade. A pluralidade cultural tem muito a contribuir se ampliarmos o enfoque do respeito entre os diferentes grupos étnicos e culturais, e valorizarmos também as situações de ensino e aprendizagem que contemplam a possibilidade de pensar sobre as situações de desigualdade e a necessidade de mudanças sociais (ABREU, 2003: p. 113)

É notório que nos espaços educacionais, que temas sobre relações étnico culturais são tratados em datas específicos, adquirindo um conhecimento e visão superficial do que realmente são essas culturas e a importância que elas possuíram e possuem para o crescimento do país.

A resistência da aplicabilidade da Lei Nº 11.645/ 2008 não ocorre apenas por parte dos alunos, mas também por parte do corpo docente, em que muitas vezes não possuem uma formação adequada ou uma opinião construída de forma inadequada sobre a cultura afro e indígena. Nesse contexto Nina Gomes (2006) ressalta que,

A crença apriorística de que a sociedade brasileira é o exemplo de

democracia e inclusão racial e cultural faz com que a demanda do trato pedagógico e político da questão racial seja vista com desconfiança pelos brasileiros e brasileiras, de maneira geral, e por muitos educadores, educadoras e formuladores de políticas educacionais, de forma particular (GOMES, 2006, p.69).

Dessa feita, a Lei Nº 11.645/ 2008 foi um grande marco não só para a educação no Brasil, mas para a sociedade como um todo. É nítido que apenas a Lei não irá erradicar as formas de discriminação racial e cultural existe nos espaços escolares, mas é necessário a promoção de debates que enalteçam os diferentes grupos culturais:

A pluralidade cultural tem muito a contribuir se ampliarmos o enfoque do respeito entre os diferentes grupos étnicos e culturais [...], e valorizarmos também as situações de ensino e aprendizagem que contemplam a possibilidade de pensar sobre as situações de desigualdade e a necessidade de mudanças sociais (Abreu, 2003: p. 113)

É necessário a implantação de uma grade curricular obrigatória que trate especificamente da Lei Nº 11.645/ 2008 para a formação de professores em cursos de licenciatura, principalmente no curso de História, penetrando em um resgate histórico para esses docentes onde terão total conhecimento para debater assuntos de relações étnico-culturais, raciais e discriminações raciais de forma mais embasada e segura. Assim, espera-se conseguir uma educação pautada no respeito, na igualdade e equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa não tem como objetivo apontar caminhos para solucionar o problema em questão, mas para incentivar que outros pesquisadores possam estudar e debater o tema, abrindo espaços para novas indagações e discussões para dirimir conflitos existentes.

Discutir as questões culturais no atual cenário brasileiro é uma tarefa complexa, porém extremamente necessária para o conhecimento do aluno sobre diversidade cultural existentes na sociedade brasileira. A educação é fonte primordial de conhecimento, aprendizado e habilidade. Através dela pode ser eliminado diferenças sociais e culturais, contribuindo para um convívio harmônico em sociedade. Permite abrir portas para novas

oportunidades de emprego de forma igualitária e justa, afeta diretamente na compreensão do certo e o errado.

A formação de um docente não pode ficar restrita apenas a graduação. O educador é um transmissor de conhecimento, tendo que estar sempre à procura de meios para melhorar sua qualidade de formação profissional. O educador ou educadora deve instruir seus alunos a conduzirem debates em torno disso, não delimitando essa prática apenas na sala de aula, mas também fora dela, minimizando dessa forma qualquer tipo de constrangimento que possa vir a surgir.

Um bom educador qualificado pode proporcionar táticas com adornos a direcionar a atenção para a diversidade, entender e transmitir aos seus alunos que a cultura é uma das diversidades inerentes ao ser humano, devendo ser trabalhada no espaço escolar, podendo assim ser repassada com o devido conhecimento, respeito e aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008. A escola possui um papel essencial na promoção da diversidade cultural, devendo adequar-se as novas realidades, aos novos contextos multiculturais, viabilizar propostas que possibilitem o contato e o necessário respeito para com a diversidade, promover debates contra o racismo e proporcionar igualdade de oportunidades. Destarte, não somente o docente, mas também, todos os envolvidos com a instituição escolar (diretores, funcionários, pais e alunos) devem procurar meios de abordar as discussões sobre seus próprios mecanismos pedagógicos, dissolvendo obstáculos de forma a ampliar o debate sobre a cultura indígena e afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (organizadoras). *Ensino de História. Conceitos, Temáticas e Metodologias*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Casa da Palavra, 2003.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

CANDAU, Vera Maria. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CLARO, Regina. *Olhar a África: fontes visuais para sala de aula*. 1. Ed. – São Paulo: Hedra Educação, 2012.

DA COSTA, Erinan Lins et al. *Discursos etnocêntricos na construção da religiosidade no Brasil colonial: da fragmentação cultural à homogenização religiosa*. Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências-RIEC| ISSN: 2595-0959|, v. 1, n. 3, p. 272-291, 2018.

DOS SANTOS CASÉ, Carlos José Ferreira et al. *"História e culturas indígenas"-alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645*. Revista História & Perspectivas, v. 28, n. 53, Junho 2015.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *RBPAAE* – v.27, n.1, p. 109-121, jan/abr. 2011.

GOENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. São Paulo: Ática, 1978.

IFADIREÓ, Miguel Melo et al. *Educação Intercultural e suas Ambivalências com o Estranho: Um Estudo Sobre a Representação Social do Negro no Livro Didático*. Id on Line REVISTA MULTIDISCIPLINAR E DE PSICOLOGIA, v. 13, n. 43, p. 1081-1104, 2019.

MARQUESE, Rafael de Bivar. *A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX*. Novos estudos CEBRAP, n. 74, p. 107-123, 2006.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, diálogo intercultural e relações étnico-raciais. In: *Educação & realidade*. Porto Alegre, RS. Vol. 42, n. 1 (jan./mar. 2017), p. 59-77, 2017.

MELO, Miguel Ângelo Silva de; BANDEIRA, João Adolfo Ribeiro. Crítica aos estereótipos e ideias racistas no Brasil sob o prisma dos estudos Pós-coloniais. In: *Revista Direito & Práxis*, Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 15, 2016, p. 213-246

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008

MUNUNGA, K. & GOMES, N.L. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global. (2006).

RAMOS, Natália. Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação: Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. In: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, p. 223-244, 2007.

ROCHA, SP., and GUIMARÃES, MS. O mundo do trabalho na sociedade escravocrata brasileira: um panorama sobre a Paraíba escravista. In: OLIVEIRA, TB, org. *Trabalho e trabalhadores no Nordeste: análises e perspectivas de pesquisas históricas em Alagoas, Pernambuco e Paraíba* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2015, pp. 23-56. ISBN 978-85-7879-333-3. Available from SciELO Books.

SILVA, Edson. Ensino e Sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: *Mneme-Revista de Humanidades*, v. 15, n. 35, p. 21-37, 2014.

X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra
“Nossos passos vêm de longe”: trajetórias, lutas e
resistências negras
ISBN: 978-85-67915-49-4

De 24 a 28 de setembro de 2019
Crato e Juazeiro do Norte/CE
URCA – UFCA – IFCE

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. In: *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012.

VIANA, Larissa. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

WALSH, Catherine. *La educación intercultural en la educación*. Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografado.

JUVENTUDE E AFRODESCENDÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA DE APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03

Cícera Alves Agostinho de Sá ¹¹
Italo Ramon Santos Bandeira ¹²

RESUMO

A garantia do ensino da História da África e dos afrodescendentes assegurada pela Lei nº 10.639/2003, ratificada pela Lei nº 11.645/2008, é alvo de resistências e desvios em sua implementação na Educação Básica. Cientes da importância do cumprimento dessas determinações legais, a Escola Estadual de Educação Profissional Irmã Ana Zélia da Fonseca realizou, em 2015, o projeto Nossa Negritude, que possibilitou a atuação interdisciplinar dos docentes responsáveis pelos componentes curriculares: História, Geografia, Biologia, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Sociologia, nas aulas destinadas aos projetos de pesquisa. Pretende-se analisar parte dos efeitos decorrentes dessa ação. Trata-se de uma pesquisa afrodescendente em educação, cuja metodologia adotada decorre do viés qualitativo, de base quantitativa, pois apresentaremos os principais resultados e análises decorrentes das ações do projeto. Os resultados apontam que uma ação interdisciplinar contribui para que os estudantes conheçam e compreendam o nível de contribuição dos africanos para a formação da nossa sociedade e para o reconhecimento de sua própria identidade jovem, enquanto categoria social e construção étnica de sua ancestralidade, bem como, oportuniza um transgredir as margens de uma educação eurocentrada.

Palavras-chave: Experiência. Exitosa. Abordagem. História da África. Africanos

INTRODUÇÃO

As ações realizadas pela escola contemporânea apenas na perspectiva de cumprimento da lei 10.639/2003, ampliada pela lei 11. 645/2008, pode não se apresentar como contributiva à construção/ampliação do senso crítico sobre os efeitos da educação eurocentrada que ainda predomina na Educação Básica nacional.

Fatos concernentes a esse tema podem ser apontados como evidência desse descaso, a exemplo do que se observa em muitas instituições educacionais onde o trabalho

11 Professora efetiva de Língua Portuguesa da rede pública do estado do Ceará, Doutoranda em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, cicalvesdsa@gmail.com, Milagres, Ceará, Brasil.

12 Professor de Geografia da Rede privada de Juazeiro do Norte-CE, cursando Mestrado Profissional em Educação, Universidade Regional do Cariri, italo.geo20@gmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

acerca da história e cultura afrodescendente é explorado quando o livro didático apresenta um capítulo que trata de problemática, ou ainda, na Semana Nacional da Consciência Negra, período em que as escolas realizam a exibição de filmes, documentários e desfiles, dentre outras atividades, para garantir o cumprimento do mínimo exigido pelas referidas leis.

Outro exemplo marcante da ausência de ações efetivas que contribuam com o desenvolvimento de uma posição marcada pela não tolerância ao descaso dispensado às minorias no Brasil é o fato de muitas escolas ainda motivarem as crianças em 19 de abril a se fantasiarem de índio, em uma demonstração clara de que os articuladores dessa ação sequer conhecem os preceitos legais que regem a lei 11. 645/2008, que assegura a inserção da história e cultura indígena no currículo escolar.

Cientes de que ações efetivas de implementação da Lei 10.639/2003 precisam ser compartilhadas, para talvez servir como referência à construções efetivamente mais amplas, no sentido de garantir que a história e cultura afrodescendente seja explorada pela comunidade escolar distante dos folclorismos, a presente pesquisa se propõe em apresentar e discutir os resultados do projeto Nossa Negritude, desenvolvido pelos professores dos componentes curriculares História, Geografia, Biologia, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, História e Sociologia, que em 2015 lecionavam na Escola Estadual de Educação Profissional Irmã Ana Zélia da Fonseca, localizada em Milagres CE, que constitui um exemplo de prática interdisciplinar.

O presente artigo se encontra organizado nas seguintes seções: na primeira seção trata da função social no processo de formação do cidadão; a segunda seção contempla as contribuições de abordagens interdisciplinares para a ampliação da aprendizagem; na terceira seção discute-se as construções realizadas por meio do projeto interdisciplinar Nossa Negritude, realizado em 2015, na Escola Estadual de Educação Profissional Irmã Ana Zélia da Fonseca, situada em Milagres CE; por fim, apresenta-se as considerações finais da presente pesquisa.

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLAR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO CIDADÃO

A transição entre o século XX e XXI é marcada pela tensão decorrente da necessidade de se ampliar e fortalecer as discussões acerca da função social da escola, que não pode se eximir da responsabilidade de disseminar conhecimentos, sem se restringir a esse propósito. O cumprimento de uma proposta curricular é importante, no entanto a essa instituição já não basta cumprir as determinações legais impostas. É preciso que se estabeleçam conexões entre os objetos de ensino explorados nas aulas e os desafios enfrentados pelos estudantes em seu contexto social.

É nessa proposição que se situa a necessidade de adequação das estratégias adotadas pela escolar na implementação da Lei nº 10.639/2003, uma vez que a escola constitui uma instituição social privilegiada, onde construções distintas são desenvolvidas, contribuindo com a formação de princípios e valores que impactam diretamente nos posicionamentos assumidos pelos estudantes em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, Souza (2006) afirma o seguinte:

[...] a escola deve desenvolver ações para que todos(as) negros(as) e não negros(as) construam suas identidades individuais e coletivas, garantindo o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si próprios ou ao grupo étnico-racial a que pertencem. (SOUZA, 2006, p. 89)

Em se tratando da constituição da identidade individual, que impacta diretamente na construção coletiva, a escola precisa lançar mãos de estratégias que garantam a implementação das determinações legais distante de práticas impositivas, investindo em vivências que remetam às diferentes possibilidades de expressão da ancestralidade. Desse modo, as atividades desenvolvidas pela escola precisam ser planejadas, considerando a diversidade étnico-racial que a constitui, distanciando-se da educação eurocentrada que ainda persiste.

Diante desse propósito, a escola, por ser um espaço plural, de acordo com Gomes (2006, p. 86) se faz necessário que “[...] a instituição escolar se compreenda enquanto espaço da diversidade étnico-cultural e entenda que o respeito ao diferente deve ser uma postura político-profissional a ser assumida pelo profissional da educação.”

Por conseguinte, as ações que a escola desenvolve não podem se restringir a celebrações pontuais, que marcam datas importantes, podendo se tornar ações efetivas que tratem do estudo das africanidades brasileiras, transformando-a em um contexto marcado pelas trocas de experiências entre negros e não-negros, a exemplo da ação realizada pela Escola Estadual de Educação Profissional Irmã Ana Zélia da Fonseca que, em 2015, desenvolveu o projeto Nossa Negritude, que será explorado na seção posterior, visto que na sequência será discutida a interdisciplinaridade.

INTERDISCIPLINARIDADE: PROPOSIÇÃO INSTIGANTE DESAFIADORA

A compreensão da pertinência de a escola investir em abordagens que explorem o diálogo entre os objetos de conhecimento relativos aos diferentes componentes curriculares se encontra em voga desde o século XX, quando surgem as discussões sobre a pertinência de se explorar as conexões entre as disciplinas.

Para Japiassu, (1976, p. 75), pode ser definido como intedisciplinar, um saber que permite “[...] lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos.” Essa definição possibilita um esclarecimento muito pertinente acerca da preservação dos aspectos peculiares dos diferentes objetos de conhecimento em uma abordagem intedisplinar, posto que esses são preservados.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (1998), ao tratarem da interdisciplinaridade, esclarecem que:

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 1998, p. 89)

A integração entre as disciplinas sugerida pelos PCNEM (1998) pode ser apontada como um dos desafios a ser vencido pelos profissionais que atuam no Ensino

Médio da educação pública cearense, onde os encontros coletivos semanais se encontram organizados por áreas do conhecimento. Desse modo, na terça-feira, dia em que os profissionais da área de Linguagens se reúnem para discutir desafios e estratégias que atravessam e dificultam a oferta de uma educação pública com qualidade e equidade, os docentes das áreas de Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas estão em sala, ministrando aula para os alunos.

Apresenta-se esse fato a título de comentário porque não se pode discutir a importância de a escola investir em abordagens interdisciplinares, ignorando os desafios e percalços que envolvem a implementação de estratégias que se situam nessa proposição, que depende do diálogo e articulação dos profissionais para se efetivar.

Considerando o fato de a abordagem interdisciplinar se pautar nos enfoques epistemológicos e pedagógicos, de acordo com Thiessen (2008, p. 545), esses podem ser definidos com base nos seguintes termos:

No campo da epistemologia, toma-se como categorias para seu estudo o conhecimento em seus aspectos de produção, reconstrução e socialização; a ciência e seus paradigmas; e o método como mediação entre o sujeito e a realidade. Pelo enfoque pedagógico, discutem-se fundamentalmente questões de natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar.

A abordagem epistemológica interdisciplinar de um tema é possível quando um grupo de educadores identifica pontos de conexão face a um determinado tema, que pode agregar um número maior ou menor de componentes, definida não somente com base no objeto, mas adotando como referência os objetivos que foram previamente definidos para basilar o conjunto de ações passíveis de realização nesse contexto.

No enfoque pedagógico se situam as definições de natureza curricular, que perpassam pelo recorte que será abordado, além da definição de estratégias que viabilizem a ampliação dos conhecimentos já existentes a respeito do tema, que podem advir de construções empíricas, ou ainda de investimentos realizados em etapas da vida escolar anteriores.

Na sequência, o enfoque se volta para a apresentação e discussão dos impactos decorrentes das ações interdisciplinares implementadas no desenvolvimento do projeto Nossa Negritude, desenvolvido em 2015, na Escola Estadual de Educação Profissional Irmã Ana Zélia da Fonseca, localizada em Milagres CE.

NOSSA NEGRITUDE: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA

Pode-se dizer que desde 2012, primeiro ano de funcionamento da Escola Estadual de Educação Profissional Irmã Ana Zélia da Fonseca, atividades interdisciplinares foram sendo desenvolvidas, visto que o grupo de profissionais que na instituição atuou, trabalhou com foco na aprendizagem significativa, tendo como princípio de organização do trabalho pedagógico a definição de temáticas, que serviram ao desenvolvimento de ações interdisciplinares em tempos estrategicamente planejados, a exemplo dos horários destinados aos projetos.

O projeto Nossa Negritude começa a ser pensado em 2014 quando um grupo de professores discutiu a pertinência de se garantir a implementação da Lei nº 10.639/2003, por meio de ações interdisciplinares, que seriam realizadas ao longo do ano letivo, visto que até então esse trabalho vinha sendo realizado por meio de ações pontuais, a exemplo da intensa agenda cumprida pela instituição no período da Semana Nacional da Consciência Negra. Ainda em 2014, antes mesmo de o ano letivo terminar, parte significativa do grupo de professores que à época atuava na área de Ciências Humanas já se articulava para conquistar aliados ao desenvolvimento de uma atividade interdisciplinar, cuja culminância seria realizada na Feira de Ciências da escolar, em 2015.

Durante a Semana Pedagógica de 2015, parte dos professores da área de Ciências Humanas que já estava comprometida com a proposta apresentou a possibilidade de articulação interdisciplinar no tempo destinado à discussão das propostas de pesquisas para o ano letivo que ali se iniciava, resultando na adesão de professores das demais áreas do conhecimento. Como resultado dessa articulação, do grupo de 18 professores que à época lecionavam as disciplinas da Base Nacional Comum, 7 aderiram à proposta, de modo que o projeto contou com a contribuição de um professor de cada uma das disciplinas: História, Geografia, Biologia, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, História e Sociologia.

Após o início das aulas, os professores realizaram em cada sala um tempestade de ideias acerca das temáticas que haviam sido levantadas como possibilidades de pesquisa em 2014, quando os estudantes da escolar apresentaram temas que poderiam ser explorados em pesquisas no tempo pedagógico destinado aos projetos no ano seguinte.

Esse levantamento foi realizado em turmas aleatórias, onde se encontravam estudantes que demonstravam interesse na temática e também aqueles que se interessavam por temáticas situadas em outras áreas. Na semana posterior, o grupo de docentes socializou no horário de projetos as propostas de pesquisa, sendo que esse grupo fez uma apresentação única, evidenciando dois aspectos da proposta: primeiro, é que o roteiro de ações de cada grupo seria delineado ao longo do período de 8 meses, em que os alunos participantes teriam duas aulas semanais para se dedicar às ações do projeto; segundo, esse projeto seria contemplado com culminâncias mensais, a fim de socializar as pérolas e construções capitalizadas no curso de cada mês da pesquisa. Logo, o grupo teria 3 semanas de cada mês para investir na pesquisa e a última semana para socializar os resultados e as dúvidas identificadas no curso da investigação. É pertinente ressaltar que esse projeto fora o campeão de intenções de inscrição naquele ano, de modo que cada linha de pesquisa acolheu 28 inscritos, visto que os demais migraram para outros projetos desenvolvidos pelos demais professores que lecionavam as disciplinas da Base Nacional Comum e da área técnica, por se tratar de uma escolar de educação profissional, que trabalha a formação geral integrada à formação profissional.

No primeiro encontro do projeto cada grupo definiu a linha que seria explorada por cada grupo, com base no conjunto de possibilidades apresentadas pelos professores. Na sequência se encontram elencadas as propostas que os alunos-pesquisadores consideraram mais pertinentes a serem exploradas no curso da pesquisa:

Linhas de Pesquisa: projeto Nossa Negritude

Componente Curricular	Linha de Pesquisa
Língua Portuguesa	Manifestações linguísticas de origem afrodescendente
Matemática	Transformando informações em dados
Educação Física	Jogos e brincadeiras de origem afrodescendente
Biologia	Mitos e verdades sobre a constituição genética do povo brasileiro
História	Religiões de matrizes africanas
Sociologia	Constituição social afrodescendente no Brasil
Geografia	O “lugar” do afrodescendente no território brasileiro

Fonte: Levantamento realizado pelos autores, com base em registros informais do projeto.

Muitas ações efetivas que contribuiriam com a ressignificação de construções

deturpadas sobre a história e cultura do afrodescendente foram realizadas ao longo dos oito meses de atividades do projeto Nossa Negritude, dentre as quais destacamos:

O preconceito linguístico contra realizações linguísticas de matrizes africanas, explorado com base em textos literários e não literários, evidenciou que esse preconceito é uma prática velada no contexto escolar, onde construções linguísticas que fogem da norma culta padrão é alvo de críticas, que se intensificam quando os interlocutores que as realizam se situam no grupo que descende de afrodescendentes, em decorrência da posição equivocada de que a linguagem advinda de diversas regiões da Europa representa os grupos de falantes privilegiados do país.

A tabulação de dados mais significativa realizada pelos alunos pesquisadores que trabalharam ações na linha de pesquisa mediada pela docente de Matemática aponta que ao realizar um teste de entrada na primeira semana do projeto, para que os estudantes identificassem sua origem afrodescendente, menos de 10% dos participantes reconheceu suas ancestralidades de origem africana. Após as ações do projeto, antes da socialização dos resultados com a comunidade, durante a Feira de Ciências e Cultura da escola, o teste foi reaplicado, tendo seu resultado ampliado para uma marca superior a 90%. Esse resultado evidencia que as ações do projeto contribuíram para que os estudantes assumissem sua identidade, livres do preconceito dispensado aos descendentes de africanos.

O grupo liderado pelo docente de Educação Física realizou o mapeamento dos jogos e brincadeiras que fizeram parte da infância de três gerações anteriores a sua e mobilizaram os visitantes do *stand* na Feira de Ciências e Cultura a participar de atividades, que representam essas vivências, que nos foram trazidas pelos africanos.

Liderados pela docente de Biologia, o grupo de estudantes realizou levantamento da constituição genética do povo brasileiro, compreendendo que a cor da pigmentação da pele do indivíduo hoje constitui uma informação pouco relevante para o processo de constituição de seu material genético. Credita-se a esse trabalho, a mudança significativa no resultado das pesquisas realizadas no início e final do projeto, que evidencia uma ampliação no grupo que reconhece sua ancestralidade africana, que sofre uma ampliação em aproximadamente 78%.

Certamente, o trabalho desenvolvido pelo grupo que desenvolveu ações situadas na

linha de pesquisa relativa à História mobilizou construções históricas, sociais, culturais e religiosas responsáveis por contribuir com a desconstrução de mitos que perduram sobre as religiões de matrizes africanas. A visita e o reconhecimento do contexto de onde as práticas religiosas são realizadas contribuíram para que os estudantes compreendessem que muito do preconceito dispensado a essas práticas decorrem da ausência de conhecimento sobre seu sentido e intenções. Esse *stand* recebeu um número recorde de visitas na Feira de Ciências e Cultura da escola, contribuindo para que pessoas marginalizadas socialmente em virtude da adesão às religiões de matrizes africanas fossem identificadas, apresentadas aos visitantes e reconhecidas como agentes sociais que mobilizam forças positivas, que contribuem com o equilíbrio social.

A representação dos papéis sociais ocupados por afrodescendentes na sociedade atual evidenciou que embora a Constituição Federal de 1988 assegure direitos iguais a todos os brasileiros, os postos e papéis ocupados por esse grupo na sociedade atual se encontram no geral situados em estratos de menor prestígio da pirâmide social, de maneira novas reflexões sobre essa realidade podem contribuir para que esse grupo ocupe o posto que lhe devido na sociedade.

As reflexões sobre o lugar que o afrodescendente ocupa nos diversos contextos que constituem o território brasileiro se apresentou como o foco das ações desenvolvidas pelo grupo liderado pelo professor de Geografia, que evidenciou a pertinência de não se tomar exceções como evidências representativas de conquistas que vem sendo negadas a esse povo ainda tão marginalizado. Dados levantados pelo grupo evidenciam que o lugar de regra ocupado por afrodescendentes se aproximam das periferias urbanísticas, sociais, econômicas e culturais, enquanto o eurocentrismo ainda perdura.

O preconceito velado e a ausência de reconhecimento das amplas contribuições dos afrodescendentes na constituição do povo e das construções notórias que transformam o Brasil em um país marcado pelo amplo potencial econômico e abismos sociais foi explorado nas ações desenvolvidas ao longo do projeto, resultando em mudanças de conceitos e alteração de posturas face à violação do direito ao respeito e reconhecimento ao qual os afrodescendentes têm direito, em decorrência de sua ampla contribuição para a constituição do povo brasileiro e, antes de tudo, por seu potencial humano, pelo direito ao respeito de sua origem e cultura, assegurados na Constituição Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A notoriedade do projeto *Nossa Negritude* não pode ser mensurada, adotando por base somente o número de estudantes que a ele aderiram, nem mesmo apenas pelo volume de ações realizadas, visto que os impactos decorrentes dos resultados das ações implementadas, contribuíram para que a comunidade escolar e o público que visitou a Feira de Ciências e Cultura reconhecesse a importância das contribuições desse grupo para a constituição do que se tem de patrimônio material e imaterial na contemporaneidade.

Do ponto de vista pedagógico, a realização desse projeto garantiu a atuação interdisciplinar de professores e estudantes que implementaram pesquisas e socializaram ao longo dos processos os resultados concernentes a componentes curriculares que se situam nas áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências Naturais e Matemática, evidenciando que a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, mas contribui com a ampliação da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

A realização do projeto na Escola Estadual de Educação Profissional Irmã Ana Zélia da Fonseca, em 2015, se configure como uma ação exitosa, no sentido de garantir não somente o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, mas por representar o resultado de uma ação planejada e vivenciada por professores e alunos que compreendem e defendem o respeito aos brancos e não brancos nesse país. Embora não se tenha registro de que o trabalho com essa Lei tenha se processado em anos letivos posteriores com base nessa experiência, há de se destacar a sua pertinência e relevância para que a sociedade milagrense e a comunidade escolar compreenda que os povos têm direito ao respeito a sua língua, cultura, história, constituição étnica, religião, posição social e território que ocupam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

GOMES, N. L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MEC. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC 2003.

MEC. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. Brasília: Palácio do Planalto, 2008.

SOUZA, A. L. S. Ensino Médio. In: Ministério da Educação. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. In: *Revista Brasileira de Educação*. Volume 3. Número 39. set./dez. 2008.

LUTAS INDÍGENAS - O FUTURO REFLETE O PASSADO

Francisco Flavio Eufrazio¹³

RESUMO

O presente artigo tem como propósito ressaltar a continuidade das lutas indígenas no seio das relações capitalistas contemporâneas como forma de resistência, sobrevivência e garantia de direitos durante um incessante processo de enfrentamento por demarcação e homologação de terras indígenas e a permanência destas, como é o caso do parque do Xingu criado em 1961, durante o governo de Jânio Quadros. Tais reivindicações buscam também adquirir um reconhecimento cultural, social, linguístico, religioso, que unificados com outras lutas de grupos tradicionalmente abastados de seus direitos, como as lutas raciais e de gênero, representa ser problemáticas perpetuadas da colônia aos dias atuais, geridas pelos constantes processos de ascensão da supremacia branca, especialmente do homem hétero branco. Os vastos procedimentos de retrocessos dos direitos ditos conquistados por tais grupos populacionais, acabam mostrando a falência da competência do Estado brasileiro de resolver questões historicamente atravessadas no interior das relações contraditórias, estas relacionadas aos elevados níveis de beneficiamento à lógica acumulativa capitalista, principalmente durante o governo do Fernando Henrique Cardoso – FHC, com a efetivação do modelo econômico neoliberalista, através de expectativas sanadoras da crise de 1970. Esta análise teórica é elaborada através dos acontecimentos históricos envolvendo as desapropriações de terras legalizadas, assim como o genocídio cultural de comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas situadas dentro das relações sociais estruturadas pelo sistema capitalista desde suas primeiras formas de acumulação de capital. Analisando também os grandes desafios desses povos que é encontrar um equilíbrio entre a necessidade de preservar a própria cultura e a de se adaptar às mudanças do novo mundo, também buscando problematizar os vastos processos de desenvolvimento industrial do país e o aumento de grandes latifúndios que são uns dos principais causadores da Questão Social enfrentada por essas comunidades.

Palavras Chaves: Indígenas. Resistência. Capitalismo. Questão Social

INTRODUÇÃO

As comunidades indígenas nas últimas décadas vivenciaram conquistas pós-redemocratização nacional serem abaladas pelo aumento das grandes lavouras produtivas, assim com os imensos hectares para engorda bovina. Esses fatores têm revelado o quadro

13 Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, franciscoflavioeufrazio@gmail.com

agravante do processo da globalização associado ao aumento desenvolvimentista do agronegócio vinculado ao enriquecimento capitalista. Tornando-se evidente o agravamento da Questão Social e as imersões de outras expressões desta direcionadas a essas comunidades.

Contradições entre discursos de desenvolvimento associado à preservação do ambiente ecológico são colocadas em xeque quando as mazelas ocasionadas pelo espírito desenvolvimentista revelam ações problemáticas, estas resultadas de medidas para aumento do produtivismo, na vida indígena e de outras comunidades. Os vastos processos de desmatamento, o envenenamento dos solos vinculado à ausência do Estado, acarreta a esses segmentos impossibilidades de atuação em frente às causas da destrutividade.

A vivência cultural e física por vezes é posta em segunda opção devido às lutas constantes contra os grandes latifundiários nos dias atuais. Lutas pela preservação do quilombo, da reserva e de outras terras destinadas a essas comunidades, tornaram-se uma atividade cotidiana indígena. Em movimentos de resistência contra a propagação do desmatamento e a retiradas de suas propriedades, algumas tribos em um processo de movimentação se articulam entre si para resistir e existir no espaço urbano. Em um movimento migratório para os grandes centros urbanos em busca de representatividade e aperfeiçoamento dos direitos destinados a esses segmentos populacionais, o movimento indígena enfrenta outro tipo de repressão: a falta da interseccionalidade de outros movimentos sociais.

Infelizmente algumas formas de resistências acabam produzindo aversão à resistência indígena por esse movimento migratório, o afastamento destes de seus locais de habitação devido à busca de melhoramento no âmbito econômico, didático, da saúde, do bem-estar e da segurança ressalta as dificuldades dos movimentos sociais de pensarem uma resistência coletiva e de conquista de direitos para além dos seus interesses particulares. Talvez, um dos principais fatores que ocasionam essa aversão seja a ligação de cultura com aceitação a pobreza ou cultura com a conformidade da minoria de direitos, ambos os fatores, influenciam e fortalece a oposição de outros movimentos a luta indígena.

PROCESSO COLONIAL, ACUMULAÇÃO PRIMITIVA E A ESCRAVIDÃO INDÍGENA NO BRASIL

O capitalismo, atual modelo econômico, caracterizado pela produção das inúmeras desigualdades entre os indivíduos, apropriando-se de processos históricos como o colonialismo¹⁴ para facilitar sua lucratividade, adentrou no território nacional com a intencionalidade de matar, roubar e destruir as comunidades vulneráveis postas à frente deste. Tendo em vista que o sistema capitalista se configura como modo de produção causador da Questão Social existente pelas contradições entre trabalho e capital, provocando vastas somatórias de vulnerabilidade para sujeitos que não estão “adaptados” a esse modelo econômico ou se diferencia culturalmente da vivência de segmentos populacionais que “dançam” conforme as melodias capitalistas.

O sistema colonial vai além de uma forma de impor uma cultura sobre outra, ou uma forma de propagar uma religiosidade ou até mesmo constituir uma demarcação de etnocentrismo pautada nos padrões do eurocentrismo. O mesmo através da expansão mercantil mostrou ser um veículo fundamental para gerar um fortalecimento no processo acumulativo primitivo capitalista, estabelecendo duas bases de início para alcançar seus objetivos.

Primeiro, encontrar reservas de extração de matérias naturais para serem usadas no processo produtivo, ao mesmo tempo em que, garantir a posse dessas reservas se fazia necessário devido à prática do processo histórico de pré-estabelecimento de colônias rivais no território nacional, desta forma dando início ao capitalismo concorrencial durante o século XV. Segundo estruturar linhas de comercialização de mercadorias e outros produtos entre colônias aliadas, buscando sempre garantir a segurança destas relações de mercado, assegurando a estabilidade econômica após a transição do feudalismo para o capitalismo.

A conquista de ambos objetivos provocou uma elevação na estabilidade ideológica, política e financeira da corte portuguesa no território nacional, durante esse período. É válido ressaltar que todos esses processos de ocupação, desapropriação, extração e dominações

14 O comércio sempre foi uma prática das relações humanas, a partir de meados do século XV, percebem-se nitidamente as mudanças nas formas de comércio subsidiado por um espírito de inovações de mercadorias, contudo, o processo do mercantilismo para assegurar inovações nas práticas de comercialização e facilitando a transição da Idade Média para Idade Moderna, teve bastante facilidade pelo processo do colonialismo, o qual fazia a garantia da permanência da exportação de matérias-primas de países colonizados pela implantação de representações dos países colonizadores.

portuguesas ocorreram durante o período pré-colonial, ou seja, a colônia portuguesa não havia ainda se instaurado definitivamente no território nacional, que se situa entre 1500 a 1534, quando se inicia as capitanias hereditárias. É evidente que durante esse espaço de tempo ocorria outras elaborações para o enriquecimento capitalista, como a plantação do açúcar, a escravidão indígena entre os anos de 1535 e 1575 e logo após o principal meio de lucratividade portuguesa: a comercialização do negro africano entre os séculos XVI e XIX.

Incorporado ao processo colonial, é notório e de extrema importância ressaltar outros sistemas que contribuíram para um desenvolvimento mais acelerado do capitalismo, como a comercialização e a exploração da mão-de-obra escrava indígena. Tendo em vista que um dos maiores interesses que levaram os portugueses europeus a navegação - assim como a intenção de propagar o cristianismo -, as relações de trocas de materiais naturais se tornaram essenciais para uma superação econômica, as quais eram efetuadas com facilidade, mostrando que o comércio sempre foi uma prática da vida cotidiana humana, e se faz perceptível compreender que este gerou mudanças significativas nas formas de como passaria a se organizar a sociedade.

A permanência na mesmice era algo que não funcionaria na nova sociedade que estava se moldando, um espírito subsidiado por uma intensificação de desigualdades gerada pelas relações comerciais, políticas e sociais existentes na Idade Média, estavam transcendendo vigorosamente para Idade Moderna. Podemos ver em um trecho da carta de Pero Vaz de Caminhas, trazendo em debate que a comercialização de objeto de valor insignificante foi crucial para que o nativo brasileiro contribuísse de forma “inocente” para o enriquecimento da coroa portuguesa, ao trocar espelhos, tecidos, entre outros produtos por ouro, vejamos:

[..]viu um deles umas contas de rosário, brancas; fez sinal que lhes dessem, e folgou muita com elas, e lançou -as ao pescoço; e depois tirou-as e meteu-as em volta do braço, acenava para a terra e novamente para as contas e para o colar de Capitão, como se dariam ouro por aquilo[...], [...]isto tomávamos nós nesse sentido, por assim o desejarmos! Mas se ele queria dizer que levaria as contas e mais o colar, isto não queríamos nós entender, por que olho não havíamos de dar! E depois tornou as contas a quem lhas dera. E então estiraram-se de costas na alcatifa, a dormir sem procurarem maneiras de encobrir suas vergonhas, as quais não eram fanadas; e as cabeleiras delas estavam bem rapadas e feitas[...] (CAMINHA, 1500).

Com a colonização efetiva do território nacional pelo português, a partir da segunda metade do século XVII, inicia-se uma imensa procura de mão-de-obra indígena na região hoje conhecida como sertão, através das chamadas tropas de resgate, as quais tinham objetivo de fazer uma troca comercial entre os portugueses e as tribos consideradas aliadas. Os indígenas resgatados segundo o jugo alheio das companhias jesuítas ¹⁵ através do processo de catequização indígena, permitia que esses povos tradicionais fossem escravizados durante dez anos em retribuição ao seu salvador, que os livrava da morte. Com o decréscimo constante da população nativa da foz e baixo Amazonas devido a doenças trazidas pelos portugueses e as altas jornadas de trabalho árduo em meio à floresta, eram perceptíveis as projeções de francos sinais de declínio da escravidão indígena.

A necessidade constante da procura de novas áreas para a exploração levaram as expedições buscarem alternativas de continuar explorando e adquirindo materiais diferentes para produção de mercadorias inusitadas, estas buscas ocasionaram uma imigração exploratória em terras através dos sertões mais distantes, com, por exemplo, em áreas pernambucanas, em busca de novas reservas de matérias naturais e de mão-de-obra, resultando no aumento do desmatamento da Amazônia e do número de indígenas escravizados, já que para os portugueses europeus esses meios se faziam mais lucrativos. Escravizar os habitantes locais era melhor e de custo baixo, do que transportar força escrava de outros lugares, é o que ressaltar Ellis Jr:

É que a mercadoria africana era cara[...] de cinco a dez vezes mais valiosa que a americana [...] daí o bandeirismo apresador da capitania vicentina, que, não tendo outra fome de riqueza, esteve diante da imperiosa necessidade de apresar índios [...] (ELLIS JR., 1946,p. 64-65).

Ibid vai além, ressaltando que,

A conquista de grupos indígenas e a sua escravidão eram perfeitamente explicada a nível económico: os paulistas precisavam de braços para o trabalho, não disponham de recursos para comprar escravos africanos, uma vez que sua economia pouco vinculada ao mercado não lhes possibilita a aquisição de numerário para o pagamento da compra[...] (IBID, 1985, p.37).

Com o final da escravidão indígena em 1755, dando lugar ao auge da escravidão de

15 Criada com o objetivo de disseminar a fé católica pelo mundo, os padres jesuítas eram subordinados a um regime de privações que os preparavam para viverem em locais distantes e se adaptarem às mais adversas condições.

negros africanos, foi iniciada em 1892 a criação das linhas telegráficas para promover um contato pacífico com os indígenas que não foram escravizados e com aqueles que sobreviveram ao processo exploratório. Objetivava-se com isso proporcionar elaboração de conteúdos sobre a floresta amazônica e estando a frente desta expedição o Marechal Rondon.

Tal expedição se caracterizava por carácter duvidoso já que o Marechal Rondon era conhecido como “matador de índios”. Uma expedição épica, inimaginável, composta por profissionais com grande experiência e várias especialidades que desenvolveram estudos na área da geologia, botânica, cartografia, topografia e geografia, além de estudos sobre as nossas fronteiras, produzindo farto material sobre essa região da Amazônia.

DITADURA MILITAR: AS MAZELAS ENFRENTADAS PELAS COMUNIDADES INDÍGENAS

Através de reivindicações e resistências por parte dos povos nativos brasileiro, em 1961, como citado acima, foi homologada a primeira terra indígena nomeada como Parque do Xingu, cuja a mesma representa uma das primeiras reformas de bases promovidas ainda enquanto Jânio Quadros do partido político PTN - Partido Trabalhista Nacional se manteve no status de presidente do Brasil. Esta homologação possibilitou às comunidades a terem uma maior articulação de resistência, conseqüentemente, favorecendo uma junção de variedades linguísticas, culturais, religiosas, étnicas entre as comunidades tradicionais que ocuparam este espaço, caracterizando uma grande similaridade no seu modo de vida e visão de mundo, possibilitando também uma unificação entre as tribos, representando uma espécie de teias de trocas especializadas, casamentos e rituais inter-aldeões.

Entretanto, cada um desses grupos faz questão de cultivar sua identidade particular, assim como sua linguística, cultura e tradicionalidade, e se o intercâmbio cerimonial e econômico celebra a sociedade mista-xinguana, promove também a celebração de suas diferenças, se caracterizando em uma comunidade composta por imenso pluralismo ao mesmo tempo em que todos e todas respeitam suas singularidades.

Logo após 1961, será constituído em 1967 à FUNAI - Fundação Nacional do Índio, com sua criação inserida no plano mais abrangente do período autocrático brasileiro, a ditadura militar 1964-1985, que pretendia reformar a estrutura administrativa do Estado e

promover a expansão político-econômica para o interior do país, sobretudo para a região amazônica como o objetivo de extrair cada vez mais matérias-primas para a exportação, e o Brasil se mostra mais uma vez que é um país rico sendo pobre.

Tais intenções de expansão político-econômica geram a construção da transamazônica em 1970, construída dentro do período da ditadura militar no governo de Médici e conhecida como uma das “obras faraônicas”, possibilitando o escoamento de grãos para variadas localidades do país e com objetivo de interligar o norte as demais regiões nacionais. Durante sua construção, a rodovia cruza o território tradicional dos povos Tenharim ocasionando impactos profundos na vida dos indígenas. Durante a obra, as atuações pacificadoras das frentes de afinidade da FUNAI buscaram impedir hostilidades dos indígenas como o propósito de permitir o avanço de tratores, operários e ações de desmatamento sobre a região, gerando uma contradição com os ideais da criação deste órgão em preservar as terras conquistadas, impedindo a invasão e promovendo segurança para os indígenas.

Com o contato forçado, os danos foram imediatamente sentidos, sobretudo os de natureza ambiental e sociocultural. Indígenas perdendo seus locais de habitação e de conquista do seu alimento para sua existência por meio de ações tanto por parte do espírito desenvolvimentista, quanto por parte do órgão FUNAI, que promoveram heranças problemáticas mais graves na atualidade, veja:

Paralelamente à abertura da Transamazônica processa-se o trabalho da colonização, realizado pelo INCRA (Instituto de Colonização e Reforma Agrária). As pequenas agrovilas se sucedem de vinte em vinte quilômetros à margem da estrada, e nos cem hectares que cada colono recebeu são plantados milho, feijão e arroz. Já no próximo mês começará a plantação de cana-de-açúcar, cujas primeiras mudas, vindas dos canaviais de Sertãozinho, em São Paulo acabaram de ser distribuídas. Jovens agrônomos, recém-saídos da universidade, orientam os colonos... No meio da selva começam a surgir às agrovilas. Vindos de diferentes regiões do país, os colonos povoam as margens da Transamazônica e espalham pelo chão virgem o verde disciplinado das culturas pioneiras. Os pastos da região são excelentes [...] (MANCHETE, 15 de abril de 1972, p. 73).

Contudo, após o fim do regime autocrático em 1985, influenciado pela segunda crise do capital ocorrida nos EUA em 1970, a atenção para as comunidades indígenas, ribeirinhas, assim como também para os quilombolas foi acentuada, principalmente no que diz respeito à saúde dessas comunidades, assunto este debatido na 1ª Conferência Nacional de Saúde do

Índio, ocorrida no ano de 1986, a mesma trazia consigo “a criação de um único órgão, vinculado ao ministério responsável pela coordenação do Sistema Único de Saúde (SUS), para gerenciamento da saúde indígena e participação dos indígenas na formulação da política de saúde”, dando a possibilidade para representantes das próprias comunidades publicizarem suas inquietações ligada a saúde de seus corpos e de seus parentescos geradas pela ausência do Estado.

A PRESERVAÇÃO DA CULTURA E DAS TERRAS INDÍGENAS NO AVANÇO DO DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E AGRÁRIO DO PAÍS

No ano de 1992, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE inclui a categoria indígena como raça, já que no censo realizado no ano anterior, “34,5% dos municípios brasileiros residia pelo menos um indígena autodeclarado” (IBGE, 1991), já no ano 2000, essa porcentagem de afirmação de pertencimento étnica-racial teve uma ascensão de 29%, em outra pesquisa também elaborada pelo IBGE em 2010, revelaram que no Brasil existem na atualidade mais de 800 mil indígenas habitando todos os estados do país e pertencendo a mais de 300 etnias, destacando o alto crescimento das auto declarações do reconhecimento indígena e compondo 0,4% de toda população brasileira.

Apesar de variadas distinções entre si, os indígenas brasileiros têm preocupações bem semelhante, principalmente no que diz respeito à terra, assim como o acesso à saúde, educação e a preservação de sua identidade. Nos últimos tempos, com o aumento de latifúndios apoiados por parte do Estado como forma de geração de lucratividade visando amenizar os impactos da crise interna, as comunidades tradicionais em um movimento de resistências para reivindicar seus direitos, migram anualmente para Brasília em uma ação conhecida como ATL - Acampamento Terra Livre, para através de lutas e resistências conseguirem a demarcação de terras, conseqüentemente, em alguns casos, lutando pela permanência delas,

Os povos indígenas estão lutando por um direito conquistado na

Constituição Federal de 1988: o reconhecimento e a demarcação das terras tradicionalmente ocupada pelos seus povos. A Carta Magna, no artigo 231, incorporou essa reivindicação histórica das lutas indígenas e se mostrou sensível à necessidade de assegurar um modo de vida social aos herdeiros dessas terras. (BRASIL DE FATO, 12 de junho de 2013).

Algumas categorias profissionais em articulação com esse movimento de resistência contribuem no fortalecimento das organizações, tanto em relações diretas com indiretas, como é o caso do Serviço Social, que procura se agregar a esse movimento de características rurais para promover uma ruptura das fronteiras urbanas, possibilitando para profissão adquirir maior pluralidade. A busca por um desenvolvimento econômico, industrial e político do território nacional através de grandes projetos, têm ameaçado os poucos direitos indígenas, por sua vez gerando imensas agregações de repressões para com essas comunidades.

O caso mais recente foi à eleição de Jair Bolsonaro à presidência, no ano de 2018, utilizando-se discursos de extremo repúdio às comunidades tradicionais, assim como também ferindo a garantia dos demais direitos a toda sociedade brasileira. Tais atitudes mostram que os povos indígenas continuam a sofrer discriminação, privações e ameaças de direitos constitucionais. E o Estado, assim como órgãos de proteção indígena tem falhado em proporcionar segurança e ampliação de direitos para essas comunidades.

Mesmo que o governo assegure que, qualquer projeto de desenvolvimento que provavelmente possa impactar as comunidades indígenas seja feito com seu consentimento prévio, livre e bem-informado ou qualquer decisão sobre construção de represas, hidroelétricas, barragens, estradas, atividade mineradora e extrativa que tenha impacto sobre comunidades indígenas, só deve ser tomada a partir de extenso processo de consulta e a partir de seu consentimento. Por outro lado, as empresas envolvidas devem se comprometer publicamente a respeitar, em suas atividades, todos os padrões internacionais de direitos humanos, de acordo com os padrões estabelecidos nas Diretrizes das Nações Unidas sobre Empresas e Direitos Humanos. Porém o que expressa a realidade é algo totalmente distinto das obrigações deliberadas pelos Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a terminação do período autocrático brasileiro, a inevitabilidade de ocasionar o revolvimento dos dois principais problemas econômicos: a inflação econômica resultado de dívidas externas e a precarização das indústrias brasileiras em relação ao avanço tecnológico de outros países ocidentais, se fazia crucial para promover uma ascensão na esfera econômica, futuramente promovendo a uma ruptura dos ideais colonizadores ainda existentes no âmbito nacional.

Para isso, durante o governo Collor de Mello (1990 - 1992) medidas foram pensadas para gerar amplas respostas para a amenização da crise nacional: efetivação da estabilidade de uma moeda, mudanças de leis trabalhistas, abertura do mercado nacional e vastas privatizações estatais. Tais medidas efetuadas através do Plano Real no governo FHC, estas tiveram como objetivo fundamental originar transformações nas formas de desenvolvimento nacional.

Trazendo em discussão os sujeitos de pesquisa deste artigo, de modo mais ou menos geral, os indígenas na regionalidade da América Latina, assumiram formas de organização política em relação ao Estado neoliberalista brasileiro ao longo das últimas duas décadas do século XX, conseguindo em alguns momentos, em particular na década de 1990, que suas ações e reivindicações ganhassem impacto nacional.

Infelizmente na atualidade, indígenas que se destacam no cenário local, estadual ou nacional, compreendo que não são amparados pelo Estado neoliberalista, sócio neoliberal e reivindicando seus direitos, sejam eles a terra, a saúde ou educação, muitas das vezes estão sendo criminalizados ou mortos. É de suma importância ressaltar que o maior índice de mortalidade envolvendo as comunidades indígenas são originadas pelas reivindicações por demarcações legais e permanentes de suas terras. Assim como os negros, os indígenas desde a formação social brasileira sentem concretamente as expressões das desigualdades sociais, provocadas pela propagação dos parâmetros europeus de sociedade, influenciando nas relações culturais, religiosas e interpessoais, posteriormente, gerando opressão, desrespeito, violência, retirada de direito dos segmentos tradicionalmente reprimidos. Embora com essas dinâmicas de repressão cotidianamente sejam naturalizados, esses segmentos compreendem que só com lutas e resistência que irão conseguir aprimorar a verdadeira democracia.

REFERÊNCIAS

ELLIS JR., Alfredo. O bandeirismo e a economia do século XVII. In: TAUNAY, Affonso de E. et al. *Curso de bandeirologia*. São Paulo: Indústria Gráfica Siqueira, 1946.

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/8_conferencia_nacional_saude_relatorio_final.pdf

<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=2119&t=entre-1991-2010-populacao-indigena-se-expandiu-34-5-80-municipios-pais&view=noticia>

<https://docente.ifrn.edu.br/paulomartins/livros-classicos-de-literatura/a-carta-de-pero-vaz-de-caminha-em-pdf>

https://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_Nacional_do_%C3%8Dndio
(Datas).

<https://www.brasildefato.com.br/node/13208/>

MONTOYA, Antonio Ruiz de. *Conquista espiritual feita pelos religiosos da Companhia de Jesus nas províncias de Paraguai, Paraná, Uruguai e Tape*. Trad. Arnaldo Bruxel. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1985.

REVISTA MANCHETE. *Transamazônica*: estrada que liga o Atlântico ao Pacífico. Rio de Janeiro, Ano 20, No. 1043, 15 de abril de 1972, p. 63-77.

PERFORMANCE POÉTICAS: CAROLINA MARIA DE JESUS NA PRAÇA E NA ESCOLA

Renata Maria Franco Ribeiro¹⁶

RESUMO

O presente trabalho faz parte do Projeto Escolar Coletivo Vozes Femininas que Resistem, realizado na Escola Professor Júlio Holanda/Guaramiranga-Ceará, nas turmas da educação básica do 4º ano ao 8º ano, instituição da rede pública. Inspirado na literatura de cordel Heroínas Negras da escritora Jarid Arraes, na qual a escritora homenageia mulheres negras: educadoras, escritoras, ativistas, quilombolas, abolicionistas. A literatura narra suas trajetórias potencializando suas lutas, visibilizando suas memórias e sobretudo oportunizando referências positivas que serão referências das identidades e empoderamento para crianças negras e não negras, que por muito tempo foram silenciadas pelas histórias únicas. O objetivo desse projeto escolar se deu como fomento a Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008, que estabelece diretrizes e bases na educação nacional, a História e Cultura Afro-brasileira e Africana torna-se obrigatório em todas as instituições de ensino públicas e privadas. No entanto, nos deparamos com o não cumprimento no currículo oficial escolar. Desse modo, nossa perspectiva foi desenvolver atividades de ensino afro pensado, atividades na rotina diária incentivando a literatura afro-brasileira no currículo, visibilizando as lutas antirracistas das nossas antepassadas mulheres negras, e protagonistas das suas trajetórias em sociedades distintas, mas com fortes sequelas racistas em consequência do sistema escravagista implantado no Brasil por mais de três séculos. Buscamos caminhos formativos e estratégias de ensino para conhecer a trajetória da escritora negra e favelada Carolina de Jesus, uma mulher que vivia no seu cotidiano e com seus filhos o abandono do Estado brasileiro. Nossas vivências literárias, se deu estudando a biografia da autora, além da partilha na sala de aula do material pedagógico, fizemos uso da sacola literária, onde os alunos/as estudam em casa trechos das obras da autora Carolina Maria de Jesus. Foi organizado o Cine Carolina, criações coletivas performáticas na praça do Teatro de Guaramiranga. A importância da obra da autora demonstra que a escritora já fazia denúncia de uma sociedade desigual, trazia nas suas escritas as angústias dos moradores das periferias das grandes cidades e relatava suas mazelas cotidianas na escrita.

Palavras-chave: Escritora Negra. Currículo. Visibilidade Positiva. Empoderamento.

INTRODUÇÃO

16 Pós-Graduada na Educação para as Relações Étnicas -Raciais. Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Licenciada em História e Geografia –Universidade Estadual Vale do Acaraú. Graduada Bacharelado em Antropologia- Universidade Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Professora da Rede Pública Escola Professor Júlio Holanda-Guaramiranga/Ceará. Email:renatafrancounilab@gmail.com

O Brasil precisa ser governado por
alguém que já passou fome.

Carolina Maria de Jesus.

Este relato traz a narrativa de parte das nossas experiências e vivências literárias na Escola Professor Júlio Holanda, instituição da Rede Pública Municipal, com a turma do 6º ano A e B, com público escolar de alunos(as) das zonas rurais e urbanas do Município de Guaramiranga-Ceará. O Projeto “Coletivo Vozes Femininas que Resistem”, foi construído de mãos dadas com os/as discentes da escola, com apoio de parte dos/as docentes e Núcleo Gestor, desenvolvido no período de março a setembro de 2019.

Neste trabalho, descrevemos um recorte da experiência pedagógica que vem sendo construída desde 2017, inspirada na história de vida da escritora Carolina Maria de Jesus, e mais tarde no livro de cordel *Heroínas Negras* da escritora Jarid Arraes.

Desde 2017, organizamos nas nossas vivências pedagógicas no chamado Círculo de Cultura, uma estratégia de leitura no fazer pedagógico como desenvolver as habilidades da leitura, escrita e compreensão textual, bem como as diversas formas de aprendizagens dos educandos/as, sendo uma sugestão da Professora Coordenadora Francisca Paz da Secretaria da Educação de Guaramiranga.

Dessa forma, fizemos um recorte para nossos estudos sobre estética negra, combate ao racismo, trajetórias das mulheres negras heroínas, África na escola, patrimônio cultural como o maracatu no Ceará, portanto, nossas práticas pedagógicas afro pensadas foram se intensificando, com maior profundidade e rotina para a literatura afro-brasileira, como estratégia de aprendizagens e ampliação na educação nas relações étnico-raciais no ambiente escolar.

A Escola Professor Júlio Holanda, oferece atendimento às crianças matriculadas desde o 1º ano ao 9º ano, nos turnos manhã e tarde, e a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos turnos manhã e noite.

O objetivo basilar para esse processo formativo, se dá na perspectiva de oportunizar-mos outras referências positivas das mulheres negras, abolicionistas, quilombolas, escritoras, ativistas, sindicalistas, educadoras, condenadas ao apagamento de vossas memórias. Ter uma literatura como da escritora Jarid Arraes é um presente, oportuniza repensar as histórias úni-

cas, as princesas brancas, as guerreiras brancas e sobretudo ter referências negras na formação das nossas crianças e adolescentes na escola.

A história de vida da escritora Carolina Maria de Jesus, veio em forma de literatura de cordel pela escritora cearense Jarid Arraes, iniciamos narrando numa roda de conversa sobre a história de vida da escritora Carolina, e também com a sensibilização na qual algumas das nossas crianças assemelham suas histórias ou de algumas mulheres da família, como avós, mães, tias mesmo em períodos históricos distintos. Narramos a história da autora não para espetacularizar o sofrimento da população negra, sobretudo de mulheres, mas desvendar as facetas de Carolina para enfrentar tantas desigualdades sociais.

Iniciamos com as turmas do 5º ano em 2017, organizando um trabalho de pesquisa, foi compreendido que poderíamos aprofundarmos esse olhar, algumas discussões como o racismo é construído? Quais impactos as desigualdades sociais e raciais refletem em especial nas vidas das mulheres negras e mães? Alguns leitores podem considerar tais discussões um pouco complexa para alunos/as das series iniciais, no entanto, alinhamos com o “conteúdo” de história e geografia que falava sobre desigualdades sociais que refletiam as causas dos anos da escravatura, ou seja, o comércio com as vidas humanas no Brasil, que sustentou esse país por tanto tempo, e, após três séculos de violência e usurpação com os africanos e africanas e descendentes de africanos/africanas os efeitos ainda são desastrosos.

O trabalho se estendeu para as demais turmas como o 6º ano ao 9º ano, em 2017, e com maior profundidade, onde os/as discentes se organizavam fazendo pesquisas bibliográficas, pesquisas em sites, buscando imagens, assistindo vídeos, foi daí que surgiu a ideia do Cine Carolina, com o objetivo de aprofundar mais o conhecimento sobre a escritora e sua escrita.

CONSTRUINDO NOVAS EPISTEMOLOGIAS AFROPENSADAS

*A vida é igual um livro. Só depois de
ter lido é que sabemos o que encerra.
E nós quando estamos no fim da vida
é que sabemos como a nossa vida
decorre.. Quarto de despejo, p .147*

De acordo com Ribeiro (2018) “Fomos ensinados a negar a história e tudo que contempla os saberes da população com ascendência negra brasileira- -africana. Os colonizadores europeus tentaram de todas as formas silenciá-los, (in)visibilizando suas contribuições na formação do Brasil”. Desta forma, acreditamos que a valorização cultural, histórica, respeito aos grupos étnicos diversos, e sobretudo o combate as práticas racistas cristalizadas no cotidiano e no espaço escolar, é um passo significativo para uma educação e sociedade mais respeitosa.

Sabe-se que a Lei 10.639/2003, que estabelece o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos sistemas de ensino, foi uma das primeiras leis assinadas pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Isto significa o reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades. (SECADI,2013, p.05)

Essa conquista sinaliza avanços quanto a perspectiva a de equidade quanto a inclusão dos povos com ascendência negra no Brasil, uma conquista dos movimentos sociais com destaque para o Movimento Negro Unificado (MNU), e outros atores que ao longo desses anos lutam por uma sociedade menos violenta, que oportunize a parcela significativa do Brasil de negros e negras, que fora marginalizada quanto ao acesso à educação os direitos básicos da dignidade humana.

No imaginário comum alguns questionamentos foram feitos como: O que uma mulher favelada negra podia ensinar? Como ela se tornou uma escritora se não frequentou a academia? Os outros escritores da época reconheciam Carolina como escritora? O que tornou Carolina uma mulher politizada?

A foto abaixo, mostra a organização de seminários, oficinas, e um dia da performance sobre a Carolina de Jesus na praça, em frente ao Teatro Rachel de Queiroz na cidade de Guaramiranga, cidade conhecida por abrigar a 26a Edição do Festival Nordeste de Guaramiranga em 2019.



FONTE: AUTORA RENATA FRANCO.ANO 2019

Desatacamos que essas atividades foram realizadas com os/as alunos/as da turma do 7º ano A em março de 2019, parte dessa turma já conhecia a trajetória da escritora no ano de 2017, quando cursavam o 5º ano na Escola Professor Júlio Holanda e na ocasião homenagearam Esperança Garcia, com poemas, seminários, caricaturas e sendo contatadores de história para as turmas do 4º ano.

Esperança Garcia, é considerada a primeira advogada do Piauí, por escrever uma carta para o Governador da Província em 1770, denunciando as violências sofridas por ela e outras mulheres, entre as formas de violências a separação dos filhos que vivam em outra fazenda.

Para tal realização da homenagem a Carolina Maria de Jesus, foram organizados trechos do livro Quarto de despejo, pensamentos da escritora, colocamos na sacola literária, onde os/as alunos/as levavam pequenos textos, algumas reportagens sobre Carolina de Jesus, fizemos roda de leitura, socializamos a compreensão dos textos lidos, organizamos cartazes, frases, algumas colagens nos cadernos dos/as alunos/as.

O material didático organizado pelos/as alunos/as do 6º ao 8º ano, também teve a contribuição de alunos de outras turmas, como as caricaturas, as frases, que por sua vez foi utilizado nas turmas do 4º ano e 5º ano nas suas vivências pedagógicas.

Para a performance da leitura em frente ao Teatro Municipal de Guaramiranga, numa sexta-feira, as alunas e alunos fizeram um painel com as fotos impressas de algumas escritoras negras, ativistas pelos direitos humanos, educadoras, como Conceição Evaristo, Djamilla Ribeiro, Jarid Arraes, Ana Beatriz do Nascimento, Marielle Franco, Laudelina de Campos, Antonieta de Barros, destacamos que em outras vivências de leitura conheceram parte das trajetórias das escritoras e ativistas mencionadas.

A escrita de Carolina Maria de Jesus, ecoa o cotidiano de abandono pela estrutura social, reflete a fome, a miséria, a falta de assistência básica para viver com dignidade, a marginalização, o lugar reservado as mulheres negras, pobres, com filhos pequenos para educar, alimentar, proteger, como fazer tudo isso mergulhada na segregação vigente e sérias sequelas pelos rastros dos anos de violência da escravatura dos seus antepassados negros e negras africanos/as.

Nós enquanto educadores/as compreendemos que ainda há muitos desafios para uma educação antirracista efetiva, assim:

A educação básica ainda é profundamente marcada pela desigualdade no quesito da qualidade e é possível constatar que o direito de aprender ainda não está garantido para todas as nossas crianças, adolescentes, jovens e mesmo para os adultos que retornaram aos bancos escolares. (SECADI, p.09)

É preciso discutir questões como o racismo foi construído, qual o projeto colonial/cristão dos colonizadores, e é emergente discutir como a escritora Carolina Maria de Jesus era uma mulher empoderada, tinha o seu lugar de fala, isto é, não aceitava que ninguém falasse em seu nome, em seu lugar, era uma aguerrida, fazia das palavras, dos sentimentos, da escrita, a sua arma mais potente na denúncia das várias formas de violências ente ala a fome.

Portanto, a desconstrução das verdades eurocêntricas é emergente para a construção de um currículo que respeite e contemple a inserção das trajetórias das mulheres negras. Como diz Ribeiro (2018, p.189) “No que diz respeito ao cotidiano escolar e a diversidade presente nas escolas, há um conservadorismo como estratégia de permanência e continuísmo, na tentativa de negar a resistência da população negra”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que é para além de contar histórias de mulheres negras, contos, poemas, paródias, que a partir de uma prática afropensada inspirada no pertencimento negro, refletimos como as crianças, jovens e mulheres são violados/as pelo silenciamento das mulheres negras que vieram antes nós, onde as estruturas coloniais de negação do protagonismo de uma mulher negra, favelada como Carolina Maria de Jesus, impede das crianças negras e não negras ter oportunidade de ter como referências tantas outras Carolinas.

Mudar um currículo, não é tarefa fácil, é preciso prática diária, discussão, conscientização, visibilidade positiva e desconstrução de pensamentos internalizados historicamente por nós e fomentados nos livros didáticos, bem como no currículo oficial, na educação formal.

Portanto, é necessário repensar nossas práticas pedagógicas por uma educação antirracista e inclusiva, positivando as memórias das mulheres e homens negros/negras que construíram essa nação tão plural, desconstruindo o lugar subalterno construído historicamente em detrimento da história colonial que perdura até os dias atuais.

REFERÊNCIAS

ARRAES, Jarid. *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*. São Paulo: Pólen, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, SECADI, 2013.p.104.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de Despejo*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2000.

RIBEIRO.R.M.R. Desafios e Possibilidades: Construção de um currículo afro referenciado na Escola Professor Júlio Holanda. *II Seminário de Estudos Africanos e da Diáspora. I Seminário Internacional de Estudos Africanos e da Diáspora*. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. UNILAB.2018.

<https://www.youtube.com/watch?v=Chl-lg87LVQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=oK9TiWtIYpE>

QUILOMBOS NO CEARÁ: TRAJETÓRIAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Tatiana Ramalho da Silva¹⁷
Ivan Costa Lima¹⁸

RESUMO

O estudo em andamento, objetiva investigar os territórios quilombolas no Ceará que estão passando pelo processo de certificação, demarcação e titulação empreendidas por órgãos federais, tendo em vista o reconhecimento de sua existência por todo o país. Assim, problematizar a situação da população negra na região, produzindo-se conhecimentos sobre os caminhos traçados pelas comunidades quilombolas na implementação de igualdade racial no estado. Assim como, relacionar suas trajetórias com a educação, a cultura e o desafio para a afirmação da identidade como comunidades e povos tradicionais, tendo em vista as poucas pesquisas desenvolvidas na região. Pretende-se ampliar as formas como a vida quilombola se articula e sua luta em defesa de seu território, modos de vida e as lutas socioambientais para se manterem, possibilitando subsidiar as políticas públicas voltadas para esta população, em especial a educação quilombola. Para tanto, para alcançar este conhecimento metodologicamente utilizaremos da pesquisa participante, que tem sido teorizada como conhecimento coletivo produzido a partir das condições de vida de pessoas, grupos e classes populares, como tentativa de avançar a partir da ciência tal conhecimento "de dentro para fora" e da história oral para captar as dinâmicas utilizadas por estes sujeitos, através de relatos orais e do registro audiovisual de suas participações dentro e fora das comunidades. Em especial, evidencia-se a presença de estudantes quilombolas no ensino, pesquisa e extensão dentro da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab, na cidade de Redenção, Ceará. Tais debates devem contribuir no acúmulo de informações tão necessárias na compreensão dos processos que forjam a conformação da sociedade brasileira, a partir das dinâmicas culturais quilombolas, que devem ser pesquisadas e constituir ações educativas no combate ao racismo nos sistemas de ensino e na sociedade abrangente, e na implementação das políticas públicas de igualdade racial neste estado. Esperamos construir conhecimentos, que contribuam em dar visibilidade a população negra nesta região, subsidiando a universidade e a sociedade abrangente com o reconhecimento das comunidades quilombolas cearenses, suas histórias, memórias, formas de agir e pensar sobre as relações raciais dentro da Educação brasileira.

Palavras-chave: Quilombos. Ceará. Territórios. Universidade.

17 Estudante do Curso de Pedagogia. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab/Ceará. E-mail: tatianaguerreira2012@gmail.com. Fortaleza, Ceará. Brasil. Pibic/Unilab2018.

18 Professor adjunto. Doutor em Educação (UFC). Unilab/CE. E-mail: ivanlima@unilab.edu.br. Fortaleza/Ceará – Brasil.

INTRODUÇÃO

A pesquisa, em desenvolvimento, se situa no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - Pibic-Unilab (Edital PROPPG 03-2018), vinculado ao Grupo de pesquisa África-Brasil: Produção de Conhecimento, Sociedade Civil, Desenvolvimento e Cidadania Global, vinculado a linha de pesquisa “Pedagogias das Relações Étnico-Raciais: territórios, religiosidades e intelectualidades”, credenciado junto ao CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

A universidade, que busca elevar a sua qualidade acadêmica, deve incentivar e apoiar o envolvimento dos docentes e discentes com as práticas de pesquisa e extensão. Compreende-se que o diálogo e a parceria da universidade com a sociedade devem ser preocupações da prática docente. Essa concepção está alicerçada na ideia de que a universidade, além da produção do conhecimento, é uma instituição responsável pela memória cultural da humanidade e deve socializá-la com a sociedade.

A partir destas atuações, e tendo como foco a população negra cearense, pretende-se situar as lutas quilombolas pelo acesso a seus territórios tradicionais no Ceará. De forma, a considerar os diferentes sujeitos que atuam em diferentes comunidades, compreendendo o contexto histórico, suas origens e as relações sociais que se estabeleceram em suas trajetórias.

De fato, numa conjuntura brasileira de criminalização dos movimentos sociais, as comunidades quilombolas afirmam a sua condição de povos tradicionais; e a defesa do território como elemento fundamental para a sua existência coletiva. Assim como, buscam o cumprimento do preceito legal, instituído pela Constituição Federal de 1988, que determina que aquelas comunidades quilombolas que estejam ocupando suas terras, cabe ao Estado a propriedade definitiva dos seus territórios (BRASIL, 1988).

Contudo, observa-se que, em grande medida, apenas no século XXI é que se tem evidenciado políticas públicas de efetivação que leva a certificação propugnada pela Lei maior. Para as comunidades quilombolas alcançar estes processos têm sido o grande desafio para a política agrária instituída no Brasil.

No estado do Ceará não é diferente, temos no decorrer dos últimos anos acompanhado as lutas destas comunidades na região, como integrantes do Conselho de Igualdade Racial do Ceará (2016-2018), como apoiador de comunidades na luta por reconhecimento social e

cultural, como também na pesquisa e no ensino dentro da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), no Ceará.

Por outro lado, tem-se o compromisso com as dinâmicas das comunidades pela ação da bolsista e quilombola Tatiana Ramalho da Silva, coautora deste artigo, estudante do curso de Pedagogia¹⁹ dentro daquela universidade.

Em seu memorial a estudante indica ter 30 anos e nascida na comunidade Quilombola de Alto Alegre em Horizonte/CE, região metropolitana de Fortaleza. A autora situa que a comunidade é composta principalmente por famílias negras, que trabalhavam para as famílias ricas da região residentes em Queimadas, distrito do município de Horizonte, os Nogueiras e os Neri. Sendo que, algumas pessoas da comunidade relatam que as crianças com sete anos de idade já trabalhavam para estas famílias e sofriam abusos, além de sofrerem preconceitos que até hoje persistem como cicatrizes daquela época.

Em 2005, a comunidade de Alto Alegre foi reconhecida como remanescente de quilombos pela Fundação Cultural Palmares e, até um ano antes, não se falava e não se compreendia que éramos uma comunidade quilombola, por conta do processo de invisibilidade da população negra no Ceará. Para esse reconhecimento contamos com a professora Cecília Holanda, sua pesquisa indicou que os moradores mais antigos seriam descendentes de um negro africano, e que se casou com uma índia da aldeia dos Paiacus²⁰, que ficava no município de Pacajus – CE. Meu avô paterno, Cirino Augustinho é bisneto de Negro Cazuzza – o fundador da comunidade. Depois do reconhecimento, os mais velhos começaram a contar as histórias, de forma que as crianças desta época já puderam, desde cedo, a ouvir e conviver com as manifestações culturais de origem africana.

Em função de nossa certificação, passou a acompanhar o tio, conhecido como Nego do Neco, nas reuniões da ARQUA (Associação dos Remanescentes de Quilombos de Alto Alegre e Adjacências) por conta da realização de cursos de artesanato com a palha de carnaúba e, desde então, permanece no movimento. Hoje, além de estudante do curso de pedagogia da Unilab integra a CEQUIRCE – Comissão Estadual dos Quilombolas Rurais do Ceará, co-

19 Observa-se que este curso foi o primeiro dentro da Unilab a realizar o processo seletivo específico para estudantes quilombolas e indígenas, em 2017.

20 Segundo anotado pela biblioteca do IBGE – Ceará: “ Os paiacus, índios guerreiros que habitavam a região compreendida entre o rio Açú, serra do Apodi e baixo Jaguaribe, trazendo em sobressalto os conquistadores brancos, foram aldeados, depois de muita lutas, em uma légua de terra nas margens do rio Choró, que lhes foi demarcada pelo desembargador Soares Reimão, em 1707. A Missão veio a ser chamada Aldeia dos Paiacus ou dos Pacajus, e, posteriormente, Monte-mor-o-Velho”. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/ceara/pacajus.pdf>. Acesso em 25-02-2019.

ordenando em parceira, a célula da juventude, empreendedorismo, mulheres e gênero. Temos orgulho de nosso povo, das histórias, das lutas que travamos todos os dias e que nos fazem mais forte.

Assim, na trajetória acadêmica busca-se problematizar a todo momento este pertencimento quilombola e, assim, como esta pesquisa articular dentro da academia espaço de debates, tendo em vista ações que ampliam o acesso destes estudantes.

Assim, busca-se discutir no âmbito educacional elementos que ampliem a visibilidade destas comunidades, levando-se em conta suas formas de viver e agir como descendentes de africanos no Brasil, traduzidos pela legislação federal que vai da demarcação a educação diferenciada nas comunidades.

Em termos teóricos e metodológicos o estudo objetiva investigar os territórios quilombolas no Ceará que estão passando pelo processo de certificação, demarcação e titulação, tendo em vista as poucas pesquisas desenvolvidas na região. Como também, problematizar o modelo de desenvolvimento dominante que causa impactos sistemáticos nas comunidades e povos tradicionais, efetivando o que se tem chamado de racismo ambiental. Categoria utilizada para questionar práticas e ações de sociedades e governos “que aceitam a degradação ambiental e humana, com a justificativa da busca do desenvolvimento e com a naturalização implícita da inferioridade de determinados segmentos da população”, em especial sobre os territórios dos grupos étnicos e raciais (ACSELRAD; HERCULANO; PÁDUA 2004, p.11).

No campo das ações da população negra registra-se ao longo da nossa história, diferentes alternativas de resistência econômica, política e cultural, como é o caso das lutas quilombolas (CUNHA, 2011). Também se incluem iniciativas no campo da educação, como por exemplo, as proposições pedagógicas do movimento negro, como interétnicas ou multirraciais, cujo foco se encontra no combate ao racismo na educação (LIMA, 2017).

No mundo da política, tem-se assunção do estatuto da igualdade racial, ações afirmativas e a obrigatoriedade de estudos sobre história e cultura africana e afro-brasileira como políticas públicas que se fazem necessárias à população negra como um todo.

Para contribuir com esta tarefa, do ponto de vista metodológico, utilizamos da história oral, situando os diferentes sujeitos quilombolas, considerando o contexto histórico, suas origens e as relações sociais que se estabeleceram em suas trajetórias. Discute-se, que as fontes orais trazem importantes contribuições na produção acadêmica (ALBERTI; FERNAN-

DES; FERREIRA, 2000), tendo em vista que não se resume a documentos escritos, mas também, ao estudo do cotidiano, da história contada como importante ao presente. Pretende-se articular com a pesquisa participante (BRANDÃO, 1999, p. 10), que tem sido teorizada como conhecimento coletivo produzido "de dentro para fora, formas concretas dessas gentes, grupos e classes participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos de seu saber a respeito de si próprios". Com isso, pretendemos relatar os caminhos teóricos e históricos iniciais das comunidades quilombolas no Ceará, indicando alguns dos debates que desafiam a tarefa da educação no contexto das lutas sociais da população negra.

COMUNIDADES QUILOMBOLAS: DIMENSÕES HISTÓRICAS E EDUCAÇÃO

No Brasil as comunidades quilombolas, ao longo da história do país, receberam diferentes dominações como contraponto ao processo de dominação efetuada pela escravidão. Conforme indica Monteiro (2009, p. 40) o termo quilombola tem um longo percurso até a sua definição na Carta Magna brasileira, nos anos de 1988:

A definição do termo apareceu pela primeira vez numa consulta ao conselho ultramarino ao Rei de Portugal, em 1740, que definia quilombo como toda habitação de negros fugidos que passem de 05 (cinco), em parte despovoada, ainda que não tenha rastros levantados nem se ache pilões neles. Esse conceito perpetuou-se no imaginário brasileiro, graças à contribuição dos historiadores oficiais, cristalizando a existência quilombola como a que vigora no período da escravidão no Brasil, ou seja, que eram espaços de resistência e de isolamento da população negra. Obviamente, o conceito de quilombola de 1988 corresponde a outro imaginário, a outro sistema de classificação, sendo reapropriado às lutas políticas dos então identificados como remanescentes de quilombo brasileiro.

Assim, com a Constituição Federal se atribuiu as comunidades remanescentes de quilombos o reconhecimento e a propriedade definitiva, e demais providencias cabíveis ao Estado, situando-as assim, como sujeitos portadores de direitos. Ao longo dos anos, de remanescentes as comunidades quilombolas se ampliam politicamente como comunidades negras rurais e "[...] passaram a ter autonomia quanto à sua identificação²¹ e deixou de existir a figura

21 Conforme o decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta a identificação e titulação quilombolas.

do agente externo que produzia teses dizendo quem era ou não remanescente de quilombos” (LIMA; FIABANI, 2017, p. 25). Significando, em nosso entendimento, respeito aos processos sociais e históricos construídos nas lutas das comunidades negras.

Situamos como conceito significativo para a compreensão das comunidades o de territorialidade, se contrapondo a um entendimento de que a luta quilombola está vinculado à dimensão apenas do acesso à terra. Neste sentido, o território é visto como uma dimensão territorial, social, política e cultural como elementos necessários à sua reprodução como comunidades quilombolas. Assim:

O conceito de territorialidade refere-se ao vínculo de significado criado e perpetuado culturalmente. Correlato ao sentido de territorialidade, lugar significa ‘experiência de uma localidade específica com algum grau de enraizamento, com conexão com a vida diária, mesmo que sua identidade seja construída e nunca fixa’ (ESCOBAR, 2005: 233 *apud* ROCHA, 2010, p. 08).

Este debate significa ampliar a compreensão do espaço social e cultural associado as comunidades quilombolas, onde a terra assume um outro sentido, absolutamente comunitário e aglutinador de sua identidade (MALCHER, 2017, p.60).

Notadamente, esta configuração quilombola desafia o plano educacional, na medida em que a territorialidade está demarcada por processos educativos, pelas formas de viver e agir como descendentes de africanos no Brasil, que deveria ser traduzida como parte da educação quilombola.

As comunidades quilombolas, nas suas práticas históricas, sociais e culturais se afirmam sujeitos dotados de saberes próprios (SOUSA, 2017), nelas há processos de aprendizagem e outros que incluem formação, conscientização política e cultural, resistência ao modelo educacional hegemônico que funda a instituição escolar.

Aqui cabe situar o papel preponderante da Universidade da Interação Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Cabe dizer que esta Instituição, que por ter nascido da luta social antirracista, deve estar comprometida com os ideais de justiça social, tão caros à população negra de nosso país. Assim, o ensino, a pesquisa e a extensão necessidade desenvolver espaços articuladores para essas reflexões, que possibilitariam a elaboração de saberes e transformações na prática docente, em relação ao debate das relações raciais brasileiras.

Com isso, às universidades é atribuída a função de identificação de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e aprendizagens e a disponibilização de materiais e acervos relacionados à temática étnico-racial.

QUILOMBOLAS CEARENSES: PRIMEIROS APONTAMENTOS

A realidade brasileira se reflete no estado do Ceará. Tem-se que a compreensão histórica dos quilombos no Ceará, no dizer de Dantas (2011), é algo que além de compor uma parcela da dívida histórica com africanos e afrodescendentes, também nos remete a conhecer melhor a história da formação e construção deste estado, reconhecendo identidades ainda subjugadas nos livros escolares. Neste sentido:

As comunidades quilombolas contemporâneas espalhadas por diversas localidades do Território Cearense demonstram a representatividade que a presença de africanos escravizados teve nos períodos colonial e imperial. A descoberta de comunidades negras no Ceará tornou-se, o despertar para a valorização da resistência desses grupos no processo de formação da sociedade cearense, “[...] que atravessaram o período colonial e imperial e que abalaram a estrutura econômica escravocrata no abolicionismo negro”. (SOUSA, 2008, p. 36 apud CHAVES, 2013, p. 46).

No Ceará para compreender e conhecer os quilombos é necessário superar as ausências históricas, reconhecendo dinâmicas diferenciadas em suas formas de ocupação, que incluem: “emigração da zona rural para urbana ou suburbana, as fugas com ocupação de terras geralmente isoladas e desocupadas, heranças, doações, recebimento de terras como formas de pagamentos de serviços prestados ao Estado” (DANTAS, 2011, p.264). Pois, discute-se que a fixação da população negra no Ceará foi influenciada pela dinâmica da produção de gado, couro e carne de sol nos primórdios da produção escravista, mas também atividades “de cana de açúcar, engenho de rapadura, algodão e mineração, navegação, transporte de mercadorias e construções urbanas [...] o que implicou no estabelecimento de comunidades rurais e urbanas de população de africanos e descendente”(SILVA, 2018, p.16), evidenciando um amplo campo de organizações do território quilombola.

Com isso, segundo aponta Calaça (2011) as comunidades quilombolas fazem parte de lutas pelo direito à terra e ao patrimônio cultural, no entanto, estas dinâmicas se encontram fora dos processos educativos na constituição do Ceará.

Neste sentido, a educação para as relações étnico-raciais busca ser um espaço de práticas de cidadania e respeito as dinâmicas dos quilombolas, direcionando o desafio da superação da marcante desigualdade social que existe entre negros e branco. Isto implica que as comunidades antes excluídas têm o dever de se manifestar e lutar por seus direitos e deveres, em prol de uma educação de fato inclusiva e democrática.

No campo estatal pode-se encontrar dados sobre as comunidades no Ceará recolhidos pela Secretaria do Desenvolvimento Agrário (SDA), que realiza, desde 2009, o mapeamento das comunidades quilombolas cearenses.

Por outro lado, tem-se a Coordenadoria Especial de Promoção da Igualdade Racial (CEPPIR) órgão vinculado a estrutura do Gabinete do Governador do Estado do Ceará. Atua na coordenação de políticas públicas visando assegurar direitos da População Negra e dos Povos e Comunidades Tradicionais (Quilombolas, Indígenas, Ciganos, Povos de Terreiro). Nestes termos, conta entre seus conselheiros representantes das comunidades quilombolas cearenses, além da preocupação em debater a implementação da educação escolar quilombola no estado.

Nas políticas de titulação, por força do Decreto nº 4.887, de 2003, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) é a autarquia competente, na esfera federal. No Ceará o órgão tem acompanhado decretos de declaração de interesse social para fins de desapropriação dos territórios das comunidades quilombolas de Lagoa das Pedras e Encantados do Bom Jardim, no município de Tamboril, e Sítio Arruda, entre as cidades de Araripe e Salitre.

O Incra/CE possui atualmente 26 processos de regularização fundiária de territórios quilombolas abertos, com dez em estágios mais avançados.

Em termos de movimento social tem-se a que parte das comunidades quilombolas estão organizadas em torno da Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas Rurais do Ceará (CERQUICE) criada em 2005, que tem acompanhado as comunidades quilombolas pelo Estado.

Na atualidade a CERQUICE reconhece a existência de 70 comunidades quilombolas, sendo que nem todas estão certificadas. Já a Fundação Cultural Palmares, órgão do governo

federal responsável pela emissão das certificações, tem nos seus registros 46 comunidades, destas todas são certificadas.

As Comunidades Quilombolas Rurais do Ceará, com certidões emitidas pela Fundação Cultural Palmares, estão distribuídas em 28 municípios, dando destaque para os municípios de Caucaia, região metropolitana de Fortaleza e Quiterianópolis nos Inhamuns, ambos com 5 comunidades certificadas.

Do ponto de vista da proximidade para a titulação, no estado tem-se apenas duas comunidades **Serra dos Chagas em Salitre** e **Encantado de Bom Jardim** em Tamburil, títulos atribuídos pelo Incra, mas que precisam ainda ser homologados por parte do governo federal. Outras comunidades que estão próximas a esta situação são as comunidades quilombolas **Sítio Arruda** em Araripe, **Alto Alegre** em Horizonte, **Comunidade de Base em Pacajus**, **Três Irmãos** em Croatá e Minador no município de Novo Oriente.

No campo da cultura observamos que em diferentes comunidades quilombolas a manutenção de conhecimentos tradicionais trazidos pelo viés da ancestralidade (Silva, 2018). Em especial, o uso de planta medicinais, pelas rezadeiras, benzedadeiras e parteiras, a exemplo de comunidades como Carcara no Cariri cearense ou em Caucaia na região metropolitana de Fortaleza (SILVA, 2018).

Neste sentido, o processo de titulação articulado as histórias e culturas das comunidades quilombolas desafia as instituições públicas, mas também, as análises que o processo educativo deve fazer na ressignificação destas comunidades, que constroem formas de organização e resistência no contexto do estado do Ceará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que é necessário avançar em mais estudos sobre os desafios apontados anteriormente, tendo em vista que as comunidades quilombolas ganham impulso nas últimas décadas do século XX, constituindo-se em uma ação coletiva diretamente ligada à exclusão social, econômica e política do povo negro na sociedade brasileira e em especial o negro rural.

Compreendemos a necessidade de materializar nas comunidades quilombolas existentes o registro de suas várias formas culturais, que mesclam elementos de base africana e

afro-brasileira. Nosso desafio é prosseguir nesta demanda, a fim de elaborar materiais didáticos próprios, que contribuam em subsidiar o debate em torno da educação quilombola do estado do Ceará, para que estas comunidades tenham seus direitos respeitados.

REFERÊNCIAS

- ACSERALD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. *Justiça ambiental e cidadania*. RJ: Relume Dumará: Fundação Ford, 2004.
- ALBERTI, V., FERNANDES, T.M., FERREIRA, M.M. (Org.). *História oral: desafios para o século XXI* [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.
- BRANDÃO, C. (org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Consultado em 03 de janeiro, 2019.
- CALAÇA, Maria C.; DOMINGOS, Reginaldo; CUNHA JR., Henrique. Conceição dos Caetanos: cultura quilombola no interior cearense. In: CUNHA JUNIOR, H., SILVA, Joselina da.; NUNES, Cícera. (Org.). *Artefatos da cultura negra no Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- CUNHA, Ana Stela (Org.). *Construindo Quilombos, desconstruindo mitos: a Educação Formal e a realidade quilombola no Brasil*. São Luís, SETAGRAF, 2011.
- DANTAS, Simone. Historiografar quilombos em regiões do Ceará. In: CUNHA JUNIOR, H. SILVA, Joselina da.; NUNES, Cícera. (Org.). *Artefatos da cultura negra no Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- LIMA, Ivan Costa. *História da educação do negro(a) no Brasil: Pedagogia Interétnica, uma ação de combate ao racismo*. Curitiba: Appris, 2017.
- LIMA, Solimar, FIABANI, Adelmir. *Sertão quilombola: comunidades negras rurais no Piauí*. Teresina: Edufpi, 2017.
- MACIEL; SOUSA; LIMA. Comunidades tradicionais: saberes e sabores dos indígenas de Aratuba aos quilombolas de Baturité- CE. In. *Conexão, Ciência e Tecnologia*. Fortaleza/CE, v. 10, n. 3, p. 63 - 70, nov. 2016.
- MALCHER, Maria A. Farias. Formação e territorialização quilombola no estado do Pará. In: *Revista da ABPN*. v. 9, n. 23. jul. – out, (p.57-81), 2017.
- MONTEIRO, Francisco Herbert Pimentel. *A construção da identidade étnica entre os quilombolas de Alto Alegre*. 2009. 130f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Fe-

X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra
“Nossos passos vêm de longe”: trajetórias, lutas e
resistências negras
ISBN: 978-85-67915-49-4

De 24 a 28 de setembro de 2019
Crato e Juazeiro do Norte/CE
URCA – UFCA – IFCE

deral do Ceará, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza-CE, 2009.

SILVA, Sâmia (et. al.). *AfroCeará quilombola*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

SOUSA, Barbara Oliveira. *Aquilombar-se: panorama sobre o movimento quilombola brasileiro*. Curitiba: Appris, 2016.

Simpósio Temático 02: Interseccionalidades de gênero e étnico-raciais na filosofia afro-brasileira

Coordenadores(as)

Me. Francisco José da Silva (UFCA)

Me. Emanuel Marcondes de Souza Torquato (UFCA)

Dra. Iara Maria de Araújo (URCA)

A proposta do Simpósio Temático “Interseccionalidades de gênero e Étnico-raciais na Filosofia Afro-brasileira” pretende acolher comunicações que discutam questões relativas ao corpo, à sexualidade, gênero, raça e etnia no diálogo com a filosofia afro-brasileira, no intuito de qualificar a reflexão filosófica brasileira recente. Dentro da perspectiva que é própria da abordagem filosófica, objetiva-se uma amplitude no tratamento de problemáticas como identidade e alteridade, corpo e corporeidade, raça e etnia, filosofia ocidental e filosofias culturais, muitas vezes tratadas de forma fragmentária. Ao mesmo tempo, intenciona-se ainda proporcionar a reflexão sobre o lugar da filosofia no debate das identidades raciais e étnicas na sociedade brasileira (contemplando aspectos relativos à Lei 10 639/03 sobre história e cultura africana – africanidades - e da lei 11.645/08 sobre a cultura indígena). O ST Busca discutir temas que dialoguem com as temáticas relacionadas ao corpos e sua possibilidades de vivência e experiência no âmbito do sexo, sexualidade e gênero, as diversas formas de (re)organização dos sujeitos; processos de subjetivação; discussões que envolvam os trânsitos e experimentações corporais, heteronormatividade, transexualidade, transgeneridade, performatividade e teoria queer.

“E AS MULHERES NEGRAS NA DIVISÃO RACIAL DO TRABALHO?”: RACISMO E PATRIARCADO NAS PARTICULARIDADES BRASILEIRAS

Viviane de Araújo Menezes²²
Poliana Machado Gomes da Silva²³
Karine Carneiro de Oliveira Silva²⁴

RESUMO

A divisão sexual do trabalho é uma forma particular da divisão social do trabalho que reduz as práticas sociais a papéis sociais sexuados, que são naturalizados pela sociedade; além disso, estabelece assimetrias sexuais no exercício do poder, determinando quem deve ocupar os principais postos de decisão. Dentro dessa perspectiva, os trabalhos/atividades/funções são distribuídos, especificamente, para homens e/ou para mulheres, baseados em características tomadas naturalmente como “masculinas” e “femininas”, pelas quais os homens se apropriam de funções de maior valor social, político, econômico, cultural, etc. Às mulheres, por seu turno, são relegados trabalhos/atividades/funções precárias, com desprestígio social e baixos salários. Imbrica-se a isso, os aspectos étnico-raciais, expressos numa divisão racial do trabalho. Às mulheres negras, majoritariamente, são atribuídos trabalhos no espaço doméstico - um trabalho extremamente mal remunerado (ou até mesmo gratuito), invisível e não valorizado, com raízes fincadas no racismo, na escravidão e no patriarcado. A partir de uma pesquisa do tipo teórica, este trabalho pretende compreender as desigualdades e opressões patriarcais de gênero, alicerçadas no novo patriarcado-capitalismo-racismo, onde as mulheres, principalmente as pobres e negras, são dominadas, oprimidas e exploradas.

Palavras-chave: Mulheres Negras. Divisão sexual e racial do trabalho. Racismo. Patriarcado.

INTRODUÇÃO

A exploração e opressão, enraizadas na formação sócio-histórica brasileira, são expressões do racismo e do patriarcado estruturantes das relações sociais do país. Nesse

22 Graduada em Serviço Social, mestranda do Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social, Universidade Estadual do Ceará, vivianearaujo2794@yahoo.com.br, Fortaleza, Ceará, Brasil. CAPES.

23 Assistente Social, Mestranda em Serviço Social, Trabalho e Questão Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Professora Substituta do curso de Serviço Social da UECE, poliana.machado@uece.br, Fortaleza, Ceará, Brasil. CAPES.

24 Assistente Social, Especialista em Gestão e Financiamento do Sistema Único de Assistência Social pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ), Mestranda em Serviço Social, Trabalho e Questão Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Docente do curso de Serviço Social da Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ), kariineoliveira@gmail.com, Fortaleza, Ceará, Brasil.

trabalho discutimos a divisão sexual e racial do trabalho como produto do racismo e do patriarcado, que associados ao capitalismo, engendram desigualdades vivenciadas pelas mulheres negras no Brasil.

Considerados estes elementos, este trabalho, partindo de uma pesquisa de natureza qualitativa e do tipo teórica, pretende compreender as desigualdades e opressões patriarcais de gênero, alicerçadas no novo patriarcado-capitalismo-racismo, onde as mulheres, principalmente as pobres e negras, são dominadas, oprimidas e exploradas no âmbito do trabalho.

RACISMO E PATRIARCADO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

A formação sócio histórica, econômica, política e cultural do Brasil é marcada por características próprias como o autoritarismo, o patrimonialismo, o clientelismo, o racismo e o patriarcalismo. Essa formação implica em particularidades que perpassam as desigualdades sociais (re)produzidas no país, principalmente as desigualdades raciais e de gênero, afinal, a história de um território colonizado imprime estruturas e relações sociais diferenciadas.

Cisne e Santos (2018) afirmam que a subordinação e a dependência do Brasil frente aos países europeus forjaram um modelo de colonização baseada no patrimônio patriarcal e escravista. Assim, as marcas do patriarcado e do racismo estão enraizadas nesse período histórico, e deixaram seu legado fortemente presente nas relações sociais e nas décadas que o sucederam até os dias atuais.

Segundo Saffioti (2013), os mais de três séculos de escravidão negra no Brasil constituíram o marco inicial de formação de uma estrutura econômica que, em estágios posteriores, ganhou contornos capitalistas. Acrescentamos que a utilização da mão de obra escrava foi perpassada pela extrema exploração do trabalho, por sua vez marcada pela dominação, violência e desumanização de negros e negras. Madeira (2014) afirma que os(as) escravos(as) viviam sob precárias condições de vida e de trabalho, não tinham suas demandas reconhecidas, eram expropriados no produto do trabalho e sequer podiam dispor de si, pois eram propriedade do senhor que podia dispor deles como desejasse, podendo até açoitá-los até a morte.

O escravismo associado a dominação patriarcal dá contornos diferenciados à realidade brasileira, principalmente no tocante às vivências das mulheres negras. De acordo com Cisne e Santos (2018), a dominação patriarcal consolida o poder do mando ao patriarca, a quem se devota obediência e submissão, a quem se destina o poder econômico e político que passa a definir a própria dinâmica do Estado. Os próprios senhores de engenho são identificados como patriarcas, a quem pertence o domínio e exploração sobre as terras, as mulheres e os escravos(as).

Com a simbiose entre escravismo e patriarcalismo, as mulheres negras e indígenas eram duplamente exploradas, oprimidas e violentadas no regime colonial. Além do trabalho servil, essas mulheres também sofreram exploração e violência sexual. Segundo Saffioti (2013), as negras eram utilizadas como trabalhadoras, mulheres e reprodutoras de força de trabalho. O mesmo era feito em relação às mulheres indígenas que, segundo Ribeiro (1995, p. 48), eram tidas como “[...] de sexo bom para fornicar, de braço bom para trabalhar, de ventre fecundo para preñar”.

Assim, a exploração sexual esteve presente na vida das mulheres negras e indígenas, seja para satisfazer o prazer dos homens ou para aumentar a população escravizada. Em outras palavras, essas mulheres sofreram estupro, o qual, assim como Davis (2016, p. 26), compreendemos como “[...] uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras”. Acrescentamos que essa realidade representa a marca do patriarcado no regime escravista, onde as mulheres foram (e ainda são) tratadas como coisas, seja para fins reprodutivos, sexuais ou de exploração do trabalho.

É válido salientar que o racismo e patriarcado são anteriores ao sistema capitalista, todavia é inegável que esses três sistemas articulados constituem estruturas que particularizam as desigualdades sociais, econômicas e culturais no Brasil. Como afirma Ianni (1992 apud CISNE; SANTOS 2018), o Brasil possui um presente impregnado de vários passados ou mesmo um presente que revigora o passado, que repõe componentes históricos da formação. Assim, o racismo e o patriarcado ainda se fazem presentes nas relações de poder no país.

Isso pode ser corroborado no fato de, mesmo após a abolição da escravidão em 1888, os negros e negras ainda estarem expostos a preconceitos raciais e a condições de trabalho e vida precários, deixados à margem da sociedade e desassistidos pelo Estado. De acordo com

Madeira (2014), com a abolição da escravatura, o(a) negro(a) adquiriu a simbólica condição de cidadão livre, mas teve que enfrentar situações adversas, isto porque a abolição não foi acompanhada de iniciativas do Estado para eliminar as desigualdades historicamente acumuladas, garantir a igualdade de oportunidades e tratamento, assim como a compensação de perdas provocadas pela discriminação e marginalização, como também acesso à terra, à escolarização, à educação, ao trabalho na insurgente sociedade industrial, etc.

Mesmo na condição de detentores(as) da força de trabalho a ser vendida, os(as) negros(as) encontraram dificuldades para serem absorvidos nas nascentes indústrias. Isso devido aos impactos do racismo estruturante das relações sociais e de trabalho no Brasil, pois se depararam com a ausência de oportunidades de educação para o trabalho industrial e para a vida no meio urbano. Segundo Madeira (2014), as desigualdades raciais reafirmadas pelo racismo fortaleceram o ideário de a população negra ser considerada uma “raça” selvagem e inútil como força econômica, como inaptos para o trabalho, preguiçosos, incompetentes, promíscuos. Em contrapartida, nesse período histórico, os imigrantes foram considerados trabalhadores mais qualificados para as emergentes atividades industriais, eles viriam para substituir a mão de obra escravizada e dignificar o trabalho.

Assim, padrões discriminatórios foram incorporados ao mercado de trabalho, tornando seletiva as atividades de maior qualificação e melhor remuneração. Os(a) negros(as) passaram a ocupar os piores e últimos lugares, formando um grande exército industrial de reserva. Essa realidade perdura até os dias atuais, como bem afirma Madeira (2014, p. 250):

Os/as negros/as continuam com baixa qualidade de vida, com empregos não qualificados (subemprego ou desemprego) e com a remuneração incapaz de suprir suas necessidades, sem condições de garantir níveis satisfatórios de saúde, educação, moradia, entre outros. Historicamente, essa parcela da população foi excluída, não logrou ser atendida pela via das políticas públicas que garantisse sua inserção e o exercício pleno de sua cidadania.

É válido destacar que o mito da democracia racial, construído a partir da década de 1930, que anuncia uma suposta harmonia entre raças, na verdade obscurece as violências racistas e sexistas vivenciadas pela população negra, cabocla e indígena na sociedade brasileira. O mito da democracia racial alimenta um falso ideário de um país acolhedor, sem preconceitos de raça/etnia e sem discriminação de classe e de gênero. Na realidade, a população negra passa de vítima a vilã e culpada pelos próprios problemas que vivencia. Dela

foi exigido esforços, no plano individual, para se inserir na sociedade de classe, sem que lhes fosse garantido acesso às iniciativas do Estado que lhes garantisse sobrevivência e dignidade.

Como nos propomos nesse estudo, é válido destacar a realidade vivenciada pela mulher negra na sociedade brasileira pós abolição até os dias contemporâneos, isto porque racismo e patriarcalismo se entrelaçam na vida dessas mulheres, fazendo com que ocupem a base da pirâmide social (abaixo dos homens brancos, mulheres brancas e homens negros), estando mais expostas a condições degradantes de trabalho e de vida. Isso veremos através da discussão em torno da divisão sexual e racial do trabalho.

AS MULHERES NEGRAS NA DIVISÃO RACIAL DO TRABALHO

O Brasil constituiu-se sobre a opressão e exploração racial e de gênero, sobretudo de mulheres negras escravizadas. A sociedade brasileira que se conhece hoje carrega traços do colonialismo de outrora: a exploração, o patriarcado, o racismo.

Esses traços se manifestam em espaços de sociabilidade como o trabalho, perpassado por desigualdades de gênero, raça e classe, elementos que são interseccionais para uma leitura apurada da realidade.

A ordem social do capitalismo é permeada por contradições e antagonismos, em que há, “através dos tempos, a reprodução do arcabouço estrutural hierárquico de domínio e subordinação” de classes (MÉSZÁROS, 2011, p. 1032), que no Brasil assume particularidades históricas de um país calcado na dependência econômica e nas amarras sociais coloniais.

Para Mézáros (2011), a classe social é definida pela posição dos sujeitos no processo de produção. A classe subordina e condiciona todos os seus membros, no entanto não é um corpo homogêneo. Há estruturas diversas dentro da própria classe, tais como gênero e raça. Estas estruturas particularizam a divisão do trabalho.

Para Hirata (1989), a divisão do trabalho entre homens e mulheres faz parte da divisão social do trabalho, que perpassa a divisão internacional, manual e intelectual do trabalho. A divisão sexual do trabalho é uma das formas de exploração capitalista discutida, principalmente, por feministas marxistas. É uma condição que se acirra à época do

capitalismo monopolista, período em que as desigualdades são exponenciadas e invadem todos os espaços da vida social.

As condições desiguais de inserção no mercado de trabalho, sobretudo em razão do gênero, fazem parte do conjunto de expressões da questão social, que na fase corrente do capitalismo se apresenta como:

[...] desigualdades econômicas políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais e formações regionais, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização (IAMAMOTO, 2007, p. 160).

Nesse conjunto de desigualdades a divisão sexual do trabalho numa perspectiva materialista histórica e dialética é compreendida como “atribuição de atividades sociais diferentes e desiguais segundo o sexo, como fruto de uma construção sócio-histórica, com nítido caráter econômico/de classe sobre a exploração e opressão da mulher” (CISNE, 2015, p.122).

Antunes (2013) observa a expansão do trabalho feminino com as transformações no mercado de trabalho, todavia em condições desiguais as dos homens e mais precárias. O autor considera que:

Na divisão sexual do trabalho, operada pelo capital dentro do espaço fabril, geralmente as atividades de concepção ou aquelas baseadas em capital intensivo são preenchidas pelo trabalho masculino, enquanto aquelas dotadas de menor qualificação, mais elementares e muitas vezes fundadas em trabalho intensivo, são destinadas às mulheres trabalhadoras (ANTUNES, 2013, p. 105).

Essa cisão entre o trabalho de homens e mulheres tem sua exemplificação clara na separação das atribuições da esfera pública e da privada, em que o homem tem como designação o trabalho assalariado, que proverá o sustento de sua família, e a mulher, no âmbito doméstico, realiza as tarefas para garantir a reprodução de seus membros.

Essa desigualdade se acirra quando se trata das mulheres negras, uma vez que estas sofrem mais com a desigualdade de gênero do que as mulheres brancas e mais com o racismo do que os homens negros. De acordo com o IBGE “as atividades econômicas de menores

rendimentos médios são as que proporcionalmente possuem mais ocupados de cor ou raça preta ou parda e pessoas do sexo feminino” (BRASIL, 2018, p. 28).

Por muito tempo, como consideram Silva e Silva (2016) propagou-se o mito da democracia racial, ainda pregado por conservadores patrimonialistas, impresso em obras como “Casa-grande-e-senzala”, em que se descrevia a família brasileira e o papel dos negros e negras na convivência dos senhores, perspectiva que vem sendo desmistificada ao se abrir o leque de conflitos raciais no bojo da exploração do(a) negro(a) pelo branco, que tomam novos contornos principalmente em relação ao trabalho.

[...] a população negra, em específico, a mulher trabalhadora é herdeira de relações que produzem e reproduzem as desigualdades no interior da visão social e técnica do trabalho. Esse flagrante quadro do mercado de trabalho na atualidade capitaneado pela informalidade crescente, secundariza e destrói as parcas, porém importantes conquistas, que no caso da mulher negra, subsume no aprofundamento das relações informais, precarizadas e desprotegidas. (SILVA e SILVA, 2016, p. 2772).

Em consonância com Lima, Rios e França (2013), apesar da redução das desigualdades sociais via lutas sociais, ainda persistem estruturas que diferenciam a participação de mulheres na educação e no trabalho, principalmente das negras.

Eugênio Junior (2018) constata a diferença sociorracial no país apesar de mais da metade da população ser preta ou parda (54%) a equidade parece ser algo distante. A leitura que o autor apresenta dos dados do IBGE indica que o analfabetismo entre a população negra é de 9,9%, enquanto entre a população branca o percentual é de 4,2%. Quando se trata do ensino superior apenas 8% das pessoas negras conseguem concluir uma graduação, enquanto entre as pessoas brancas o percentual é de 18%.

Por seu turno, a inserção no mercado de trabalho também delimita os papéis de gênero, pois segundo o IBGE (2018) os homens ocupam majoritariamente os setores tradicionais como indústria, construção e agropecuária; enquanto as mulheres ocupam mais espaço na educação, saúde e serviços sociais e serviços domésticos. Os pretos e pardos continuam ocupando postos de trabalho com menores rendimentos: agropecuária, construção civil e serviços domésticos.

[...] o trabalho doméstico permanece associado às características raciais e regionais e a uma interseção entre ambas, homens e mulheres negros encontram majoritariamente nos trabalhos precários, braçais e de baixos rendimentos, distanciados do trabalho intelectual (SILVA e SILVA, 2016, p. 2772).

Por um lado, esse quadro se dá pelos padrões estéticos e estereótipos estabelecidos historicamente, ancorados no patriarcalismo e no racismo que colocam as mulheres como subservientes, as dividem em “adequadas” e “inadequadas” e reduzem seus rendimentos em relação aos homens, por outro lado o menor acesso à escolarização diminui as oportunidades de acesso a postos de trabalho mais qualificados e melhor remunerados.

De acordo com Eugênio Junior (2019) as mulheres negras são as mais submetidas a trabalhos precários, 39,8%, seguidas dos homens negros, 31,6%, das mulheres brancas, 26,9%, e dos homens brancos, 20,6%.

O desemprego também é mais expressivo para a população negra. “De fato, ao longo de toda a série histórica [da PNAD contínua], a taxa de desocupação da população preta ou parda foi maior do que a população branca, tendo alcançado a maior diferença em 2017, de 4,6 pontos percentuais” (BRASIL, 2018, p. 36). Quando se trata de mulheres negras a desigualdade é ainda maior, de acordo com o *El País* (2019) as mulheres negras são 50% mais suscetíveis ao desemprego do que a população em geral.

Como apontam Ferreira, Vasconcelos e Pereira (2016, p. 2862) “Seguindo estereótipos criados no período escravista no Brasil, as mulheres negras são intituladas como subservientes à sociedade, concentrando-se nos trabalhos formais como domésticas ou babás, ou nos informais, tais quais: vendedora ambulante, catadora de latinha, etc.”

Portanto, as mulheres negras tendem a ser desumanizadas, vistas como serviçais a inteira disposição de seus patrões e patroas, sobretudo no âmbito doméstico. A condição de pessoa por vezes é negada, quando separam-se os banheiros de uso dos membros da casa, elevadores sociais e de serviço, alimentação e até água. Isso demonstra a perpetuação das relações racistas e patriarcais na realidade dessas mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da discussão realizada, podemos compreender como o racismo e o patriarcalismo são estruturas que estão enraizadas na formação sócio-histórica brasileira e, associadas ao capitalismo, formaram um sistema que particulariza as desigualdades no país, principalmente as desigualdades de raça/etnia e gênero. Nesse contexto, destacamos a realidade das mulheres negras, as quais são duplamente ou até triplamente impactadas pelas péssimas condições de trabalho e de vida, isso devido a sua condição de gênero, raça e classe.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho*: Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2013.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística. *Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

CISNE, Mirla. *Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Serviço Social*. São Paulo: outras expressões, 2015.

CISNE, Mirla; SANTOS, Silvana Mara Morais. *Feminismo, Diversidade Sexual e Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 2018.

DAVIS, Angela. *Mulher, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

EL PAÍS BRASIL. *Mulheres negras, as mais vulneráveis entre as mais vulneráveis*. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/08/opinion/1552066061_520180. Acesso em: 20 de out. de 2019.

EUGÊNIO JÚNIOR, Amauri. *Por que mulheres negras são pouco valorizadas no mercado de trabalho?* Disponível em: <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/por-que-mulheres-negras-sao-pouco-valorizadas-no-mercado-de-trabalho>. Acesso em 23 de out. de 2019.

FRAGA, Gleide. *Sobre a solidão da mulher negra*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sobre-a-solidao-da-mulher-negra/>. Acesso em 22 de out. de 2019.

HIRATA, H (Org.). *Divisão capitalista do trabalho*. Tempo Social. São Paulo: USP, 1989.

IAMAMOTO, Marilda. *Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche*: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Marcia; RIOS, Flávia; FRANÇA, Danilo. Articulando gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). IN: MAZZINI, et al (Org.). *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vidas das mulheres negras no Brasil*. Brasília: Ipea, 2013.

MADEIRA, Maria Zelma de Araújo. Desigualdades raciais como expressão da questão social no Ceará. In: CUNHA, Aurineida Maria Cunha; SILVEIRA, Irma Martins Moroni (Org.). *Expressões da Questão Social no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014.

MÉSZÁROS, I. *Para Além do Capital: Rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia de Letras, 1995.

SAFFIOTI, H. *Gênero, Patriarcado e Violência*. São Paulo: Perseu Abramo, 2013.

SANTOS, Mylena; MESQUITA, Gabriela; SANTIAGO, Eduardo. A Mulher Negra no Mercado Trabalhista: Uma Interseccionalidade De Raça E Gênero. IN: *Gênero e relações étnico-raciais*. Anais 19º Redor. Sergipe: UFS, 2016.

SILVA, Nelmires F; SILVA, Meire F. Mulher Negra no Brasil - Falsa Democracia Racial e Trabalho Desprotegido. IN: *Gênero e relações étnico-raciais*. Anais 19º Redor. Sergipe: UFS, 2016.

INTERSECCIONALIDADES E COEXTENSIVIDADE/CONSUBSTANCIALIDADE DAS RELAÇÕES HETERO-PATRIARCAIS DE GÊNERO, RAÇA/ETNIA E CLASSE SOCIAL: INTERPRETAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Poliana Machado Gomes da Silva ²⁵
Viviane de Araújo Menezes ²⁶
Karine Carneiro de Oliveira Silva ²⁷

RESUMO

No interior dos estudos sexuais e de gênero, raça/etnia e classe social, existe uma diversidade de perspectivas analíticas e interpretações teórico-metodológicas. Não se pode infirmar ou negar a presença de algumas aproximações entre essas vertentes, contudo, muitas são as contradições e, até mesmo, antagonismos existentes entre elas. Este trabalho objetiva, assim, compreender as interpretações teórico-metodológicas de duas vertentes centrais em tais estudos: as interseccionalidades e a consubstancialidade/coextensividade. Enquanto a primeira considera que cada eixo (classe, raça/etnia, gênero, castas, geração, etc.) em determinados momentos se entrecruzam, formando intersecções específicas, a segunda considera que outras categorias podem ser adicionadas (geração, nacionalidade, território, etc), mas, o nó, ou novelo, estruturante das relações sociais se dá entre as relações hetero-patriarcais de gênero, raça/etnia e classe social. Em que pese as suas semelhanças e contradições, através de uma pesquisa do tipo teórica, este estudo verifica a importância dessas perspectivas como instrumento de luta e resistência aos desdobramentos do hetero-patriarcado, do racismo e do capitalismo, sobretudo, na sociabilidade brasileira.

Palavras-chave: Interseccionalidades. Consubstancialidade/Coextensividade. Gênero. Raça/Etnia. Classe Social.

INTRODUÇÃO

Existe uma multiplicidade de tendências e interpretações teórico-metodológicas no ínterim dos estudos voltados às categorias classe social, gênero, sexualidade e raça/etnia. Este

25 Assistente Social, Mestranda em Serviço Social, Trabalho e Questão Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Professora Substituta do curso de Serviço Social da UECE, poliana.machado@uece.br, Fortaleza, Ceará, Brasil. CAPES.

26 Graduada em Serviço Social, Mestranda em Serviço Social, Trabalho e Questão Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), vivianearaujo2794@yahoo.com.br, Fortaleza, Ceará, Brasil. CAPES.

27 Assistente Social, Especialista em Gestão e Financiamento do Sistema Único de Assistência Social pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ), Mestranda em Serviço Social, Trabalho e Questão Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Docente do curso de Serviço Social da Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ), kariineoliveira@gmail.com, Fortaleza, Ceará, Brasil.

estudo se debruça sobre duas perspectivas analíticas centrais: de um lado, a interseccionalidade; de outro, a consubstancialidade e/ou coextensividade.

Longe de apreendê-las em sua totalidade, esta investigação analisou sobretudo os pensares das estudiosas feministas: Danièle Kergoat (1986, 2009, 2010, 2012), Heleieth Saffioti (1988), Helena Hirata (2014) e Kimberlé Crenshaw (2002). Objetivou-se, assim, compreender as interpretações teórico-metodológicas de duas vertentes centrais em tais estudos: as interseccionalidades e a consubstancialidade/coextensividade.

Por meio de uma pesquisa do tipo teórica, verificou-se a partir das estudiosas feministas que enquanto a interseccionalidade considera que cada eixo (classe, raça/etnia, gênero, castas, geração, etc.) em determinados momentos se entrecruzam, formando intersecções específicas, a consubstancialidade/coextensividade considera que outras categorias podem ser adicionadas (geração, nacionalidade, território, etc), mas, o nó, ou novo, estruturante das relações sociais se dá entre as relações hetero-patriarcais de gênero, raça/etnia e classe social.

Em que pese as semelhanças e contradições entre as perspectivas interseccionais e da consubstancialidade e/ou coextensividade, as mesmas possibilitam a emergência e continuidade de lutas e resistências aos desdobramentos do cishetero-patriarcado, do racismo e do capitalismo, sobretudo, na sociabilidade brasileira.

INTERSECCIONALIDADE E COEXTENSIVIDADE/CONSUBSTANCIALIDADE: TENDÊNCIAS E INTERPRETAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A “primeira onda” do feminismo ocorre a partir de uma salutar mobilização no continente europeu, na América do Norte e em outros países. Pressupondo a igualdade entre os sexos, esta onda feminista era impulsionada pela ideia de direitos iguais à cidadania. Manifestava-se, assim, a recusa ao determinismo biológico. Uma das questões primeiras levantadas pelas feministas²⁸ referiam-se às relações em torno do público e do privado, reivindicando participação nas deliberações políticas do Estado. Nessas circunstâncias, as mulheres reivindicaram direitos iguais referentes à cidadania, pressupondo a igualdade entre

28 As lutas femininas, na sociedade moderna, almejavam um espaço nesta, uma coexistência entre os sexos, para além das diferenças.

os sexos (masculino e feminino).

A partir da teoria social, nas ciências sociais, as feministas da “primeira onda” buscaram respostas para o entendimento de como se chegou a subordinação da mulher (posto que essa subordinação não é justa, nem natural) e como ela se mantém. A compreensão sobre as diferenças entre o masculino e o feminino, presentes na teoria social, corroboraram para que autores/as diversos/as apresentassem o caráter cultural, variável e flexível desta distinção. Na década de 1930, grande parte dessa produção do conhecimento sobre as diferenças sexuais se vinculou a teoria dos papéis sociais, apontando o caráter de construção cultural da diferença sexual. Conectando a estrutura social à formação da personalidade, a perspectiva dos papéis sociais colocava à socialização a responsabilidade pela construção cultural das diferenças sexuais.

Piscitelli (2009) aponta que as feministas da “segunda onda”, por seu turno, passaram a desvendar a multiplicidade de relações de poder nos variados aspectos da vida social. Desenvolveram nesse cenário a categoria “mulher”, verificando que os modos de opressão para com esta iam para além de questões de classe e raça/etnia. As feministas começaram a trabalhar o gênero a partir de uma ideia global e unitária de poder, o patriarcado. Por patriarcado, Cristina Bruschini (1990) compreende o sistema sócio-político fundamentado na opressão e subordinação das mulheres pelos homens.

No interstício das décadas de 1980 e 1990, Rafael Toitio (2013) identifica, no plano intelectual, duas vertentes teóricas feministas que ganharam visibilidade e espaço nos estudos sexuais e de gênero no Brasil: as feministas materialistas francófonas e as feministas pós-estruturalistas estadunidenses.

As feministas materialistas francófonas não efetuaram prioritariamente uma interlocução com o pensamento marxiano, apesar de os elementos do método materialista histórico e dialético estarem presentes em suas elaborações teórico-metodológicas. Assim, as feministas materialistas francófonas adotam uma vertente analítica embasada nos conceitos de consubstancialidade e coextensividade das relações sociais entre classe, sexo (incluso a sexualidade) e raça/etnia. Estas relações são, assim, apreendidas como indissociáveis.

Essa vertente foi inaugurada nos fins dos anos 1970 por Danièle Kergoat. Em sua emergência, vinculava-se somente as categorias sexo e classe, porém, no campo do feminismo francófono crítico, essas categorias foram tomadas em um debate mais amplo que as

articulava no espaço da produção e reprodução sociais. Não tardou para que Kergoat passasse a trabalhar a imbricação entre sexo, classe e raça. As relações sociais são, para Kergoat (2012), consubstanciais, formando um nó, um novelo. Além disso são coextensivas, pois nas relações sociais “as relações sociais de classe, de gênero e de “raça”, se reproduzem e se coproduzem mutuamente” (p. 127).

A ideia de consubstancialidade [...] não implica que tudo está vinculado a tudo; implica apenas uma forma de leitura da realidade social. É o entrecruzamento dinâmico e complexo do conjunto de relações sociais, cada uma imprimindo sua marca nas outras, ajustando-se às outras e construindo-se de maneira recíproca. [...]. Mas o fato de as relações sociais formarem um sistema não exclui a existência de contradições entre elas: não há relação circular; a metáfora da espiral serve para dar conta do fato de que a realidade não se fecha em si mesma. Portanto, não se trata de fazer um tour de todas as relações sociais envolvidas, uma a uma, mas de enxergar os entrecruzamentos e as interpenetrações que formam um ‘nó’ no seio da individualidade ou um grupo (KERGOAT, 2010, p. 100).

Essas relações interagem, cada uma imprimindo a sua marca nas outras, uma não esgotando a outra, estruturando a totalidade social e podendo entrar em contradição entre si, já que se inscrevem numa dinâmica dialética e conflitual entre as estruturas do patriarcado-racismo-capitalismo²⁹. Nesse sentido, somente a análise de classe, restrita a uma ótica economicista, não seria suficiente para captar a totalidade das relações estruturais e estruturantes desse sistema patriarcal-racista-capitalista.

Uma questão importante a ser salientada é a opção das feministas materialistas francófonas pela categoria “relações sociais de sexo”, e não “gênero”, num esforço de sexualizar as suas categorias analíticas, além de, segundo Kergoat (1986), dar nitidez ou potencializar a resistência dos/as dominados/as, oprimidos/as, explorados/as. Danièle Kergoat (2009, 2010) expõe três elementos que balizam a sua análise: primeiro, as relações sociais de sexo, raça e classe se configuram como relações sociais de produção; segundo, as relações sociais de sexo, raça e classe são históricas e dinâmicas, expressando tanto continuidades quanto rupturas; terceiro, as relações sociais, apesar de dinâmicas e mutáveis em certos tempo e espaço, expressam características universais. A exemplo da divisão sexual do trabalho e sua

29 Segundo Saffioti (1987, p. 60): “Com a emergência do capitalismo, houve a simbiose, a fusão, entre os três sistemas de dominação-exploração [...]. Só mesmo para tentar tornar mais fácil a compreensão deste fenômeno, podem-se separar estes três sistemas. Na realidade concreta eles são inseparáveis, pois se transformaram, através deste processo simbiótico, em um único sistema de dominação-exploração, aqui denominado patriarcado-racismo-capitalismo”.

lógica de separação (trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e hierarquização (trabalhos de homem valem mais do que trabalhos de mulheres).

Não se pode deixar de mencionar o pioneirismo de Heleieth Saffioti na análise do patriarcado-racismo-capitalismo na realidade brasileira. A elaboração teórica de Saffioti, diferentemente das feministas materialistas francófonas, conserva uma articulação com o pensar marxiano e o método materialista histórico e dialético. Três pontos são fundamentais em sua elaboração teórica: 1) A defesa pelo termo relações sociais de gênero; 2) A relação patriarcado-racismo-capitalismo denuncia uma relação imbricada de dominação e exploração (a dominação não se reduz a um desdobramento político e a exploração não se limita a uma questão econômica). Isto é, a opressão decorrente das relações de gênero e raça/etnia não estão deslocadas ou isoladas das determinações de classe na sociedade do capital; 3) A produção e a reprodução sociais constituem faces de um mesmo processo, “uma vez que todo modo de produção não pode prescindir da produção de meios de subsistência, nem da reprodução dos seres humanos” (SAFFIOTI, 1988, p. 143).

Na esteira do pensamento de Saffioti, (1988, p. 16) “a sociedade não está dividida entre os homens dominadores de um lado e as mulheres subordinadas de outro. Há homens que dominam outros homens, mulheres que dominam outras mulheres e mulheres que dominam homens”. Nesse sentido, mesmo não constituindo um desdobramento da sociabilidade de classes, as categorias “gênero” e “raça” servem para o atendimento dos interesses das classes dominantes. Isto porque a existência do patriarcado e do racismo antecedem à emergência do capitalismo, porém esses três sistemas de dominação se fundem na totalidade concreta da sociabilidade do capital. Por meio desta simbiose, tornam-se inseparáveis das práticas sociais o sistema denominado de patriarcado-racismo-capitalismo. Amparada no materialismo histórico e dialético, é nessa ideia de nó ou novelo entre as relações sociais de gênero, raça e classe que Saffioti formulará o seu pensamento.

Além das feministas materialistas francófonas e das feministas marxistas, outra operação teórico-metodológica ganha visibilidade, em especial no interior dos feminismos estadunidenses (não exclusivamente aportados em vertentes pós-estruturalistas). Desenvolve-se uma perspectiva de interseccionalidade que foi proposta inicialmente no seio do movimento feminista negro na década de 1970. As feministas negras buscaram dar visibilidade ao entrelaçamento das categorias gênero, classe e raça para refletirem sobre a

realidade das mulheres negras, orientando uma crítica ao denominado feminismo branco, heterossexual e de classe média (HIRATA, 2014).

Segundo Helena Hirata (2014) o termo “interseccionalidade” será escrito, pela primeira vez, pela jurista afro-americana Kimberlé Crenshaw em 1989. O termo “interseccionalidade” aparece, assim, para o feminismo negro como uma ferramenta epistemológica para a análise da realidade das mulheres negras e do conjunto das opressões por elas vivenciadas. Problematizando a homogeneidade da categoria “mulher”, destacam-se na década de 1980 os estudos das feministas negras Angela Davis e Bell Hooks. Nesse sentido, a interseccionalidade “é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e, portanto, como um instrumento de luta política” (Idem, p. 69). A intersencionalidade, conforme Crenshaw (2002),

[...] busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. [...]; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando interseções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam (p. 177).

Diante disso, Crenshaw (2002) não somente diferencia os eixos de subordinação, mas possibilita que os mesmos sejam analisados de modo isolado um do outro. Já se encontram nesse momento algumas diferenças entre as perspectivas interseccionais e as vertentes da consubstancialidade/coextensividade. Para estas últimas, as relações sociais, ao formarem o nó entre sexo (e sexualidade), raça e classe, não se pode dissociá-los ao nível das práticas sociais. Sendo indissociáveis, apenas para uma perspectiva de análise sociológica é que essas relações podem ser sequenciadas (KERGOAT, 2012).

Crenshaw (2002) apresenta a ideia de interseccionalidade através da “metáfora das avenidas”, na qual cada avenida remete a um eixo (classe, raça/etnia, gênero, castas, geração, etc.) que em determinados momentos se entrecruzam, formando intersecções específicas. Kergoat (2010) tece críticas à perspectiva geométrica da interseccionalidade, porque “pensar em termos de cartografia nos leva a naturalizar as categorias analíticas [...]. [...], a multiplicidade de categorias mascara as relações sociais” (p. 98).

Crenshaw (2002) realiza uma análise sistêmica. Essas abordagens, segundo Piscitelli (2008, p. 267), supervalorizam “o impacto do sistema ou da estrutura sobre a formação das identidades”, além de remeter a questão da diferença à questão da desigualdade e a de poder “como propriedade que uns têm e outros não, e não como uma relação”. Desta feita, Piscitelli (2008) diferencia a vertente interseccional das análises construcionistas que abordam aspectos relacionais e dinâmicos da identidade social, traçando divergências entre a questão das diferenças e a desigualdade. Ainda para a autora:

[...] a interseccionalidade aparece voltada para revelar o poder unilateral das representações sociais e as consequências materiais e simbólicas para os grupos atingidos pelos sistemas de subordinação. Os sujeitos aparecem como construídos por sistemas de dominação e marginalização e, nesse sentido, carentes de agência. Na segunda linha de abordagem (construcionista), os processos mediante os quais os indivíduos se tornam sujeitos não significam apenas que alguém será sujeito a um poder soberano, mas há algo mais, que oferece possibilidades para o sujeito. E os marcadores de identidade, como gênero, classe ou etnicidade não aparecem apenas como formas de categorização exclusivamente limitantes. Eles oferecem, simultaneamente, recursos que possibilitam a ação (p. 268).

Em que pese essas análises, ressalta-se aqui a importância dessas perspectivas como instrumento de luta e resistência aos desdobramentos do cishetero-patriarcado, do racismo e do capitalismo, fundamentalmente para o desenvolvimento dos estudos sexuais e de gênero.

Vale elucidar que várias feministas estadunidenses debitaram o fim da primazia à categoria classe social, dada as transformações do capitalismo. As produções acadêmicas sobre gênero, sexualidade e raça/etnia, no âmbito das ciências sociais, vinculadas a uma vertente interseccional, em contrapartida, permitiram compreensões sobre elementos simbólicos, culturais, subjetivos, nos campos das singularidade e particularidade sociais. Todavia, efetuaram-se análises unilaterais e microssociais, isoladas da totalidade social, desconsiderando os elementos estruturais e estruturantes das relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo consubstancial e coextensivo, as relações sociais de classe, raça/etnia e gênero, ao se desenvolverem, “se reproduzem e se correpoduzem mutuamente”

(KERGOAT, 2010, p. 94). Nessa unidade dialética, Saffioti (2004, p. 94) revela: “o importante é analisar estas contradições na condição de fundidas ou enoveladas ou laçadas em um nó. [...] No nó [...] a dinâmica de cada uma condiciona-se a nova realidade, presidida por uma lógica contraditória”.

Deste modo, a autora reforça a concepção materialista da história na qual a história não sofre determinações exclusivamente no universo da produção, mas é resultado das relações sociais vinculadas ao movimento dialético entre a produção e a reprodução sociais. Por sua vez, as relações sociais possuem classe, raça/etnia e sexo, relações estas coextensivas, consubstanciadas.

Ao questionar a universalidade das estruturas, sobretudo a categoria totalidade (a qual se ancora as macroabordagens, em especial os marxismos), os estudos interseccionais bebem de fontes microanalíticas para apreensão das singularidades e particularidades do real.

REFERÊNCIAS

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. *Mulher, casa e família: cotidiano nas camadas médias paulistanas*. Fundação Carlos Chagas: Vértice, Editora Revista dos Tribunais: São Paulo, 1990.

CRESHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: *Estudos Feministas*, v. 1, 2002.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, São Paulo, v. 26, n. 1, jan./jun. 2014.

KERGOAT, D. Em defesa de uma sociologia das relações sociais. Da análise crítica das categorias dominantes à elaboração de uma nova conceituação. In: KARTCHEVSKY, A. et al. *O sexo do trabalho*. Tradução de Sueli Cassal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, H. et al. (Orgs.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. In: *Novos estudos*, Cebrap, n. 86, mar. 2010.

_____. *Se batter, disent-elles...* Paris: La Dispute, 2012.

PISCITELLI, A. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. In: *Sociedade e Cultura*, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul./dez. 2008.

_____. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque; SZWAKO, José Eduardo (orgs.). *Diferenças, igualdade*. Coleção sociedade em foco: introdução às ciências sociais. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

SAFFIOTI, H. Movimentos Sociais: a face feminina. In: CARVALHO, N. (Org.). *A condição feminina*. São Paulo: Editora Vértice, 1988.

_____. *Gênero, Patriarcado e Violência*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

Simpósio Temático 03: Relações étnico-raciais, Gênero e Sexualidade: história e educação em direitos humanos

Coordenadores(as)

Dr. Cicero Joaquim dos Santos (URCA)

Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz (URCA)

Antônio Carlos Dias de Oliveira (URCA)

Este Simpósio Temático objetiva congrega estudantes, pesquisadores e militantes cujas práticas de ensino, pesquisa e extensão coadunam na direção das reflexões sobre as historicidades das relações de gênero e sexualidades, bem como na sua relação direção com os processos formativos escolares e não escolares e com o amplo debate sobre os direitos humanos. Nesse direcionamento o ST pretende frutificar diálogos entre estudiosos e militantes que problematizam as relações de gênero nas várias áreas de conhecimento, a exemplo da História, Pedagogia, Letras, Geografia, Ciências Sociais, Direito, Serviço Social e Artes, entre outras. Intentando provocar trocas de experiências concernentes aos processos formativos e às práticas de ensino-aprendizagem nas quais as relações de gênero e sexualidades são problematizadas, este ST estará aberto aos relatos de experiências e estudos sobre processos formativos formais e não formais; políticas públicas em suas interseccionalidades; trajetórias de sujeitos coletivos e individuais; memórias e suas historicidades; crenças, práticas e teorias atreladas às relações de gênero e sexualidades. Tomando como referência a transdisciplinaridade, este espaço de reflexão colocará em cena o lugar da educação nos processos de construção e (des)construção dos gêneros, bem como nas invenções históricas e acepções tocantes às sexualidades e suas conexões com os direitos humanos.

A PEDAGOGIA ENGAJADA DE BELL HOOKS E O RECONHECIMENTO DA TEORIA COMO PRÁTICA LIBERTADORA

Francisca Andréa Brito Furtado³⁰
Ávilla Yasmim de Lima Veríssimo³¹

RESUMO

Partindo do pressuposto de que em processos de ensino/aprendizagem que considerem a educação como prática da liberdade - fundamento freiriano adotado por hooks do ponto de vista da práxis - aprendem não apenas estudantes, mas também professores, abordaremos nesse trabalho a importância de uma pedagogia engajada. Em sua obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, lançada em 1994, a pensadora negra bell hooks dedica-se à reflexão sobre a possibilidade de uma reinvenção da educação a partir da transgressão. O livro só chega ao Brasil em 2013 e mesmo vinte e cinco anos depois de seu lançamento nos Estados Unidos, suas discussões apresentam-se aos leitores brasileiros como relevantes para o nosso contexto. A educação é para hooks um ato político de enfrentamento ao racismo, a violência de gênero e a desigualdade de classe. Dessa forma, em hooks somos estimulados a pensar sobre a importância da ocupação das escolas e universidades por populações socialmente postas à margem. O desafio de transgredir as barreiras de uma educação hegemonicamente construída com base na história dos vencedores apresenta-se não apenas como uma tarefa a ser cumprida por professores de maneira isolada, mas há um lugar fundamental nessa luta que deve ser ocupado pelos estudantes. A transgressão é tarefa coletiva. A transformação das consciências de estudantes e professores é o desafio da educação libertadora e perpassa a superação de todos os tipos de parcialidades e preconceitos tão fortemente arraigados na sociedade e constantemente reforçados por práticas educacionais comprometidas com a manutenção de opressões. A sala de aula apresenta-se no pensamento de hooks como território fértil para formação de sujeitos livres e críticos. A transgressão proposta por hooks inicia-se na compreensão de que a tarefa do professor não se restringe a partilhar informações, mas que se estende à participação na formação da subjetividade dos estudantes, nesse contexto o encontro entre as experiências de professores e estudantes com o suporte teórico podem impulsionar processos de libertação coletiva.

Palavras-chave: Educação. Transgressão. Liberdade.

INTRODUÇÃO

30 Professora, Mestra em Filosofia Ética e Política, Faculdade de Juazeiro do Norte, andreafurtadoufc@gmail.com, Ceará, Brasil.

31 Estudante de Direito, Faculdade de Juazeiro do Norte, 201820168@aluno.fjn.edu.br, Ceará, Brasil

A questão da aliança entre educação e colonialidade é um dos aspectos a serem refletidos a partir da discussão apresentada na obra *Ensinando a transgredir – A educação como prática de liberdade* da pensadora norte americana bell hooks. O texto de hooks é escrito com base nas experiências educacionais da própria autora que experimentou ambos os lados da educação que discute em sua obra, lados estes que identificaremos nesse trabalho como educação a partir da noção de colonialidade e a educação libertadora.

Quando criança bell hooks foi educada em uma escola para negros por causa da proibição existente em seu estado de que brancos e negros dividissem o mesmo espaço educacional. Com a queda da proibição, hooks é transferida para uma escola multirracial e passa a experimentar uma educação pouco preocupada com as subjetividades de seus estudantes, racista e colonialista. Já adulta, enquanto professora, hooks desenvolve a noção que denomina como pedagogia engajada e é a partir dessa noção que refletiremos sobre a importância de transgredir os modelos dominantes de educação.

É importante que tenhamos clareza da distinção entre colonialidade e colonialismo para que possamos compreender os efeitos de uma educação nos moldes da colonialidade e os fatores que motivam uma educação desse tipo, nesse intento recorramos a QUIJANO (2009) em seu artigo *Colonialidade do Poder e Classificação Social*:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. (QUIJANO, 2009, p. 73)

De acordo com QUIJANO (2009) apesar de serem conceitos conectados, colonialidade e colonialismo se diferenciam, pois o colonialismo se identificaria como sendo uma estrutura de dominação/exploração onde o poder de uma comunidade de identidade diferente se impõe a outra a subalternizando; nessa estrutura a sede de onde emanam as imposições do dominador se localiza em outro território e nem sempre há relações racistas de poder. Na colonialidade, por sua vez, poder e a raça/etnia estão ligados por uma classificação da população, nessa perspectiva há uma hierarquização de raça/etnia e também gênero na escala do poder.

O elemento crucial para a compreensão da complexidade dessa diferenciação está no fato de que muitas vezes, no caso do Brasil por exemplo, somos confrontados com o argumento de que não estamos mais sob domínio dos nossos colonizadores, porém, a colonialidade, essa “nova” maneira de imposição de matrizes culturais, educacionais, econômicas e sociais, se apresenta e articula sem a presença objetiva do dominador.

De acordo com ASSIS (2014), A colonialidade é uma estrutura de dominação desenvolvida no período moderno sem a qual o capitalismo não teria se espalhado e se imposto da maneira como fez, é uma matriz de poder que não desaparece com a independência ou descolonização, portanto explica como as formas de subordinação se tornaram fundamentais para o desenvolvimento do modelo econômico atual e sobreviveram as administrações coloniais. Em outras palavras a colonialidade atuou e ainda atua no modo de pensar eurocentrado, auto proclamado racional e que produz conhecimento com base nas necessidades cognitivas do capitalismo, desta forma racionalizando as relações humanas e agindo de maneira incisiva sobre todos aqueles que são educados sob sua hegemonia.

Os resultados imediatos dessa educação são percebidos na construção dos currículos escolares, que atuam na manutenção de uma educação que limite e exclui a diversidade.

HOOKS E FREIRE: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

A obra de hooks tem forte influência freiriana. A pesquisadora norte americana, assim como o patrono da educação brasileira, acredita na educação como prática da liberdade e dedica-se, seguindo as orientações do mestre, a construir conhecimento significativo, com base na sua experiência de vida, sem apartar teoria e prática.

Freire e hooks têm suas obras aproximadas por dois motivos fundamentais: 1. Por endossarem a ideia de que educação e diálogo são indissociáveis, assim como são indissociáveis educação e conscientização e 2. por acreditarem numa relação necessária entre teoria e *práxis*.

Em Freire, o homem não é mero espectador, ele é sujeito histórico, capaz de transformar a realidade e a aposta do pensador para a tomada desse lugar é a educação. Lembremos as palavras de Weffort no ensaio sociológico introdutório de Educação como

prática da liberdade sobre a teoria freiriana: “Todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado a tomada de consciência da situação real vivida pelo educando”. Paulo Freire nos apresenta de maneira muito clara que considera a educação como a possibilidade de resposta aos desafios da sociedade. É nessa perspectiva que hooks se inspira para refletir sobre sua pedagogia engajada e sobre a teoria como prática libertadora.

A liberdade é acrescentada a equação História, Cultura e Conscientização na perspectiva de que sem liberdade, o homem é reduzido a um ser do ajustamento e da acomodação.

A reivindicação de Paulo Freire é a do direito ao diálogo crítico, ao debate, a uma educação para a liberdade. “O homem cria, recria e decide”; é dessa maneira que ele se integra a cada época, como participante ativo e não apenas acomoda-se a elas. A privação da liberdade de decidir, de criar e de recriar é também a privação da nossa própria humanidade. Weffort nos alerta: “Quando alguém diz que a educação é a afirmação da liberdade e toma as palavras a sério – isto é, quando as toma por significação real – se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação”.

É a partir do seu encontro com Paulo Freire que bell hooks percebe a importância da reflexão sobre os processos de ensino aprendizagem que ela vivenciou na infância e também para a transformação dos processos que experimenta na sua vida adulta.

PEDAGOGIA ENGAJADA

Em “Ensinando a Transgredir”, bell hooks nos instiga na reflexão de que para caminharmos no rumo de uma pedagogia libertadora é necessário que estabeleçamos uma relação profunda entre professores e estudantes. A ideia de uma educação bancária, rejeitada no pensamento freiriano, é também descartada por hooks. A consciência de que o ato de educar envolve elementos para além da simples transmissão dos conteúdos historicamente construídos toma contornos importantes no pensamento da autora.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação,

mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (HOOKS, 2013, p.25)

Hooks chama nossa atenção para o aspecto da autoatualização. Tarefa determinante na concretização de uma educação verdadeiramente libertadora. Nesse sentido, a autoatualização provoca os educadores a ensinar de um modo que venha a fortalecer e qualificar os alunos, unificando nesse aspecto a mente, corpo e espírito dos estudantes ao invés de centrar-se no mero comunicar de informações.

A sala de aula é apresentada por hooks como um ambiente dotado de potência, é nesse ambiente que os sujeitos, através de uma educação para a liberdade podem reconhecer-se enquanto protagonistas de sua história, além de conectar-se com seus pares. A pensadora preocupa-se com o aspecto castrador que tem dominado a educação, esvaziando essa estrutura das responsabilidades sociais, compreendidas por hooks como fundamento para a transformação da realidade dos sujeitos que passam pelas salas de aulas e que muitas vezes saem dessas salas de aula sem nem mesmo compreender essa potência. Nesse sentido, hooks propõe uma educação transgressora.

A sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia. Há anos é um lugar onde a educação é solapada tanto pelos professores quanto pelos alunos, que buscam todos usá-la como plataforma para seus interesses oportunistas em vez de fazer dele um lugar de aprendizado. Com estes ensaios, sou minha voz ao apelo coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de novas práticas de ensino. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões - um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade (HOOKS, 2013, p.23).

Uma pedagogia engajada deve transgredir as barreiras e limitações incorporadas ao conceito tradicional de educação formal, onde o formato aceito sugere um professor dotado de um poder hierárquico agindo sobre um aluno. O alcance dessa educação transgressora perpassa o trabalho coletivo de estudantes e professores e não é uma tarefa de heroísmo restrita aos professores.

Bell hooks (2013), nos mostra que para ter uma pedagogia engajada, liberta e que possa ser dialogada dentro das salas de aula é necessário que haja um aprendizado mútuo entre professores e alunos, e que “[...] a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem [...]”.

Em *Ensinando a transgredir*, hooks nos conduz na reflexão sobre a importância do entusiasmo no aprendizado, nos alertando para o fato de que na educação tradicional esse entusiasmo normalmente é visto dentro das salas de aula como algo que pode perturbar o processo de ensino aprendizagem. Desta forma, o entusiasmo é apresentado como um ato de transgressão. Uma abordagem transgressora através do entusiasmo deve conectar essa disposição com os conhecimentos propostos, através de uma atividade intelectual e/ou acadêmica séria. O entusiasmo por si só não é o bastante para concatenar um processo de aprendizado empolgante:

[...]Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas [...] (HOOKS, 2013, p.17).

Para que o entusiasmo possa fazer parte do processo de aprendizagem é necessário que o professor valorize a presença dos estudantes dentro da sala de aula, reconhecendo que todos influem dentro do ambiente educacional, reconhecendo a sala de aula como uma comunidade aberta de aprendizado que precisa de um esforço coletivo ter sua potência aproveitada. Para hooks (2013) é possível experimentar a educação como uma prática libertadora, principalmente “[...] quando os alunos e professores encaram uns aos outros como seres humanos ‘integrais’, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo”. No processo proposto por hooks, confluem estudantes e professores na transgressão da estrutura educacional tradicional e infértil.

São princípios fundamentais para uma educação libertadora o fortalecimento e capacitação de estudantes e professores para a transformação das salas de aula em espaços em que a partilha seja possível e contribua para uma atuação no mundo realmente consciente. A

sala de aula em hooks apresenta-se como espaço de significação do mundo, conferindo-lhe sentido .

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. (HOOKS, 2013, p.35).

A TEORIA COMO PRÁTICA LIBERTADORA

A partir de sua própria história de vida, de sua experimentação concreta da educação libertadora, hooks nos impulsiona a debater a possibilidade de utilizar a teoria como um ato de intervenção, a fim de desafiar o “status quo”, confrontando nesse sentido, as diversas opressões que nos afligem.

Em sua narrativa, hooks retoma sua infância e nos diz ter chegado à teoria na tentativa de curar-se dos silenciamentos que lhe foram impostos pelas estruturas tradicionais. Ela nos conta que sempre que ela pretendia fazer com que as pessoas que estivessem ao seu redor concebessem e olhassem o mundo da mesma forma que ela o via, de modo completamente diferente ao que se estavam acostumados a ver, lhe castigavam. As primeiras experiências limitadoras de uma educação libertadora são percebidas por hooks na própria família. A criança que hooks foi, desde cedo questionava a hierarquia de gênero, por exemplo, ela não compreendia a submissão de sua mãe ao marido e questionava.

[...] Eu não me sentia realmente ligada a essa gente estranha, a esses familiares que não só não conseguiam entender minha visão de mundo como também sequer queriam ouvir falar dela. Na infância, eu não sabia de onde eu tinha vindo. E, quando eu não estava tentando desesperadamente fazer parte dessa comunidade familiar, que dava a impressão de nunca me aceitar nem me querer, estava buscando desesperadamente descobrir onde eu me encaixava. Estava buscando desesperadamente o caminho para casa. [...] (HOOKS, 2013, p. 84-85).

Foi através do processo de teorização que bell hooks conseguiu entender o que de fato estava acontecendo em sua infância, ela nos relata que chegou à teoria porque estava

machucada e que o sofrimento que sentia era tão violento que a fez pensar que não continuaria vivendo.

Na teorização hooks afirma ter encontrado um lugar onde se é cabível imaginar futuros possíveis, onde a vida pode ser diferente. E essas experiências de pensamentos críticos, de reflexão e análise tornaram-se suas maiores aliadas na luta para tentar explicar a mágoa que ela sentia, como também para fazê-la ir embora. Enfatizando nesse aspecto, que a teoria pode ser um lugar de cura. Hooks não distingue teoria e prática e atribui a teoria uma parte do processo de conscientização de si necessário para o rompimento das estruturas tradicionais. Quando utilizamos a expressão “estrutura tradicional” nos referimos a elementos constituintes de estrutural da nossa educação, como por exemplo o patriarcado e o colonialismo.

De acordo com HOOKS (2013), apesar de não podermos garantir que o simples acesso a teoria nos transforme e torne possível a transformação coletiva, a teoria se apresenta como uma semente. A teoria precisa de um direcionamento para que os sujeitos subalternizados possam encontrar explicação para as opressões que sofrem, identificar-se com outros, reconhecer o aspecto coletivo de questões antes concebidas como naturais e transgredir.

[...] Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra (HOOKS, 2013, p.85-86).

Há um abismo criado de forma intencional entre a teoria e a prática dentro das academias, visto que, se utilizam do elitismo intelectual para manutenção das estruturas dominantes, promovendo nesse aspecto uma falsa dicotomia entre a teoria e a prática. Hooks sugere que rompamos com essa dicotomia e que passemos a compreender a teoria como aliada para transformação social. Para isso, a autora nos alerta para a valorização da teoria escrita ou oral e para a compreensão de que não podemos corroborar a ideia de que só se pode construir conhecimento/teoria dentro da academia.

Hooks acredita que através de uma educação humanizada é possível reconhecer as singularidades de cada indivíduo e que esse reconhecimento é capaz de encorajar esses

indivíduos a pensar de uma forma mais crítica, desta maneira resultando na libertação das “minorias” das suas opressões. Hooks ainda nos diz que é preciso “(...) enfatizar a importância do trabalho intelectual, da produção teórica como uma prática social que pode ser libertadora [...]” (HOOKS, 2013).

A teoria como prática libertadora, pressupõe um ambiente educacional onde se permite o enfrentamento das estruturas tradicionais, onde se instiga o pensamento crítico e reflexivo, reconhecendo a existência da pluralidade teórica e atuando no desmonte da naturalização de preconceitos e limitações tão fortemente arraigados na nossa educação.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. *Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo*. Cad. CRH [online]. 2014, vol.27, n.72, pp.613-627.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HOOKS, Bell. Pedagogia engajada. HOOKS, Bell. In: *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

_____. Teoria como prática libertadora. In: HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (orgs). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

WELFFORT, Francisco. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

A RAÇA E O GÊNERO ENQUANTO FATORES DETERMINANTES DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NEGRA

Liliane Matias da Silva ³²
Felipe Silva Duarte ³³
Joseane de Queiroz Vieira ³⁴

RESUMO

Esta pesquisa tem como temática a raça e o gênero enquanto fatores determinantes da violência doméstica contra a mulher negra. Assim, o objetivo central deste estudo é analisar esse duplo aspecto de vulnerabilidade enquanto causas substanciais da violência contra a negritude feminina em seu âmbito privado. Para tanto, iniciou-se estudando brevemente acerca da raça, bem como sobre as origens e os impactos do racismo, para em seguida analisar a gênese do fenômeno de dominação/submissão em razão do gênero. Com base nesse estudo, foi estabelecida uma interrelação entre o gênero e a raça enquanto fatores da violência contra a mulher negra no seio familiar, e refletido acerca do papel da Lei Maria da Penha na qualidade de mecanismo legislativo no combate à violência doméstica. O trabalho ora apresentado é resultado de uma pesquisa de metodologia dedutiva, com uma abordagem qualitativa e com caráter descritivo e explicativo, onde se utilizou de procedimento essencialmente bibliográfico. Com isso, concluiu-se que “ser mulher” e “ser negra” é fazer parte de um perfil de pessoas que historicamente sofreram obstáculos para seu desenvolvimento social e que, por essa razão, continuam sendo submetidas à violência doméstica.

Palavras-chave: Raça. Gênero. Mulher. Negritude. Violência doméstica.

INTRODUÇÃO

Enquanto sujeito social, a mulher negra tem figurado nas páginas da história brasileira como alvo do vultoso panorama de violência em desfavor de sua integridade física, moral e psíquica. Em se tratando do contexto atual, esse cenário de agressão persiste ao passo em que as estatísticas nacionais revelam que a feminidade afrodescendente continua sendo

32 Estudante de Graduação, curso de bacharelado em Direito em andamento, Universidade Regional do Cariri, lili_matias_07@hotmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

33 Estudante de Graduação, curso de bacharelado em Direito em andamento, Universidade Regional do Cariri, felipeduarte.direito@gmail.com, Crato, Ceará, Brasil.

34 Bacharel em Direito e em Psicologia, Mestre em Direito com área de concentração em Direitos Sociais e Políticas Públicas pela UNISC, docente do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio - UNILEÃO, joseanedqv@hotmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

aquela que mais sofre com a violência, principalmente no âmbito doméstico. Dessa forma, quando se nasce mulher e negra, além da herança genérica, a pessoa carrega, desde a sua natividade, a herança cultural que a impõe a carregar o estereótipo decorrente do fato de fazer parte de um perfil de seres mais subjugados e mais violentados no convívio social, principalmente na relação familiar.

Assim, considerando a pertinência de resgatar as raízes desse problema e de conhecer as suas principais causas, esta pesquisa desponta e apresenta como tema a raça e o gênero enquanto fatores determinantes da violência doméstica contra a mulher negra. Para tanto, a indagação germinadora da problemática consiste em saber como essas duas características inatas (ser mulher e ser negra) se tornaram determinantes na violação de direitos das mulheres negras no contexto familiar.

Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar esse duplo aspecto de vulnerabilidade enquanto causas substanciais da violência contra a negritude feminina em seu âmbito privado. Para tanto, os objetivos específicos foram: i) estudar brevemente acerca da raça, bem como sobre as origens e os impactos do racismo; ii) analisar a gênese do fenômeno de dominação/submissão em razão do gênero; iii) inter-relacionar o gênero e a raça enquanto fatores da violência contra a mulher negra no seio familiar; e iv) verificar o papel da Lei Maria da Penha na qualidade de mecanismo legislativo no combate à violência doméstica.

A metodologia aplicada foi a indutiva, pois chega a uma conclusão a partir da generalização da observação de alguns fenômenos (MEZZAROBA; MONTEIRO, 2009, p. 64). Ademais, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com caráter descritivo e explicativo, utilizando-se de procedimento essencialmente bibliográfico em livros, dissertações, teses e artigos de periódicos científicos, disponíveis em bibliotecas físicas e banco de dados virtuais.

Assim, a relevância desta pesquisa parte da responsabilidade que todos temos em apurar as causas dessa violência que atinge milhares de mulheres diariamente. Por oportuno, investigar as raízes desse fenômeno ajuda a compreender melhor o presente, oferecendo parâmetros para criação de estratégias mais eficientes no combate ao problema enfrentado.

GÊNERO E RAÇA/COR ENQUANTO FENÔMENOS DE SUBORDINAÇÃO E DE VIOLÊNCIA

Como já mencionado, o presente trabalho visa analisar o fenômeno da violência contra a mulher preta e parda no seio doméstico e familiar. Desse modo, é indispensável compreender, primeiramente, toda a historicidade por trás da noção da raça negra e do gênero feminino, para, assim, mostrar como ser uma mulher e ser negra é carregar um estereótipo pré-determinado constituído historicamente na sociedade, proporcionando-lhe extrema vulnerabilidade, inclusive no meio doméstico.

É interessante observar que um país como o Brasil, o qual possui a maior parte de sua população como parda e preta, tendo seu povo sido fruto da miscigenação de diferentes raças, ainda possui elevados níveis de preconceito e de discriminação racial. Assim, é mister expor inicialmente, mesmo que de forma breve, o desenvolvimento do racismo no mundo para, *a posteriori*, se ater à nação em estudo. Focando na discriminação racial baseada na cor da pele, observa-se que

Em todos os tempos esta cor sempre esteve revestida de valores negativos nas línguas indo-europeias. É desta maneira que em sânscrito, o branco simboliza a classe dos brâmanes, a mais elevada da sociedade. Em grego, o negro sugere uma mancha, tanto moral quanto física; ele trai, igualmente, os homens de intenções sinistras. Os romanos não somaram a este vocábulo nenhum significado novo: para eles, o negro é signo de morte e de corrupção enquanto o branco representa a vida e a pureza. Os homens da igreja, à procura de chaves e de símbolos que revelassem os sentidos ocultos da natureza, fizeram do negro a representação do pecado e da maldição divina (COHEN, 1980, p. 39 *apud* SANTOS, 2005, p. 45).

Dessa forma, antes mesmo que houvesse a ideia de separar grupos por meio de sua raça, a cor negra já simbolizava ideias negativas. Neste sentido, Santos (2005, p. 27) expõe que com os iluministas a ideia de raça era similar a linhagem, na própria história das raças, no entanto, já era possível perceber um tratamento diferenciado com relação ao negro. Assim, no Tratado de Metafísica do iluminista Jean Marie Arouet, Conde de Voltaire, este apresenta as noções que um viajante interplanetário teria ao encontrar o primeiro ser humano.

Segundo a narrativa, o viajante desembarca no oceano, no país da Cafraria e começa a procurar o homem. Assim, ele começa a descrever o que vê, citando: macacos, elefantes e negros, sendo estes últimos apresentados nos seguintes termos:

Um animal preto, que possui lã sobre a cabeça, caminha sobre duas patas, é quase tão destro quanto um símio, é menos forte que os outros animais de seu tamanho, provido de um pouco mais de idéias do que eles e dotado de maior facilidade de expressão. Ademais, está submetido às mesmas necessidades que os outros, nascendo, vivendo e morrendo exatamente como eles (VOLTAIRE, 1978b, p. 62 *apud* SANTOS, 2005, p. 27).

Deste modo, é no século XIX que a ideia de raça começa a mudar de sentido, passando a definir e separar grupos humanos. Destarte, é com o darwinismo que a questão de raça se tornou mais radical, pois com base nos princípios da evolução, haveria de ter uma raça superior, pura e, conseqüentemente, uma raça inferior e mais frágil. A raça negra foi eleita como a inferior, pois biologicamente seu crânio era menor além do pouco desenvolvimento de suas sociedades. Dessa forma, não demorou para que os darwinistas estimulassem o preconceito racial, representando, assim, a utilização da ciência como justificação para dominação entre raças (SANTOS, 2005, p. 51-52).

Reportando-se ao contexto brasileiro, tem-se que entre os séculos XVI e XIX o país escravizou homens e mulheres africanos. Essas pessoas eram tratadas como animais, vinham para o território brasileiro em embarcações com condições insalubres, ao chegar, continuavam vivendo em locais inadequados e seu cotidiano era marcado pela violência.

Consoante Abdias do Nascimento (1978, p. 48), com a descoberta do Brasil pelos portugueses em 1500, e sua conseqüente exploração, iniciou-se imediatamente o surgimento da raça negra “fertilizando o solo brasileiro com suas lágrimas, seu sangue, seu suor e seu martírio na escravidão”.

Já no século XIX, segundo Santos (2005, p. 80) com as grandes nações europeias se desenvolvendo com ideais liberais, muitos pensadores começaram a criticar o sistema escravista brasileiro tentando seguir o exemplo de nações independentes e promover o desenvolvimento da sua população. Este desenvolvimento não ocorreria em um país em que escravos e seus senhores se encontravam em patamares diferentes, sendo necessário, para tanto, a abolição da escravidão no Brasil. Além disso, havia o temor do surgimento de revoltas maiores dos negros, e que estes tomassem o poder. Destarte, a abolição foi mais uma forma de afirmar a supremacia dos brancos, já que com ela o negro passou a ser visto como o “cidadão indesejado, cidadão por acaso, por força e vontade branca [...]” (SANTOS, 2005, p. 132).

Após a abolição surgiram ainda mais ideias racistas em relação aos afrodescendentes.

Ao passo em que o processo abolicionista ocorria, o Brasil começou a atrair mão de obra imigrante europeia, que, apesar desta ser mais cara do que a negra, trazia algo almejado pela civilização da época: o “embranquecimento” da população. Assim, nessa realidade os imigrantes começaram a se desenvolver no país, o que, devido ao racismo, não acontecia com os negros, proporcionando ideias em relação a estes como preguiçosos e ignorantes. “Somando-se um mito após o outro, inferioridade, vagabundagem, incompetência, foi-se esboçando o perfil do homem negro, como anticidadão, como marginal.” (SANTOS, 2005, p. 119). Assim, a rejeição aos negros só aumentava após a abolição da escravidão.

Tendo por base uma perspectiva mais ampla do desenvolvimento histórico do gênero feminino, percebe-se que traçar uma linha histórica do papel feminino na sociedade desde o surgimento da humanidade é uma tarefa difícil, uma vez que a mulher, em que pese as variações históricas e culturais dos povos, de modo geral não tinha papel de destaque ou relevância na história escrita e transmitida ao longo do tempo, a mulher não era vista como importante, na realidade, nem era vista. Assim, pouco foi registrado sobre a função da mulher além da de gerar filhos e cuidar do lar.

Antes de adentrar em assunto tão delicado, é necessário afirmar que o presente estudo não visa questionar ou ofender nenhum tipo de crença. No entanto, como uma análise, se torna essencial expor determinados fatos relevantes para tal tema. Assim, no princípio, conforme a civilização judaico-cristã, a mulher haveria surgido a partir de um homem, enquanto este foi produto da vontade sagrada, sem nenhuma interferência feminina. Com isso, a mulher teria uma diferença em relação ao ser masculino, uma vez que não seria fruto exclusivamente do desejo divino, mas em sua composição carregava uma parte do homem (WALLER, 2008, p. 18).

Seguindo ainda o livro de Gênesis, Eliane Waller (2008, p. 19) explana a tão conhecida história sobre a culpa original em que a serpente engana a mulher afirmando que o fruto da árvore que o Senhor havia proibido Eva e Adão de comerem sob pena de morrerem, na realidade, os tornariam como deuses, conhecedores do bem e do mal. Eva, então, come e oferece a Adão. Como consequência, ambos são expulsos do paraíso, mas à mulher, Deus disse: “Multiplicareis os sofrimentos de teu parto; darás à luz com dores, teus desejos te impeliram para o teu marido e tu estarás sob o seu domínio” (Gênesis 3:16 apud WALLER, 2008, p. 19).

A mitologia grega também traz contribuições para a história da mulher, abordando-se

histórias que subjagam a figura feminina, como, por exemplo, a mitologia da Caixa de Pandora, que conforme Eliane Waller (2008, p. 20) atribui inevitavelmente, a carga pejorativa, a imagem feminina, culpando seu excesso de curiosidade

É a partir de crenças como essas acima narradas que ao longo da história é construída uma carga de personalidade equivocada e pré-estabelecida acerca da mulher. No entanto, há bem mais que as apresentadas até agora. A autora Eliane Waller (2008, p. 21), ensina que a partir do século XII, a mulher passa a ser vista como um ser pecaminoso, o que designaria aos padres e aos maridos o dever de orientá-las, se necessário até pela força, para seguir o bem, ou mais claro, o caminho que eles determinassem para elas.

No século XVI, época em que ocorre o descobrimento do Brasil, historiadores também relatam a submissão da mulher à figura masculina. Conforme Mary Del Priore e Carla Bassanezi (2004, p.19), em terras desconhecidas, os índios andavam na frente de suas esposas para protegê-las, entretanto, nas terras seguras, as mulheres iam na frente para serem observadas por seus parceiros.

Ao passo em que se intensifica a vinda de europeus para o Brasil e a colônia começa a se desenvolver economicamente, a figura da mulher estagna no tempo, pois ainda é considerada um ser imperfeito que necessita de constante vigilância. É dessa forma que somente em 1827 ocorre um significativo avanço, surge a primeira lei sobre os direitos das mulheres no Brasil, esta lei permitia que meninas frequentassem instituições de ensino elementar, e em 1879 as mulheres conseguem autorização para estudar em escolas de ensino superior (COIMBRA, 2011, p. 18). Assim, mesmo que com grandes obstáculos, a história dos direitos femininos começa a ser traçada no Brasil.

Com base no que foi até agora apresentado, uma breve análise da história permite afirmar que as pessoas de gênero feminino e as pertencentes à raça negra costumeiramente ocuparam posição de submissão frente ao homem branco. Logo, os indivíduos que carregam esses dois fatores – ser do sexo feminino e ser da raça negra – encontram-se ainda mais subordinados aos desejos da sociedade, resultando no fato de que a feminitude afrodescendente precisa superar mais dificuldades e preconceitos que a mulher branca. Sobre o racismo contra as mulheres negras nas sociedades coloniais convém destacar que:

[...] estudos comprovam que os gestos mais diretos e a linguagem mais chula eram reservados a negras escravas e forras ou mulatas; às brancas se

direcionavam galanteios e palavras amorosas. Os convites diretos para fornicação eram feitos predominantemente às negras e pardas, fossem escravas ou forras. Afinal, a misoginia – ódio das mulheres – racista da sociedade colonial as classificava como fáceis, alvos naturais de investidas sexuais, com quem se podia ir direto ao assunto sem causar melindres. O ditado popular parecia se confirmar: ‘Branca para casar, mulata para foder e negra para trabalhar’ (PRIORI, 2013, p. 24).

Assim, a hipererotização da mulher afrodescendente, desde a época colonial também contribuiu para a crescente violência, uma vez que elas continuam sendo tratadas e vistas como objetos. Sueli Carneiro (2003, p. 49), fundadora e coordenadora-executiva do Géledes – Instituto da Mulher Negra com sede em São Paulo –, apresenta que sobre a mulher afrodescendente, recai a carga da herança colonial, época em que o regime patriarcal sustentou-se sobre a superioridade masculina branca em uma ordem de mais valia, que seria: “o poder político econômico, social e cultural é privilégio do homem branco; logo depois, numa degradação de valor da mulher branca, e abaixo desta, o homem negro”. Seguindo esta escala, a mulher negra se encontrava em último, como parte mais desvalorizada da população brasileira. Além da mulher carregar consigo o estereótipo social de ser considerada o sexo frágil, imperfeito e que necessita do cuidado do homem, a realidade de mulher negra apresenta ainda outras características:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estão falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou de mulatas tipo exportação (CARNEIRO, 2003, p. 49).

Desta feita, a negritude feminina constitui a parcela da sociedade que sofre duplamente por ser o que é. Assim, é inegável que as mulheres brancas também sofrem violência de gênero, entretanto, as negras sofrem em proporções desiguais devido a discriminação racial a que também estão sujeitas.

Consoante o que já foi analisado, como herança histórica, econômica e social, a população afrodescendente precisa contornar obstáculos maiores que a branca. Em meados do século XIX, enquanto o europeu estava se desenvolvendo no Brasil, o negro estava estagnado. Assim, começar a se desenvolver em um país que há pouco tempo havia abolido a escravidão e que sua economia já estava se desenvolvendo, não era tarefa fácil para um negro.

Esse contexto reflete na atualidade, pois, em 2017, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE (2018, p.60) ao detalhar a população com renda abaixo da linha de 5,5 dólares por dia, a pobreza monetária atinge mais homens e mulheres pretas ou pardas, sendo respectivamente 34,1% e 34,8%, contra cerca de 16,0% para homens e mulheres brancas.

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER NEGRA SOB O AMPARO DA LEI MARIA DA PENHA

Era de ser natural que o meio doméstico fosse um lugar seguro e acolhedor, ora, onde mais um indivíduo estaria protegido do que em seu próprio lar? Entretanto, para algumas mulheres tal sentimento é inexistente, pois para elas a segurança a qual acreditam possuir é violada por alguém com quem convivem. Situações como estas levam Heleieth Saffioti (2009, p. 27) a afirmar que o domicílio não é o local para a mulher exercer seu direito à privacidade, mas é na realidade o lugar da violência doméstica. Assim, o direito a um espaço da intimidade é assegurado apenas aos homens.

Gláucia Fontes (2010, p. 02) leciona que a violência de gênero pode ser justificada como uma questão cultural, em que a sociedade incentiva os homens a realizarem sua força de dominação e potência sobre as mulheres. Nesse diapasão, a violência na modalidade ora estudada, ocorre como reação daquele que pensa ser possuidor da vítima, o que não se verifica apenas em razão do relacionamento sexual, mas também do fator econômico, uma vez que, geralmente, o homem é quem sustenta a mulher.

Esse contexto de violência de gênero frente à inércia estatal em combatê-la, levou a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, com base no caso da Maria da Penha, a sugerir que o Brasil criasse políticas públicas de enfrentamento à violência contra a mulher. Deste modo, o Brasil em 07 de agosto de 2006 insere em seu arcabouço jurídico a Lei 11.340 (tam-

bém denominada de “Lei Maria da Penha”), a qual, segundo Piovesan e Pimentel (2011, p. 112), gera, de forma inédita, meios com a finalidade de frear a violência doméstica e familiar contra a mulher, definindo medidas para prevenção, assistência e proteção à femitude que sofre violência.

Como todas as lutas para a obtenção de direitos e proteção às mulheres não foram simples, o surgimento da Lei Maria da Penha também não haveria de ter sido. A própria lei traz o nome de uma vítima da violência doméstica, Maria da Penha, a qual sofreu duas tentativas de homicídio, agressões estas que resultaram em deixá-la paraplégica aos 38 anos, foram cometidas por seu então companheiro, em seu próprio domicílio, na cidade de Fortaleza, em 1983, conforme Piovesan e Pimentel (2011, p. 109).

Por fim, com o fito de reforçar a necessidade de uma lei específica no combate a violência doméstica contra mulher negra, é pertinente abordarmos o balanço referente ao ano de 2018 apresentado pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (2019, p. 15), que revelou que 46.728 mulheres pretas e pardas comunicaram, através do Ligue 180, algum tipo de violência doméstica, contra 33.684 mulheres que se identificaram com a cor branca. Há de se frisar que essa incidência pode ser maior, uma vez que 10.883 mulheres não informaram a cor da pele (MMFDH, 2019, p.15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face ao que fora apresentado, viu-se que o presente trabalho se limitou em analisar o fenômeno da violência contra a mulher negra no seio doméstico e familiar, investigando o como essa forma de violência reflete toda a historicidade em que o racismo e patriarcalismo se sustentaram.

Com isso, foi possível constatar que a construção da ideia de racismo desde a valorização negativa que a cor preta representava aos povos indo-europeus e que foi se moldando com o tempo, e o desenvolvimento da ideia de que o ser feminino era inferior ao ser masculino desde as primeiras histórias da humanidade até o estágio em que se apresenta hoje, mostram como essa parcela da população ainda precisa resistir a uma carga pré-determinada constituída historicamente.

Ademais, ao passo em que a população afrodescendente é rejeitada devido a sua cor, surgem obstáculos em seu desenvolvimento, tanto intelectual quanto econômico. Juntando-se a cor negra e o gênero feminino, tal desenvolvimento diminui ainda mais, resultando em mulheres negras com baixa escolaridade e subordinadas aos seus companheiros.

É nessa realidade que a violência doméstica e familiar ganha seu espaço, uma vez que o homem sabe que à mulher afrodescendente existem poucas alternativas. Nesse diapasão, para o combate à violência doméstica e familiar, a Lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha) surgiu, apresentando em sua redação medidas para prevenção, assistência e proteção à femineidade que sofre violência.

Assim, conclui-se que se a mulher negra é a quem tem mais dificuldade em ter autonomia e se libertar do ambiente doméstico violento, é exatamente esta que deve se beneficiar mais da supracitada lei, posto ser quem mais sofre este tipo de violência.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: *Racismos contemporâneos/organização: Ashoka Empreendedores sociais e Takano cidadania (Orgs.)*. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

COIMBRA, Patrícia Carla dos Santos. *Direito das mulheres pós-constituição: um estudo descritivo*. Brasília: Cefor, 2011. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/9148>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2018*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

MEZZAROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. *Manual de Metodologia da Pesquisa no Direito*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANO. *Relatório 2018*. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/informacao-aocidadao/ouvidoria/Balanco_180.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1978.

OLIVEIRA, Glaucia Fontes de. *Violência de gênero e a lei Maria da Penha*. Brasília: Conteúdo Jurídico, 2010. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.29209>>. Acesso em: 11 de dezembro de 2017.

PIOVESAN, Flávia; PIMENTEL, Sílvia. A Lei Maria da Penha na perspectiva da responsabilidade internacional do Brasil. In: CAMPOS, Carmem Hein de. *Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 101-116, 2011.

PRIORE, Mary Del; BASSANEZI, Carla. *História das mulheres no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PRIORE, Mary Del. *Conversas e histórias de mulheres*. 1 ed. São Paulo: Planeta, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres*. Brasil: FLACSO, 2009.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do “ser negro”*: um percurso das idéias que naturalizam a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

WALLER, Eliane. *Vestidos e mordças*: representações da opressão feminina na literatura brasileira nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

MATERNIDADE E TRAJETÓRIA ACADÊMICA: ENTRE REPRESENTAÇÕES E EXIGIBILIDADE DE POLÍTICAS ESTUDANTIS

Livia Maria Nascimento Silva ³⁵
Cicera Nunes ³⁶

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa tipo quantitativa-qualitativa, que buscou analisar os obstáculos na formação acadêmica das mães estudantes da Universidade Regional do Cariri. Para tanto, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, documental e de campo com emprego de questionários semiestruturados. Ao todo foram 102 respostas coletadas no período de maio a junho de 2019 e, através das análises e discussões, foi averiguado que as alunas possuem diversas dificuldades para permanência nos cursos de graduação desta instituição. A relevância desse estudo reside em não somente dar visibilidade as dimensões das dificuldades enfrentadas pelas mulheres que são mães, mas primordialmente para contribuir na criação e implantação de políticas de assistência estudantis que visem combater a exclusão das mulheres das camadas mais populares da sociedade, bem como promover a discussão de gênero no espaço acadêmico. Frisa-se que o entendimento de uma Universidade responsável na atualidade é aquela que se compromete com o processo de democratização, equidade e justiça social, mas para que isso aconteça medidas antidiscriminatórias e estratégicas devem ser tomadas.

Palavras-chave: Maternidade. Trajetória acadêmica. Universidade Regional do Cariri.

INTRODUÇÃO

O debate em torno do ônus da maternidade surge como uma problemática que circunda as mulheres por serem elas, no contexto da divisão sexual do trabalho, que devem cuidar dos filhos e do lar, gerando uma experiência das mulheres com a maternidade eivada de sobrecargas, mitigação de direitos e carência de autonomia, além de delinear de forma precária a vida da mulher nas dimensões sexual, reprodutiva, econômica, física, educacional, profissional e política (BIROLI, 2018; MUNIZ, VENEROSO, 2019).

35 Graduada em Direito na URCA, integrante/pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais (NEGRER), liviamarians1@gmail.com, Crato, Ceará, Brasil. Bolsista do PIBIC/URCA financiada pelo CNPq.

36 Professora do Departamento de Educação da URCA, Doutora em Educação pela UFC, coordenadora do NEGRER, cicera.nunes@urca.br, Crato, Ceará, Brasil.

No âmbito acadêmico, algumas investigações já realizadas discutem em seus resultados o quanto as estudantes que são mães passam por dificuldades, não conseguindo estudar por estarem cansadas, sendo preteridas nas bolsas acadêmicas, atrasando ou desistindo de seus cursos por não conseguirem conciliar a quádrupla jornada de trabalho que para muitas é uma realidade, a qual é formada pela soma do exercício da maternagem, afazeres domésticos, estudos e emprego remunerado fora de casa (BITENCOURT, 2017; AMORIM, 2012; URPIA, SAMPAIO, 2011).

Assim, o presente trabalho tem o objetivo de analisar como a maternidade implica na trajetória acadêmica das estudantes que são mães e qual o papel da universidade na atenuação de tais implicações. Para tanto, serão apresentados e discutidos os dados levantados por meio de pesquisa direta na Universidade Regional do Cariri (URCA). O estudo visa contribuir para a implementação de políticas de assistência estudantil que abranja esse público alvo, como forma de democratizar o acesso e garantir a qualidade na formação dessas mulheres.

METODOLOGIA

A metodologia se caracterizou por uma pesquisa qualitativa e quantitativa, buscando fazer um levantamento da quantidade de mães estudantes da URCA e compreender os obstáculos de suas trajetórias acadêmicas a partir de uma amostra de conveniência. Utilizou-se os métodos de revisão bibliográfica, a partir do estudo de investigações já realizadas e publicadas sobre o tema, bem como a análise de documentos, como os editais de bolsas, indicadores acadêmicos, manuais, Planos de Desenvolvimento Institucionais e legislações pertinentes, coadunada com a pesquisa de campo.

Os cursos e alunas contempladas na pesquisa foram: 17 alunas do curso de Pedagogia noturno e 10 da manhã; 11 de Letras noite e 02 manhã; 04 de História noite e 01 manhã; 02 de Geografia noite e 01 manhã; 04 de Ciências Econômicas noite e 01 manhã; 11 de Direito noite e 04 tarde; 05 de Ciências Biológicas Licenciatura noite e 07 Ciências Biológicas Bacharelado manhã/tarde; 03 de Artes Visuais manhã/tarde; 06 de Ciências Sociais tarde; 03 de Educação Física manhã/tarde; 04 de Enfermagem manhã/tarde; 02 de Física tarde; 03 de Química; 01 de Tecnologia da Construção Civil: Topografia e Estradas noite.

Ao todo foram aplicados 102 questionários com as estudantes que são mães desta Universidade. A coleta direta ocorreu entre os meses de maio e junho de 2019. A análise das informações obtidas foi realizada pela técnica da análise de conteúdo. Ressalta-se que o projeto de pesquisa foi encaminhado e submetido previamente ao comitê de ética competente, sendo aprovado (Número do Parecer: 3.197.619; CAAE: 06442918.8.0000.5055), resguardando os princípios e diretrizes da Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016.

A INVESTIGAÇÃO NA URCA: RESULTADOS E DISCUSSÕES

As perguntas do questionário referiam-se primeiramente a fatores socioeconômicos, seguidos dos aspectos acerca da maternidade, vida familiar e, por fim, sobre as problemáticas na trajetória acadêmica. Sendo assim, com relação à idade, depreende-se que das 102 mães que responderam o questionário apenas 08 possuem idade entre 16 e 20 anos de idade; 46 com idade entre 21 e 25 anos; 22 entre 26 e 30 anos; 26 acima de 30 anos.

No que se refere ao estado civil das participantes, responderam 31 que são solteiras, 07 divorciadas, 04 separadas; de outro lado, são 37 casadas, 23 em união estável, considerando a soma das que responderam união estável, namorando e residindo com o companheiro, já que além das modalidades jurídicas apresentadas para assinalar, foi deixado a opção “Outros” para complementação.

Esse número considerável de mães solteiras, divorciadas e separadas (42) quando analisado junto as questões relativas à companhia de moradia e fonte de apoio para com o filho, caracteriza uma alta incidência de mulheres como principal responsável pelos cuidados com os filhos e pela chefia do lar. Os efeitos dessa realidade podem ser percebidos pela fala da estudante abaixo:

Em consequência de ser chefe de família e ter q trabalhar fora para o sustento de todos, não disponibilizo de tempo suficiente para a quantidade de atividades que me são delegadas. Teria que disponibilizar de mais de 24 horas para execução de todas as atividades incluindo a terceira e quarta jornada, uma vez que também sou do lar e só disponibilizo da madrugada para executar minhas atividades acadêmicas.

Essa multidimensionalidade da mulher no âmbito do lar que gera uma grande

sobrecarga sobre ela é recorrente na maioria das famílias que as mulheres são chefes de família. Nesse sentido, de acordo com o estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) “Retrato das desigualdades de gênero e raça” (2011), entre o período de 1995 a 2009 houve um aumento de 13 pontos percentuais na proporção de mulheres chefes de famílias nas cidades – passando de 24,8%, em 1995, para 37,8%, em 2009. A pesquisa destaca que no ano de 2009, 26,1% das mulheres chefes participavam de famílias formadas por casais, e 49,4%, de famílias monoparentais. O problema reside no fato de que há maior vulnerabilidade nos domicílios chefiados por mulheres, principalmente pelas mulheres negras quando comparados aos domicílios chefiados mulheres brancas e por homens (IPEA, 2011).

Quando perguntadas sobre a “cor”, 54 se declararam pardas, 22 pretas, 21 brancas, 04 amarelas e 01 indígena. Ao abordar a temática do acesso à educação superior numa perspectiva de gênero, raça e classe, é fundamental considerar os fatores históricos e sociais que geram desigualdades no que se refere a população negra, indígena, pobre e feminina no Brasil. Como medidas de combate as desigualdades, a política de cotas nas Universidades cumprem a função de democratizar o acesso desses sujeitos na educação superior.

Sobre a renda familiar, tomando como base o salário mínimo vigente no ano 2019 no valor de R\$ 998,00, verificou-se que 35 são baixa renda, ou seja, possuem a renda equivalente a meio salário mínimo por membro da família; 30 possuem até um salário mínimo; 21 de 01 a 02 salários mínimos; uma pessoa de 02 a 03 salários mínimos; 06 possuem de 03 a 04 salários mínimos e 09 possuem uma renda superior a 04 salários mínimos.

Na URCA, as cotas foram adotadas desde o ano 2018. Contudo, faz-se necessário, além de garantir meios de ingresso na Universidade, assegurar a permanência e a qualidade da formação dessas pessoas nos cursos de graduação, pois as dificuldades financeiras e de moradia, por exemplo, refletem diretamente no déficit no aprendizado e engajamento dos alunos no ensino, na pesquisa e na extensão, podendo inclusive ser causas para a evasão (COSTA, DIAS, 2015).

Sobre a ocupação dessas mulheres, 50 responderam não trabalhar de forma remunerada, 18 tem emprego remunerado em tempo integral, 17 tem emprego remunerado em tempo parcial, 13 tem bolsa acadêmica remunerada, 03 são estagiárias e uma afirmou trabalhar em casa fazendo formatação de trabalhos acadêmicos. Nesse contexto, a tripla ou

quádrupla jornada de trabalho de muitas mulheres é a soma do conjunto do trabalho do lar não remunerado, do exercício da maternagem, do trabalho remunerado fora de casa e os estudos, como foi abordado no primeiro capítulo.

Nos relatos sobre a experiência de conciliar trabalho, estudo e maternidade, as 53 estudantes, de forma consensual e repetitiva, afirmaram estar extremamente cansadas, mencionando a manifestação do sentimento de impotência e frustração, já que não conseguem, de forma satisfatória, exercer todos esses atributos em sua integralidade. “Muito desgastante. Trabalhar fora de casa, estudar, realizar afazeres domésticos e desempenhar a maternidade é, sem dúvidas, muito desgastante”. “Cansativo, e as vezes sinto que não estou indo bem em nada que faço”

Algumas afirmaram que só trabalham fora de casa porque realmente é necessário, como ilustrado no relato abaixo:

Exaustiva. Não gosto do meu trabalho, mas preciso dele. É muito cansativo trabalhar pela manhã, sair de casa às 15h para estar na faculdade a noite, chegar em casa às 00h30 e acordar às 05h30 para arrumar a filha pra levar a escola e chegar no meu trabalho às 06h50 manhã.

Como dito antes, as mães chefes de família exercem um papel multidimensional no seio familiar, gerando uma grande sobrecarga. Quando questionadas sobre com quem moram atualmente, aparece que 61 moram com o parceiro, 20 com os pais, 14 residem apenas com os filhos, 03 com outros familiares, como avó, irmã, entre outros, 03 na residência universitária e uma respondeu que “A noite estou na casa do meu namorado, pela manhã faculdade, a tarde na casa da minha mãe. E assim todo dia!”

Com relação as alunas que moram na residência universitária, vale mencionar que a moradia acolhe apenas estudantes, então as alunas que são mães necessariamente se distanciam de seus filhos. Sobre esse aspecto, uma das estudantes relatou que já foi denunciada por dano ao patrimônio público por levar uma vez sua filha ao local, sendo advertida pela Instituição e correndo o risco de perder sua vaga na residência. Essa aluna destacou que não está satisfeita com sua trajetória acadêmica e encontra-se abalada psicologicamente “pois passo muito tempo triste devido à distância da minha filha”.

Ao serem indagadas sobre a quantidade de filhos, 71 possuem apenas 01; 25 possuem 02; 05 possuem 03; uma possui 04 filhos. Sobre a faixa etária de idade dos seus

filhos, 73 mães responderam que possuem filhos de até 05 anos de idade; 25 possuem filhos entre 06 e 10 anos de idade; 20 possuem filhos entre 11 e 15 anos; 04 possuem filhos com mais de 15 anos.

Importante destacar que para a área da saúde até os 10 anos de idade a criança necessita de maior atenção no acompanhamento do seu desenvolvimento. Esse acompanhamento abrange questões relacionadas ao aleitamento exclusivo até os seis meses de vida e em livre demanda até os dois anos, prevenção de acidentes, auxílio e atenção para o desenvolvimento psico-motor-social, alimentação, educação, entre outros fatores (SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE DE SÃO PAULO, 2015). Essa maior atenção nos primeiros anos de vida do filho incide na trajetória educacional da mãe na medida em que ela passa a ter menos tempo de dedicação as atividades acadêmicas.

O momento da gravidez dessas mulheres aconteceu para 47 delas quando já estavam na graduação e para 53 delas antes do ingresso no curso de ensino superior, outrossim, como foi deixado a caixa aberta no questionário para a opção “Outros”, a única mulher que respondeu anteriormente ter 04 filhos relatou que 02 foram antes da entrada na Universidade e 02 durante a trajetória acadêmica, enquanto outras duas que também possuem mais de um filho responderam ter sido antes e durante.

Das mulheres que responderam ter engravidado antes de ingressar na Universidade, 34 afirmou ter dificuldades para passar no vestibular, a maioria pela falta de tempo para estudar aliada a questão da falta de uma pessoa para ficar com a criança enquanto estudava. Visando diminuir a complexidade de conciliar trabalho, maternidade e estudos, 04 delas afirmaram esperar os filhos crescerem para tentar alcançar o ensino superior, uma afirmou esperar 09 anos e outra 10 anos para tal propósito.

Em contraponto, das 16 mulheres que responderam não sentir dificuldade de ingressar na universidade por causa da gravidez/maternidade, percebe-se ao analisar individualmente os relatos que algumas mulheres carregam uma situação mais favorável que não se pode generalizar, a exemplo do caso da estudante do relato abaixo, que é servidora pública e possui renda superior a 04 salários mínimos:

Não. Meu ingresso foi através de Portaria. Fui requisitada para trabalhar na Justiça Federal em Juazeiro do Norte e já fazia curso de Direito na Universidade Federal de Campina Grande, na cidade de Sousa, onde trabalhava. Portanto, quando me mudei para a cidade, tive direito à

transferência ex-offício por ser servidora pública federal e pela cessão ter sido por interesse da administração.

Outro fator que pode ser condicionante com relação a não sentir dificuldades para ingressar na universidade é a questão do apoio da família e do próprio planejamento familiar, como fica ilustrado nos relatos a seguir: “Não, não tive dificuldades, pois havia estrutura familiar dando suporte”; “Não tive dificuldade para ingressar. Quando comecei o curso minha filha tinha 4 meses. Foi algo bem planejado e tive muita ajuda dos familiares”; “Não tive, por ter apoio dos meus pais”.

Por fim, percebe-se a repetição nas respostas de que o difícil não foi entrar, mas está sendo permanecer no curso, pois apesar da pergunta ter sido direcionada para as mães que tiveram filhos antes da graduação, muitas aproveitaram o espaço para relatar os obstáculos da vivência no curso, como se pode ver a seguir: “não tive dificuldades para ingressar, o conflito é permanência, pois tenho que fazer malabarismos, os quais se tornam cansativos e estressantes”; “Não. Minha dificuldade está em se manter na universidade, já que trabalho dois turnos e estudo um. Pouco vejo minha filha, e quando a vejo estou cheia de coisas da universidade para fazer”.

Ao serem questionadas sobre o uso da licença maternidade, 43 das mulheres que engravidaram durante a graduação responderam que utilizaram de seu direito a licença maternidade para fazer as atividades acadêmicas em domicílio e 36 não utilizaram. O manual acadêmico da URCA (2018), seguindo expressamente os preceitos da Lei Federal nº 6.202/75, prevê que o abono de faltas para a aluna gestante é possível por meio da compensação com tarefas a serem feitas em regime domiciliar, cujo deve ser requerido mediante a apresentação de atestado médico. O manual assegura que “As atividades solicitadas pelos professores serão imediatamente encaminhadas ao aluno para que ele inicie o cumprimento das tarefas. A Coordenação deverá estabelecer contato com o aluno para que todo o material lhe seja repassados, por qualquer pessoa que o represente” (URCA, 2018).

Porém, notou-se uma alta ocorrência de problemas relacionados à efetividade desse direito das alunas, tendo em vista que 22 mulheres relataram erro de procedimento administrativo, ligados a não observância dos professores a especificidade do regime domiciliar, ocasionando a reprovação de alunas por faltas e notas, como se pode ver abaixo:

Em uma das disciplinas cursadas o professor se negou a corrigir meu trabalho, que ele mesmo passou e que foi entregue no prazo. Sim após voltar as aulas fui aconselhada por alguns professores a pagar as disciplinas novamente para poder dar a nota. Até hoje estou reprovada na maioria das disciplinas que estava matriculada durante a licença. Alguns professores se recusaram a me enviar os trabalhos para serem feitos em casas, e mesmo eu estando recém operada tive que ir inúmeras vezes a universidade em busca de procurar resolver esse problema. Fui muito mal atendida e acabei ficando sem notas em algumas disciplinas.

Ao analisar esses relatos, percebe-se que há falta de observância da própria Universidade a Lei Federal nº 6.202/75 e seu regimento interno. Além disso, algumas estudantes relataram não conhecer o procedimento para solicitar a licença. Outro fato que chamou atenção foram os relatos sobre o corte de vínculo como bolsista, exemplo desse relato: “Meu orientador me retirou da bolsa de iniciação científica durante minha gestação”. São aspectos que demonstram a escassez de atenção da instituição para com as estudantes, casos que incidem diretamente no atraso ou abandono dos cursos.

Com o intuito de conhecer os anseios das estudantes que são mães acerca das possibilidades de solucionar a problemática, foi perguntado como sua trajetória acadêmica enquanto mãe poderia melhorar. O auxílio creche foi apontado por 10 mulheres como uma possível solução para viabilizar a matrícula das crianças em uma creche ou contratar uma babá, já que muitas não têm alguém para ficar com o filho enquanto estudam ou não possuem renda suficiente para pagar por esse serviço, além da problemática da falta de vagas nas creches públicas da região. Essa modalidade de assistência estudantil já é prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional da URCA desde 2012, contudo só foi ofertado uma vez no ano de 2016 com duração de apenas um ano.

Uma creche universitária ou um local com a finalidade de acolher e cuidar da criança no horário de aula das aulas, como brinquedoteca ou escola de aplicação, foi apontado por 19 alunas como outra possibilidade para melhoria da trajetória acadêmica das estudantes que são mães. Esse equipamento é um meio bastante eficaz de engajar toda a comunidade institucional em prol da atenuação da problemática em tela, pois além de funcionar como única alternativa para estudantes e funcionários que não tem outro local para deixar seus filhos, servem como espaço de prática pedagógica de cursos que possuem em sua grade curricular disciplinas voltadas para o cuidado e atenção com crianças.

Outra medida relevante apontada como forma de melhoria para a problemática foi

“uma melhor divisão de tarefas em casa”. Nesse sentido, Biroli (2018) explica que a desproporção do tempo e esforço dedicados à família, sendo desfavoráveis às mulheres, implicam na disposição de tempo, recursos e dedicação para sua educação, profissionalização e trabalho. Por isso, mesmo na atualidade as mulheres ocupando vários espaços que antes lhes eram proibidos, essa desigualdade ainda persiste sobre as possibilidades de efetiva ascensão do grupo como um todo, principalmente quando se compreende que dentro dessa coletividade ainda há agravantes sob sua condição, como a raça e a classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática inserida nesta proposta, percebe-se a necessidade de promover uma universidade inclusiva, fazendo-se necessário implementar políticas de assistência estudantil, ofertando o auxílio creche para diminuir os obstáculos enfrentados pelas estudantes que são mães. Além do auxílio creche, é fundamental pensar em estratégias que integrem toda a universidade no combate a exclusão dessas universitárias, como: implantar uma escola de aplicação, cumprir as normas relativas ao cumprimento da licença maternidade e incluí-las e vê-las como acadêmicas de fato, tal como são, nos projetos e bolsas de iniciação científica, extensão e estágios.

Por fim, no âmbito da sociedade é imprescindível continuar reivindicando transformações das hierarquias no seio familiar, como forma de retirar das mulheres as sobrecargas geradas pelo exercício da maternagem e dos afazeres domésticos, revendo o papel da paternidade do homem para com seus filhos. Assim, enquanto universidade integrada, que cumpre sua função social, poderemos garantir as mulheres que são mães, em toda a sua diversidade, a efetividade do acesso à educação superior.

REFERÊNCIAS

AMORIM, T. C. S. *A formação acadêmica das mães universitárias do campus Clóvis Moura: Um olhar para a qualidade*. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

BIROLI, Flávia. *Gênero e Desigualdades: limites da democracia no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BITENCOURT, S. M. *Maternidade e universidade: desafios para a construção de uma igualdade de gênero*. 41 Encontro anual da ANPOCS. Caxambu, 23 a 27 de outubro de 2017.

COSTA, S. L. da; DIAS, S. M. B. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. *Jornal de Políticas Educacionais* v.9, n.17 e 18 | Janeiro-Junho e Agosto-Dezembro de 2015, pp. 51–60.

IPEA. *Retrato das desigualdades de gênero e raça* / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011.

MUNIZ, Jerônimo Oliveira; VENEROSO, Carmelita Zilah. *Diferenciais de Participação Laboral e Rendimento por Gênero e Classes de Renda: uma Investigação sobre o Ônus da Maternidade no Brasil*. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0011-52582019000100300&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 29 de mai. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE DE SÃO PAULO, 2015. Disponível em http://www.saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/gestor/homepage/programa-de-fortalecimento-da-gestao-da-saude-no-estado-de-sao-paulo/consultas-publicas/manual_de_acompanhamento_da_crianca.pdf. Acesso em: 26 jun. 2019.

URCA, Universidade Regional do Cariri. *Plano de Desenvolvimento Institucional, 2017-2021*. Disponível em: <http://www.urca.br/novo/portal/index.php/documentos/category/2-plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi?download=26%3Aplano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2017-2021>. Acesso em: 02 fev. 2019.

URCA, Universidade Regional do Cariri. *Manual de procedimentos acadêmicos*, 2018. Disponível em: <http://www.urca.br/novo/portal/docs/pdf/2019/DEG/URCA-Deg-Manual-Acadamico.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

URPIA, A.M.O., SAMPAIO, S.M.R. Mães e universitárias: transitando para a vida adulta. In: SAMPAIO, SMR., org. *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos* [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 145-168. ISBN 978-85-232-1211-7.

MULHERES NO PARLAMENTO BRASILEIRO: INTERAÇÕES ENTRE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA CÂMARA DOS DEPUTADOS

Amanda Oliveira de Sousa³⁷
Raysa Raquel Cordeiro Barros³⁸
Arthur de Oliveira Sales³⁹

RESUMO

Em uma sociedade assentada em bases assimétricas de poder e dominação entre homens e mulheres nas instâncias de representação política, embora se reconheça que a via eletiva não trás, por si só, representatividade, não se pode minimizar o impacto para a qualidade da democracia da participação feminina nas esferas de decisão, espaço ainda predominantemente masculino. Neste panorama, o presente estudo objetiva analisar, em perspectiva interseccional, a dinâmica de ocupação do poder pelas mulheres na Câmara dos Deputados, nas últimas duas eleições gerais, explicitando, especificamente, a construção sociocultural em torno da inferiorização feminina no campo político, a ascensão das mulheres aos cargos de poder no Brasil e as variáveis de raça e classe que permeiam esse retrato. Como suporte metodológico, a pesquisa, de cunho exploratório e qualitativo, faz uso do método de abordagem dedutivo e dos métodos de procedimento histórico e comparativo, bem como das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental. Verifica-se que o afastamento das mulheres da vida pública reflete o produto da sedimentação de papéis sexuais pela cultura patriarcal e representa um profundo déficit para a democracia. No Brasil, esse paradigma aponta para a lentidão com a qual se deu a inserção feminina nos cargos políticos e para o fato de que hoje, mesmo com avanços sociais e legislativos, nas últimas 2 eleições (2014 e 2018), a proporção de mulheres deputadas federais eleitas foi de apenas, respectivamente, 51 e 77 mulheres e, dentre elas, apenas 10 e 13 mulheres negras. Na literatura consultada, indica-se que as candidaturas femininas são obstaculizadas por múltiplos fatores como a legislação e o funcionamento dos partidos políticos, mas também interagem com as condições socioeconômicas das mulheres e com barreiras estruturais como o machismo e o racismo. Conclui-se, assim, que mesmo com os ganhos obtidos nos direitos políticos das mulheres brasileiras nas últimas décadas, ainda persistem óbices de diversas ordens que se colocam à frente da concretização do comando constitucional da igualdade de gênero no campo político, situando a população feminina como sub-representada nesse espaço.

Palavras-chave: Gênero. Câmara dos Deputados. Política.

INTRODUÇÃO

37 Estudante de Pós-graduação, pós-graduanda em Direito Constitucional, Universidade Regional do Cariri, oliveiraamanda482@gmail.com, Crato, Ceará, Brasil.

38 Estudante de Graduação, graduanda em Direito, Universidade Regional do Cariri, raysaraquelco@gmail.com, Crato, Ceará, Brasil.

39 Estudante de Graduação, graduando em Direito, Universidade Regional do Cariri, arthur.oliveiradat96@gmail.com, Crato, Ceará, Brasil.

Nas entrelinhas de uma sociedade calçada em assimetrias de gênero, o acesso e a permanência feminina nas instâncias de representação se inserem no contexto da desconstrução dos papéis sexuais tradicionalmente atribuídos a mulheres e homens na sociedade e da busca pela superação dos obstáculos deles decorrentes.

Não se desconhece que neste processo, além do fator gênero, as variáveis raça e classe interagem com a entrada das mulheres na vida política, demarcando diferenças ainda mais específicas e fazendo com que a busca pela igualdade de gênero na política não se esgote no reconhecimento formal dos direitos políticos das mulheres (CRENSHAW, 2002; BIROLI, 2018). Considerando tais premissas, e propondo-se a analisar a problemática traçada no âmbito da composição de um espaço de poder onde se tomam decisões de amplo impacto social, tenciona-se responder: como gênero, raça e classe interagem no acesso feminino ao parlamento brasileiro?

Objetiva-se analisar os principais aspectos que contornam a ocupação do poder pelas mulheres na Câmara dos Deputados, tomando como recorte temporal as últimas duas eleições gerais, tendo em vista que apenas em 2014 o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) passou a incorporar o elemento raça em suas estatísticas eleitorais. De modo mais específico, explicita-se a construção sociocultural em torno da inferiorização feminina no campo político, a ascensão das mulheres aos cargos de poder no Brasil e as variáveis de raça e classe que transitam nesse retrato.

No aspecto metodológico, a pesquisa, do tipo qualitativa, orienta-se pelo método de abordagem dedutivo, na medida em que parte da análise mais ampla da desigualdade de gênero na política para enxergá-la em um locus específico, e pelos métodos de procedimento histórico e comparativo, uma vez que recorre, respectivamente, à retomada histórica do processo diferenciações entre gêneros na vida pública para verificar suas repercussões atuais e a paralelos entre o retrato de participação política feminina em diferentes períodos.

Utiliza-se das técnicas de pesquisas documental e bibliográfica. A análise documental recai, preponderantemente, sobre dados estatísticos e documentos legislativos e a pesquisa bibliográfica, por seu turno, engloba o referencial teórico de autoras e autores que contemplem em seus escritos os recortes do estudo, tais como Scott (1990), Cranshaw (2002), Araújo e Alves (2007), Schumacher e Ceva (2015) e Biroli (2018).

O tratamento do tema, acredita-se, traz contribuições relevantes, tanto do ponto de vista social, como do acadêmico, por aprofundar as discussões em torno do reconhecimento das diversas ordens de óbices que permeiam um maior acesso feminino aos espaços de poder, compreendendo, por conseguinte, os déficits do regime democrático para com as mulheres. Investigar as distorções de gênero no campo parlamentar, considerando essas distinções, permite o enriquecimento das análises sobre o tema, possibilitando perspectivas mais completas, bem como fomentando o debate social acerca do assunto.

A INSCRIÇÃO SOCIOCULTURAL EM TORNO DA INFERIORIZAÇÃO FEMININA NO CAMPO POLÍTICO

Numa dimensão histórica, verifica-se que, desde os primórdios, a sociedade impôs uma categorização dos gêneros, atribuindo-se ao homem as posições de poder e prestígio, essencialmente públicas, enquanto à mulher estavam reservados os espaços privados, domésticos e de submissão. Nesse sentido, Saffioti (1987) afirma que os seres humanos nascem, precisamente, machos ou fêmeas e a educação é que define se serão homens ou mulheres.

Diferentemente do conceito de sexo, que designa as características biológicas, as quais são utilizadas para justificar tal categorização dos papéis sociais dos sexos, surge o termo gênero. Scott (1990) o situa gênero como uma categoria edificante das relações sociais no que se refere à percepção das diferenças entre os sexos e como uma maneira inicial de dar sentido às relações de poder. Segundo a autora, evidenciam-se, assim, as interseções entre as relações de poder e a inscrição sociocultural em torno das distinções entre mulheres e homens, percebendo-se conexões que transcendem a mera oposição entre os sexos.

Entretanto, as restrições em relação aos gêneros não afetam todas as mulheres da mesma forma, visto que há outras variáveis relacionadas às suas identidades sociais, como a raça, a orientação sexual e a classe social, dentre outras marcações que definem modos diversos de se vivenciar a discriminação de gênero e que são “diferenças que fazem a diferença” (CRENSHAW, 2002, p. 173).

As estruturas de dominação atingem diversas classes sociais e raciais e as mulheres negras são socialmente inferiorizadas, pois são pertencentes a um grupo historicamente mar-

ginalizado: “Na ‘ordem das bicadas’ neste país, a mulher negra ocupa a última posição. Ela é duplamente discriminada: enquanto mulher e enquanto negra” (SAFFIOTI, 1987, p.51).

Nesse contexto, atribui-se o afastamento das mulheres das instâncias do debate público, sobretudo das posições de representação, preliminarmente à sua própria não identificação originária como cidadã. Nessa seara, ressalta-se o relacionamento entre público e privado, porquanto foi apoiando-se nele, e em suas dicotomias, que se construiu uma cidadania que atribuía ao homem o espaço público e restringia a mulher ao privado, fazendo surgir aí um desequilíbrio estrutural na política (ARAÚJO, 2012).

A INSERÇÃO FEMININA NOS CARGOS POLÍTICOS NO BRASIL

O direito basilar de deliberação pública, o voto, para as mulheres resulta de um lento processo de lutas em busca do reconhecimento da cidadania feminina na política institucional, processo este que coincide com a primeira onda do feminismo, que se iniciou nas últimas décadas do século XIX, quando as mulheres inglesas se mobilizaram em prol de seus direitos e alcançaram, como um dos principais, o voto (PINTO, 2010).

Na América Latina, o voto feminino foi uma conquista um pouco mais tardia. Mas, até a década de 1950 já podia ser visto como um direito consagrado na região, sendo positivado no Brasil no Código Eleitoral de 1932, e mais tarde na Constituição de 1934, por influência do movimento sufragista liderado por Bertha Lutz (PINTO, 2010; BIROLI, 2018).

A consagração do voto feminino pode ser vista como uma realidade global, todavia, a mulher não alcançou a igualdade na condição de representante política, verificando-se uma ausência de proporcionalidade de fato.

A Procuradoria Especial da Mulher (2015) expõe alguns dados sobre a trajetória das mulheres brasileiras no âmbito da representação política. Mostra-se que a primeira mulher a se tornar prefeita no país, Alzira Soriano (1929), foi eleita pela cidade de Lajes, no Rio Grande do Norte, antes mesmo de ser conquistado o direito ao voto feminino no país, enfrentando o conservadorismo do Poder Legislativo Federal, que chegou até mesmo a questionar a validade das eleições que a conduziram ao cargo.

Cita-se também que, em 1934, era eleita a primeira Deputada Federal, Carlota

Pereira de Queiroz, pelo estado de São Paulo; no ano subsequente (1935) foi a vez da primeira mulher negra Deputada Estadual do país, Antonieta de Barros, eleita pelo estado de Santa Catarina e, apenas em 1979, tem-se a eleição da primeira mulher Senadora, Eunice Michiles, eleita pelo Amazonas (PROCURADORIA ESPECIAL DA MULHER, 2015).

Com a Ditadura (1967-1985), a partir das restrições que recaíram sobre o direito ao voto e sobre as eleições, dificultou-se mais ainda o estabelecimento das mulheres na política institucional e até mesmo seu envolvimento em grupos críticos ao regime implantado (BIROLI, 2018).

Mas no processo de redemocratização destaca-se o movimento “*Lobby do Batom*”, na Assembleia Constituinte de 1987/1988, cujas articulações fizeram irradiar-se pela Constituição de 1988 várias disposições específicas para conferir concretude ao comando do *caput* do art. 5º, destacando-se, nesse ponto, o próprio princípio da igualdade de gênero como direito fundamental (BIROLI, 2018).

Por outro lado, persistia uma crise de representatividade, que colocava as mulheres ainda como minoria no cenário político. Assim, governos passaram a adotar medidas objetivando aumentar a presença feminina nos órgãos legislativos, geralmente a partir da determinação que os partidos garantam certa proporção de mulheres nas suas candidaturas.

A origem da política de cotas eleitorais no Brasil remete a 1995, quando foi aprovada a Lei n. 9.100, que previa a cota mínima de 20% para as candidaturas das mulheres nas eleições municipais seguintes; já em 1997, a Lei n. 9.504 estendeu, em seu art. 10, a medida para os demais cargos eleitos pelo sistema proporcional⁴⁰, se referindo a um percentual mínimo de 30% e máximo de 70% de candidaturas de cada sexo (SANTOS, 2015).

Em 2009, a Lei n. 12.304/09 interpretou o preenchimento das mencionadas vagas como obrigatório, substituindo a expressão “deverá reservar” por “preencherá” e prevendo a reserva de no mínimo 5% do Fundo Partidário para o incentivo da participação feminina na política e 10% do tempo de propaganda partidária para difundir-la (BRASIL, 2009). No entanto, nota-se, como se vê a seguir, que as cotas ainda são insuficientes para moldar um cenário de maior representação política feminina.

UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL DA COMPOSIÇÃO DO PARLAMENTO BRASILEIRO

40 Pela redação legal, excluem-se do sistema de cotas as candidaturas aos cargos do executivo e do Senado Federal.

Esmiuçados os contornos da problemática inserção das mulheres em cargos políticos no Brasil, torna-se possível analisar, na perspectiva interseccional que aqui se propõe, o atual quadro de sub-representação da mulher na política institucional brasileira.

Em um primeiro momento, necessário delinear, numericamente, como se desenha essa sub-representação na Câmara dos Deputados, espaço de poder delimitado pelo estudo com objeto de análise. De acordo com as estatísticas elaboradas pelo TSE, na Câmara dos Deputados a ocupação parlamentar feminina alcança apenas a marca de 77 cadeiras (TSE, 2019). Os dados revelam, no entanto, uma pequena variação positiva, quando observados em confronto com os números da última legislatura:

Tabela 1- Representação parlamentar na Câmara dos Deputados por gênero (2014-2018)

CARGO	MULHERES		HOMENS	
	2014	2018	2014	2018
DEPUTADO FEDERAL	51	77	462	436

Fonte: Tribunal Superior Eleitoral. Estatísticas Eleitorais (Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-eleitorais>>. Acesso em: 24. Mar. 2019).

O número atual de representação parlamentar feminina, todavia, ainda contrasta com a expressiva marca de 436 homens ocupando as vagas de Deputado Estadual, disparidade que leva o Brasil a figurar na posição 133 (15% de mulheres na Câmara dos Deputados) do ranking de representação feminina nos parlamentos nacionais formulado pela *Interparliamentary Union* (IPU), organização que reúne dados de 192 países (IPU, 2019).

Acrescentando uma outra camada de dados à análise, cabe mencionar que, em relação às candidaturas femininas, no último pleito eleitoral (2018), enquanto 19.881 (68,35%) homens saíam candidatos, somente 9.204 (31,65%) faziam o mesmo (TSE, 2019).

Quanto ao aspecto quantitativo, os dados do TSE permitem que se faça também a delimitação numérica em relação à raça dessas mulheres que lograram êxito em suas candidaturas. A partir deles, obtêm-se uma redução que traz contornos ainda mais detidos no que toca à sub-representação das mulheres negras na política institucional brasileira:

Tabela 2 – Mulheres negras na Câmara dos Deputados (2014-2018)

MULHERES NEGRAS		
CARGO	2014	2018
DEPUTADO FEDERAL	10	13

Fonte: Tribunal Superior Eleitoral. Estatísticas Eleitorais (Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-eleitorais>>. Acesso em: 24. Mar. 2019).

Veja-se, das 77 mulheres eleitas Deputadas Federais em 2018, apenas 13 delas são autodeclaradas mulheres negras (pardas ou pretas), observando-se este número como um aumento, considerando que nas eleições de 2014, elas faziam-se presentes apenas em número de 10 (TSE, 2019). Resta-se questionar, então: o que está por trás deste quadro de sub-representação feminina na Câmara dos Deputados?

Buscando-se trazer algum tipo de resposta a esta indagação - frisando desde logo que ela não se esgota nas anotações aqui trazidas - elenca-se a análise de duas esferas de óbices que interagem com acesso das mulheres à política brasileira.

Primeiramente, pode-se aludir aos obstáculos provenientes da própria estrutura da política eleitoral brasileira. Dentre eles, cita-se o sistema eleitoral brasileiro, do tipo lista aberta, que acaba por definir as candidaturas tendo como parâmetro o capital político-econômico dos candidatos e fomentando, assim, uma disputa no interior dos partidos reprodutora de desigualdades sociais (MOISÉS; SANCHEZ, 2014).

Fala-se também, nas desigualdades na distribuição dos recursos do Fundo Partidário e no fato dos partidos políticos, não raras vezes, deixarem a decisão sobre a escolha das candidaturas sob o arbítrio de oligarquias políticas, as quais priorizam candidaturas que possuem alto poder econômico no seu financiamento (MOISÉS; SANCHEZ, 2014).

Um último fator institucional de relevo é o pouco sucesso das cotas eleitorais no incremento das taxas de representação eleitoral, o que se deve, em boa parte, a própria ausência de punição prevista em lei para o seu descumprimento, deixando abertas possibilidades para que ele ocorra (SANTOS, 2015).

Não obstante o peso destes fatores, eles são apenas uma parcela da problemática,

porquanto encontram-se condicionados a outros: os de ordem sociocultural. Incluem-se nestes todo o tipo de barreira que impede que a mulher se quer chegue a candidatar-se. Cabe aqui o senso comum machista, que difundindo as barreiras de gênero que foram erguendo-se ao longo da história, visam, ainda, consagrar a ideia que a política não é espaço apropriado para a mulher (SCHUMAHER; CEVA, 2015).

Entra também o elemento raça, responsável por limitar ainda mais os resultados eleitorais femininos, como visto. Explique-se, além de todos esses fatores que impactam as mulheres como um todo, existe também, para as mulheres negras, o pouco interesse dos partidos políticos em investir em candidaturas negras, o baixo capital econômico de boa parte da população negra do país, por se encontrar nas camadas sociais mais marginalizadas, e os estereótipos sociais que recam sobre essa população (RIOS; PEREIRA; RANGEL, 2017).

Há ainda os déficits no acesso à educação, principalmente na de nível superior, e a alta carga de trabalho das mulheres, que muitas vezes acumulam funções dentro e fora do ambiente doméstico e tem pouco tempo para se dedicar a atividades que estejam fora do domínio dessas responsabilidades (ARAÚJO; ALVES, 2007, OLIVEIRA, 2014).

Estas intersecções figuram como verdadeiras políticas de desvantagem, limitando o acesso das mulheres ao processo de tomada de decisão em nível institucional (BIROLI, 2018). A confluência delas com os primeiros fatores citados (de ordem institucional) é responsável por moldar um cenário desigual para com as mulheres na política, podendo explicar o porquê delas representarem apenas 15% dos assentos da Câmara dos Deputados e, dentre estas, apenas 13 mulheres serem negras.

Superar esses obstáculos é fundamental, pois, embora se leve em conta que representação não traz por si só representatividade, ter mulheres ocupando cargos de poder, inclusive das mulheres das camadas mais espoliadas, como as pobres e as negras, aumenta as chances de que o processo de tomada de decisão incorpore as diversas vozes que compõem a população feminina brasileira (PINTO, 2010; RIBEIRO, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise empreendida pode-se constatar inicialmente que, historicamente, a

mulher esteve limitada a uma inscrição sociocultural que a incompatibilizava de tomar parte na vida pública. No Brasil, isto foi responsável pela inserção tardia, lenta e desproporcional das mulheres nos espaços da política institucional.

Mesmo com importantes conquistas, como o direito ao voto e ascensão aos cargos políticos, o cenário ainda é o de uma evidente desigualdade de fato na representação eleitoral. Prova disto é a verificação de que a ocupação parlamentar na Câmara dos Deputados nas últimas duas eleições gerais, não ultrapassou 15%.

Pode explicar esse fenômeno de sub-representação uma série de fatores, institucionais e socioculturais, sendo determinantes estes últimos, por revelarem as múltiplas barreiras que enfrentam as mulheres para entrarem e permanecerem na vida política, que se aprofundam ainda mais se tratarem-se de mulheres negras e/ou que enfrentam déficits socioeconômicos, por se fazerem presentes para estas camadas ainda mais rígidas de obstáculos a serem enfrentados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Clara. Cidadania democrática e inserção política das mulheres. In: *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 9, p.147-168, dez. 2012. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522012000300006&script=sci_arttext. Acesso em: 14 out. 2018.

ARAÚJO, Clara; ALVES, José Eustáquio Diniz. Impactos de indicadores sociais e do sistema eleitoral sobre as chances das mulheres nas eleições e suas interações com as cotas. In: *DADOS-Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 3, p. 535-577, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0011-52582007000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 09 jan. 2019.

BIROLI, Flávia. *Gênero e Desigualdades: limites da democracia no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.034, de 29 de setembro de 2009*. Altera as Leis nos 9.096, de 19 de setembro de 1995 - Lei dos Partidos Políticos, 9.504, de 30 de setembro de 1997, que estabelece normas para as eleições, e 4.737, de 15 de julho de 1965 - Código Eleitoral. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12034.htm. Acesso em 26 mar. 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da

discriminação racial relativos ao gênero. In: *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

MOISÉS, José Álvaro; SANCHEZ, Beatriz. Representação política das mulheres e Qualidade da Democracia: o caso do Brasil. In: *O Congresso Nacional, os partidos políticos e o sistema de integridade: representação, participação e controle interinstitucional no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2014.

OLIVEIRA, Renata Andrade de. Os condicionantes da sub-representação feminina na América Latina. In: *10º Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política. Ciência Política e a Política: memória e futuro*, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://cienciapolitica.org.br/system/files/documentos/eventos/2017/04/condicionantes-sub-representacao-feminina-america-latina-943.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. In: *Rev. Sociol. Polit.*, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782010000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 Out. 2018.

PROCURADORIA ESPECIAL DA MULHER (Org.). *Mais Mulheres na Política*. 2 ed. Brasília: Secretaria de editoração e publicações, 2015. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/510155>. Acesso em: 27 Out. 2018.

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

RIOS, Flavia; PEREIRA, Ana Claudia; RANGEL, Patrícia. Paradoxo da igualdade: gênero, raça e democracia. In: *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 69, n. 1, p. 39-44, Mar. 2017.

SAFFIOTI, Heleieth. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Jahyra Helena Pequeno dos. *Participação política feminina: a busca pela igualdade de gênero*. 2015. 129 f. Dissertação (mestrado), Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2015.

SCHUMAHER, Schuma; CEVA, Antonia. *Mulheres no poder: trajetórias na política a partir da luta das sufragistas no Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2015.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. Tradução: Christiane Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila, [s.l], 1990. Disponível em: <http://moodle.stoa.usp.br/mod/resource/view.php?id=39565>. Acesso em: 06 jan. 2019.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. *Estatísticas Eleitorais*. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-eleitorais>. Acesso em: 15 mar. 2019.

O PROTAGONISMO DO GRUNEC DIANTE DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NEGRA DE CRATO-CE

Liliane Matias da Silva⁴¹
Felipe Silva Duarte⁴²
Joseane de Queiroz Vieira⁴³

RESUMO

Esta pesquisa tem como temática o protagonismo do Grupo de Valorização Negra do Cariri (GRUNEC) no enfrentamento à violência doméstica contra a negritude feminina no município de Crato-CE. Dessa forma, objetiva-se, de modo geral, examinar a participação dessa associação civil no combate à violência contra a mulher negra no meio familiar na urbe de Crato-CE, e, em específico, visa estudar a forma de participação dos movimentos sociais de temática negra no enfrentamento à violência no âmbito privado contra as mulheres pretas e pardas e investigar as atividades do GRUNEC no enfrentamento às agressões contra a afrodescendência feminina no município de Crato-CE. Para tanto, a metodologia aplicada foi a indutiva, com abordagem essencialmente qualitativa de caráter descritivo e explicativo, utilizando-se de procedimentos bibliográficos, bem como estudo de campo na sede do referido grupo para realização de entrevistas e para análise de documentos. Os resultados obtidos evidenciaram que o GRUNEC, desde 2001, destina boa parte de suas atividades à luta contra a violência em desfavor da mulher preta e parda por meio de um conjunto de intervenções sociais previamente organizadas e através de militâncias que compõem a atuação do Grupo.

Palavras-chave: Grupo de Valorização Negra do Cariri. Mulher negra. Violência doméstica.

INTRODUÇÃO

Aquele que se interessa em analisar estatísticas nacionais acerca da violência doméstica contra a mulher, não precisa de aprofundamentos para concluir que a negritude feminina é a que mais sofre com agressões no seio familiar. Essa constatação não é de se gerar espanto, vez que esses atos violentos contra esse perfil de mulheres ocorrem com grande fre-

41 Estudante de Graduação, curso de bacharelado em Direito em andamento, Universidade Regional do Cariri, lili_matias_07@hotmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

42 Estudante de Graduação, curso de bacharelado em Direito em andamento, Universidade Regional do Cariri, felipeduarte.direito@gmail.com, Crato, Ceará, Brasil.

43 Bacharel em Direito e em Psicologia, Mestre em Direito com área de concentração em Direitos Sociais e Políticas Públicas pela UNISC, docente do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio - UNILEÃO, joseanedqv@hotmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

quência no Brasil.

Quando se analisa os municípios do Estado do Ceará, percebe-se que eles já são conhecidos por seus altos índices de violência contra a mulher, principalmente em desfavor daquelas pretas e pardas. Ao se debruçar sobre o Crato-CE, por exemplo, verifica-se que esse fenômeno de violência é muito atrelado à desconsideração que o Poder Público e que a história vem atribuindo a essas vítimas.

Dessa forma, perante a negligência histórico-científica e estatal, coube à própria comunidade negra de Crato-CE a iniciativa de se mobilizar através de movimentos sociais com o fito de buscar a valorização da afrodescendência e tentar expor a tamanha vulnerabilidade que a mulher negra cratense sofre em seus lares.

Nesse sentido, uma das organizações civis que mais se destaca no município em questão é o Grupo de Valorização Negra do Cariri - GRUNEC, pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, cujo objetivo principal é promover o enaltecimento da etnia negra dos habitantes do sul do Estado do Ceará e, conseqüentemente, enfrentar as mais diversas formas de violências às quais essa população é submetida. Esse Grupo, apesar de décadas de militância, ganhou grande evidência no ano de 2016 e continua até os dias de hoje como referência no enfrentamento a violência no seio familiar contra as mulheres afrodescendentes.

É diante dessa conjuntura que esta pesquisa apresenta como temática o protagonismo do Grupo de Valorização Negra do Cariri (GRUNEC) no enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a negritude feminina no município de Crato-CE. Partindo deste tema, a indagação fundante para a construção da problemática consiste em saber de que forma o GRUNEC, enquanto movimento social negro, se articula para o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a negritude feminina cratense. Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi examinar a participação do Grupo de Valorização Negra do Cariri no combate à violência doméstica e familiar contra a negritude feminina na urbe de Crato-CE.

Para tanto, seus objetivos específicos foram: I) estudar a forma de participação dos movimentos sociais de temática negra no enfrentamento a violência doméstica e familiar contra as mulheres pretas e pardas; e II) investigar as atividades do GRUNEC no enfrentamento a agressões contra a afrodescendência feminina no município de Crato-CE.

Ademais, a metodologia aplicada foi a indutiva, pois analisou a realidade de um grupo de temática negra do município do Crato-CE no combate à violência contra a negritude fe-

minina para, em seguida, refletir sobre a participação dos movimentos sociais negros no enfrentamento à violência de gênero e de raça. Neste sentido, a pesquisa adotou uma abordagem essencialmente qualitativa de caráter descritivo e explicativo da realidade a ser investigada.

Para coleta de dados, além dos procedimentos atinentes ao estudo bibliográfico (pesquisa em revistas, livros, dissertações, teses e artigos de periódicos científicos, disponíveis em bibliotecas físicas e banco de dados virtuais), foi realizado estudo de campo no Grupo de Valorização Negra do Cariri consistente na visita à sede do mesmo com dois objetivos: 1) realizar uma pesquisa documental no estatuto do GRUNEC; 2) efetuar entrevista semiestruturada do tipo focalizada com os membros efetivos e dirigentes do Grupo. Frisa-se que ambos os procedimentos foram efetuados após apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme parecer disponível na Plataforma Brasil.

Assim, a relevância da presente pesquisa corresponde ao fato de que, apesar de a violência doméstica e familiar contra a mulher negra ser persistente e crescente no cenário brasileiro, existem movimentos sociais, compostos por pessoas negras, que tentam combater essas práticas agressivas contra mulheres afrodescendentes. Embora, esse ativismo esteja sofrendo dificuldades de ser mantido, por motivo de negligência da sociedade e do Estado.

A PERTINÊNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR DA FEMINITUDE AFRODESCENDENTE

Os movimentos sociais negros surgem como organizações compostas por indivíduos com o objetivo de combater o racismo e as desigualdades sofridas pelos afrodescendentes. No Brasil, o movimento social de temática negra existe desde a chegada dos primeiros africanos à terra brasileira, conforme Abdias do Nascimento (2000, p. 204) citado por Amilcar Araujo Pereira (2010, p. 142), “não existe o Brasil sem o africano, nem existe o africano no Brasil sem o seu protagonismo de luta anti-escravista e anti-racista”.

Conforme Andrews (1998, p. 227) citado por Pereira (2010, p. 86-87) uma das entidades mais conhecidas em São Paulo e que merece destaque no presente estudo foi o Centro Cívico Palmares, que teria sido um marco importante para a mobilização dos negros no Estado Paulista, foi fundado em 1926, período que antecede a Revolução de 1930. O Centro Cívi-

co Palmares contribuiu significativamente para o posterior surgimento da Frente Negra Brasileira – FNB, em 1931. Assim, ainda em concordância com o mesmo autor (2010, p. 83) citando Domingues (2005, p. 13), a FNB teria sido o ensaio de um movimento comum maior com a liderança dos negros conscientes de sua posição ligada à barreira da cor.

Deste modo, os movimentos sociais negros começam a construir em seus integrantes a formação de suas próprias identidades para lutar contra a invisibilidade que os atingem. Ao passo que os movimentos sociais negros se desenvolvem, as organizações feministas também. Doravante, surge a militância feminina negra.

[...] o processo de enegrecimento do feminismo é resultado de uma dialética que de um lado promove e do outro lado [...] exige o reconhecimento da diversidade e desigualdade existentes entre essas mesmas mulheres e a afirmação das mulheres em geral como novos sujeitos políticos. Em virtude disso [...] um feminismo negro, elaborado em estruturas latino-americanas, como exemplo de sociedades pluriculturais, multirraciais e racistas, tem como princípio articulador o racismo e seu impacto junto às relações de gênero. Isto significa [...] que o racismo demarca a própria hierarquia de gênero nesses modelos de sociedades. [...] A unidade na luta das mulheres não depende somente da aptidão de superar as desigualdades formadas pela histórica hegemonia masculina, mas requer, igualmente, a superação de ideologias complementares desse sistema opressivo, sendo nesse caso o racismo (CARNEIRO, 2003, p. 51-52).

As mulheres negras não precisam apenas superar a hegemonia masculina, mas também o racismo. Com isso, o movimento feminista provocou todo um debate político acerca de temáticas novas, como: a sexualidade, a violência e os direitos reprodutivos, segundo Joelma Gentil do Nascimento (2012, p. 23) citando Gonzalez (2011, p. 12-13). É dessa forma que ocorre uma ruptura do pensamento de que apenas os homens são naturalmente líderes das organizações. Assim, a resposta para as mulheres negras terem avançado politicamente foi “a consciência da importância de sua atribuição na história e terem mostrado situações de conflito e exclusão” (RIBEIRO, 1998, p. 198 apud NASCIMENTO, J., 2012, pag. 55). O mesmo autor (2012, p. 55) afirma ainda que os muitos embates travados pela feminitude afrodescendente junto aos movimentos sociais, tinha como tema central a invisibilidade. Esses movimentos buscavam, na realidade, serem notados para, assim, mudarem a realidade a qual estavam inseridos.

É impensável desconsiderar a época de 1980 como os anos dourados do debate po-

lítico sobre a sujeição feminina no Brasil, assim como de um momento de grandeza do idealismo feminista. Por exemplo, em 1988, surgiu no Brasil um dos principais grupos, o Geledés - Instituto da Mulher Negra, composto por mulheres que foram militantes no Coletivo de Mulheres Negras de São Paulo (NASCIMENTO, J., 2012, p. 60). Sobre esta época expõe o autor:

[...] o ano de 1988 foi de especial importância para as mulheres negras brasileiras, devido à intensidade de mobilização e discussão que seu tema lançou na sociedade, posto que encaminhou tanto um avanço no seu percurso organizativo, quanto indicou os diversos aspectos político-ideológicos que interpõe o Movimento de Mulheres Negras. A pesquisadora assegura ainda que em 1988 foram consolidadas vários Encontros Estaduais de Mulheres Negras. Em vista disso, conseqüentemente todas estas programações se direcionaram para o I Encontro Nacional de Mulheres Negras, que aconteceu de 02 a 04 de dezembro de 1988, na cidade de Valença, no Estado do Rio de Janeiro, com a participação de 450 mulheres negras, que representaram 17 estados do país, e ainda com a presença de muitas militantes do Movimento de Mulheres e representação de outros países como Estados Unidos, Equador e Canadá (CARNEIRO, 1993, p. 13 apud NASCIMENTO, J., 2012, p. 61).

A partir da militância feminina negra, suas integrantes passaram a ser sujeitos sociais com novos papéis. Com a mudança do ambiente em que estão, a realidade é mudada. Se antes uma mulher negra não poderia pensar além de ser uma escrava, propriedade de um senhor, agora, as barreiras estão significativamente menores.

Assim, as desigualdades vão sendo desconstruídas a partir das resistências das mulheres aos diferentes atos de abusos e opressões a que estão subordinadas. Cada vez mais a mulher negra está encontrando novas oportunidades de não estar mais encurralada ao ambiente doméstico e nem estar submissa à ajuda econômica de um companheiro. Logo, a atuação da militância feminina negra tem importante destaque no combate a violência doméstica e familiar, por ser um elemento de autodeterminação e empoderamento das mulheres afrodescendentes e ensejar mais possibilidades de vida para essas mulheres.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao se debruçarem nas premissas específicas deste estudo, os pesquisadores direcionaram-se à sede do Grupo de Valorização Negra do Cariri. Porém, essa etapa só fora executada após esta pesquisa ter sido apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme parecer de nº 2.655.746 disponível na Plataforma Brasil.

O objetivo da visita de campo era entender como essa pessoa jurídica de temática negra promoveu a pressão popular e o combate à violência doméstica contra a população feminina preta e parda cratense.

Para tal feito, inicialmente foram analisados os documentos que dizem respeito à constituição do Grupo, buscando melhor compreender seus objetivos e sua estruturação. Em seguida foram feitas entrevistas com dois integrantes importantes: uma das fundadoras do GRUNEC – a qual será identificada como entrevistada 1 – e a então presidente do Grupo – que será identificada de entrevistada 2.

Os termos utilizados para nomear as participantes da pesquisa é um modo de preservar suas identidades e, também, uma maneira de separar os seus discursos, de modo a evitar que as falas de uma se misturem com as considerações de outra. Ainda é importante destacar que após a realização das entrevistas, ambas participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assentindo o uso de suas declarações para a elaboração deste estudo.

Ademais, foram feitas análises das atividades desenvolvida pelo Grupo. Nessa etapa da pesquisa, a entrevistada 2 guiou os pesquisadores em uma visita à página do Facebook do GRUNEC, uma vez que tal rede social funcionou como um diário que registrou as atuações dos membros durante aquele ano.

A partir disso, constatou-se que o Grupo de Valorização Negra do Cariri é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída para realização de atividades de cunho cultural-educativo e de integração, articulação, proteção e representação, promovendo assim a dignidade e a inclusão da população negra e a valorização desta etnia no Cariri cearense, conforme dispõe o art. 1^a do Estatuto do GRUNEC.

Sua fundação remonta ao dia 21 de abril de 2001, momento em que um grupo de profissionais caririenses de diversas áreas do saber, embalados pela Conferência de Durban, se autoquestionaram sobre a participação do negro na formação do Estado do Ceará, bem como idealizaram maneiras de combater o racismo e de promover a autoestima da população negra

do Cariri. A partir dessas interrogações e de um conjunto de articulações desenvolvidas por esse agrupamento de pessoas, emergiu, assim, o GRUNEC.

Em se tratando dos objetivos do Grupo, é possível identificar, a partir do art. 3º do seu Estatuto, que suas finalidades consistem em promover ações de implementação de políticas públicas voltadas à população negra; lutar pela valorização da etnia negra e contra todas as formas de opressão e exclusão social; combater práticas de racismo; garantir proteção legal, por meio de assessoria jurídica, às vítimas de racismo; construir com o povo negro o resgate de sua identidade e a cidadania sensibilizando-o para assumir sua negritude; entre outros escopos.

A partir de uma leitura das finalidades do GRUNEC, é possível inferir que não consta expressamente no seu rol de objetivos o combate à violência doméstica contra a mulher negra. No entanto, os escopos elencados são abrangentes e englobam essa pauta. Ademais, alguns fatores contribuíram para que o Grupo tivesse uma atenção especial ao enfrentamento a esse tipo de violação de direitos.

Um desses motivos é o fato de o grupo em análise ter como principais mentoras mulheres de cor preta ou parda, sendo que, entre elas, estava inclusa a principal liderança do GRUNEC que, em sua entrevista, também se identificou dentro desse perfil supramencionado. Em vista disso, é inegável que essas integrantes forneceram uma atenção especial aos casos que envolveram violência de gênero e de raça, afirmativa essa que poderá ser comprovada no momento em que se elencarem as atividades do Grupo.

Além disso, outra razão que justifica os esforços do GRUNEC no enfrentamento à violência contra a negritude feminina no seio familiar, é o fato de o município de Crato-CE registrar, todos os anos, altos índices de ocorrência na delegacia especializada em apurar os crimes contra integridade física e psicológica da mulher.

Analisando esse fenômeno acima, a entrevistada 1 bem esclareceu que os dados indicam uma crescente onda de violência contra a mulher no seu âmbito doméstico, de tal sorte que isso despertou a atenção do GRUNEC desde a sua constituição. Entretanto, apesar de a experiência demonstrar que a mulher negra é a maior vítima de violência familiar, os órgãos públicos de Crato-CE – como delegacias e hospitais – não registram a cor da pele da vítima ao efetuarem seus atendimentos. A consequência disso é uma total desinformação sobre a quantidade de mulheres negras que enfrentam essa dura realidade naquele município.

Em busca de combater essa invisibilidade proporcionada pelo Estado, bem como enfrentar esse fenômeno violento que atinge mulheres negras da população cratense, o GRU-NEC, enquanto organização civil de temática negra, articulou-se por meio de passeatas, reuniões, marchas, formações, rodas de conversas, cine debates, intervenções em espaços públicos etc. Dentre essas atividades supracitadas, algumas merecem ênfase em razão de sua pertinência e de seu impacto na sociedade.

A primeira grande ação protagonizada a ser mencionada foi a participação do GRU-NEC, conjuntamente com outros órgãos, em um acontecimento que ficou popularmente conhecido como o “caso Rayane”. Segundo a entrevistada 1, esse fato de grande repercussão na região no Cariri sucedeu quando, no dia 19 de março de 2016, a jovem Rayane Alves Machado fora raptada, sendo seu ex-companheiro apontado como principal suspeito de seu desaparecimento. Após 3 meses de busca, o então indiciado fora encontrado e testemunhas oculares confirmaram que o mesmo havia sequestrado, assassinado a facadas e ocultado o cadáver da jovem.

Durante esses 3 meses, o Grupo de Valorização Negra do Cariri desempenhou um papel importante no transcorrer do caso, uma vez que forneceu todo o amparo à família da vítima; pressionou as autoridades competentes por meio de várias mobilizações; e fomentou, a partir desse crime, o debate acerca da violência contra a mulher negra nas relações privadas. Para a entrevistada 1, a jovem vítima, que tinha a raça negra, tornou-se um símbolo de luta naquele ano de 2016. A indagação “cadê Rayane?” tornou-se um grito de guerra que ultrapassou o desfecho do crime e representou a luta para pôr fim a agressões de gênero/raça.

Para a entrevistada 1, o “caso Rayane” foi tão marcante que reestruturou todas as ações do GRUNEC, de modo que o ativismo praticado em 2016, em prol daquela vítima, hoje é reproduzido pelo Grupo quando tomam ciência de casos de feminicídio ou de violência doméstica contra as mulheres negras.

A título de exemplo, é possível citar a Marcha das Mulheres, ocorrida em 08 de março de 2019, que contou com a efetiva participação do GRUNEC, onde se manifestou, principalmente, em prol de Geane Tavares – mulher parda que foi assassinada a tiros pelo ex-companheiro próximo ao prédio da prefeitura de Crato-CE (MARCHA, 2019).

Além dessas movimentações, outras articulações do Grupo devem ser expostas, como as ações realizadas no então presídio feminino e no Centro de Atenção Psicossocial

(CAPS), ambos no município de Crato-CE. Para a entrevistada 2, acompanhar as mulheres que se encontravam nessas duas instituições é de grande pertinência e revela uma face da violência de gênero pouco conhecida pelo senso comum.

Para ela, a violência de gênero afeta bruscamente a realidade das mulheres a ponto de as consequências se tornarem catastróficas. Nos presídios femininos não é raro encontrar uma condenada que praticou algum delito em desfavor de um ente familiar em resposta à violência sofrida diariamente em sua relação privada. Da mesma forma, não há dificuldades de se identificar nos CAPS mulheres que desenvolveram doenças mentais em razão de um sofrimento psicológico oriundo da violência de gênero. Portanto, para entrevistada 2, ocupar esses espaços, dar amparo a essas mulheres e buscar entender esse fenômeno é uma forma de enfrentamento ao machismo e ao racismo que assolam a realidade da feminitude negra do município de Crato.

Ademais, é de grande relevância destacar o evento anual intitulado “Artefatos da Cultura Negra” que é produzido pelo o GRUNEC em parceria com instituições de ensino superior da região do Cariri. Esse acontecimento de cunho científico e cultural, além de promover insígnis debates e palestras concernentes aos temas de raça e de gênero, se destaca também por trazer uma feira regional em que mulheres expõem para venda seus objetos artesanais.

Como bem recordou a entrevistada 2, as relações baseadas em violência se perduram por muito tempo principalmente em razão de as mulheres, em especial as negras, ainda dependerem de seus companheiros para o seu sustento e de seus filhos. Logo, a feira de artesanato exposta no Artefatos da Cultura Negra comemora a autonomia financeira das mulheres negras artesãs e contribui para divulgação de seus trabalhos, representando, assim, mais uma atuação no combate a violência contra a mulher afrodescendente em sua esfera familiar.

Ao final, ambas as entrevistadas concordaram que, apesar do grande esforço de todos os integrantes, o Grupo de Valorização Negra do Cariri ainda não atingiu o objetivo de extinguir, totalmente, a violência contra a mulher negra em âmbito doméstico no município de Crato-CE. Ainda frisaram que para atingir esse resultado é necessário enfrentar complexas mazelas envolvendo a quebra do machismo e do racismo e que, suas esperanças estão depositadas nas lutas das futuras gerações.

No entanto, ressaltaram que conquistas importantes estão sendo obtidas por meio da atuação do Grupo e encerraram evidenciando que o protagonismo do GRUNEC melhoraria relevantemente se obtivessem um maior número de membros efetivos, se aprimorassem os portais de comunicação que o Grupo possui com a sociedade cratense e se os membros pudessem ter como fonte de renda os serviços prestados ao GRUNEC, uma vez que nenhum dos integrantes é remunerado por qualquer atividade praticada em prol do Grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se assentou na análise da participação dos movimentos sociais negros no combate à violência contra a negritude feminina, partindo da experiência de uma associação específica, o Grupo de Valorização Negra do Cariri. Este é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, cujo principal objetivo é a valorização da etnia negra do povo Caririense, o combate à exclusão e à opressão social desses indivíduos.

Fora explanado também que, diante do alto índice de violência contra as mulheres negras de Crato-CE, há uma atenção especial do Grupo nesse sentido, fomentando-se, assim, um conjunto de atividades para a conscientização e para a promoção da pressão popular em face da violência de gênero/raça.

Na oportunidade, foram destacadas as principais atividades do GRUNEC desde 2016 até hoje, dentre as quais foram citadas a participação do Grupo no “caso Rayane”, a presença na Marcha das Mulheres em prol de Geane Tavares, as ações efetivadas no presídio feminino e no CAPS de Crato-CE e as atividades no evento do Artefatos da Cultura Negra.

Portanto, a partir da experiência do GRUNEC no município de Crato-CE, foi possível compreender melhor o papel das organizações civis de temática racial no combate à violência doméstica contra a mulher negra.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: *Racismos contemporâneos*/organização: Ashoka Empreendedores sociais e Takano cidadania (Orgs.). Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

MARCHA das mulheres relembra vítimas de violência no Crato. *Folha Cearense*, Fortaleza, 8 mar. 2019. Disponível em: < <https://www.folhacearense.com.br/destaque/2019/marcha-das-mulheres-relembra-vitimas-de-violencia-no-crato/>>. Acesso em: 2 abr. 2019.

NASCIMENTO, Joelma Gentil do. *Memórias organizativas do movimento negro cearense: algumas perspectivas e olhares das mulheres militantes na década de oitenta*. Fortaleza: UFC, 2012.

PEREIRA, Amílcar Júnior. “*O Mundo Negro*”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Niterói: UFF, 2010.

RAÇA, SERTÃO E VIVÊNCIA

Francisco Flavio Eufrazio⁴⁴

RESUMO

O artigo traz consigo o objetivo de destacar algumas das inúmeras limitações sentidas pelos sujeitos negros/as sertanejos/as, expondo as relações de poder ainda existentes na região nordeste, estas caracterizadas por ter suas bases na tradicionalidade do ainda vívido sistema coronelista, ocasionador das intensas problemáticas geradas pelas aglomerações das expressões da Questão Social, que vinculadas às mazelas sentidas pelo contexto do sertão - em particular do alto sertão paraibano - expõem as dificuldades desses indivíduos de modificarem sua realidade de extremo pauperismo. As vastas relações de poder que atualmente expressam novas roupagens, unificadas com discursos ditos naturais, acabam sendo aceitas como normais pelas impossibilidades de questionamentos devido as frustrantes tentativas de modificação da vivência neste espaço, forjado por relações sociais controversas pela existência desta região ainda no “atraso”. Contudo, algumas vivências em particular buscam cotidianamente romper com esse imaginário equivocado que tradicionalmente é repercutido no consciente popular, em particular no consciente negro sertanejo localizado nas áreas rurais dessa regionalidade. Através de observações, leituras e experiências vividas no alto sertão paraibano, as quais provocaram inquietações a respeito das vastas opressões sentidas pelos sujeitos de cor negra, os quais configuram ser a maior parcela populacional desta regionalidade, se faz necessário expressar posicionamento crítico gerador de focos de problematizações a respeito dos vastos processos de naturalização das problemáticas sentidas pelos segmentos racializados regionais. Com isso, resultando na ruptura do imaginário preconceituoso posto sobre os habitantes dessas “bandas”, na destruição da personificação de um sertão arcaico, de um sertão regido sob leis naturais, assim como apresentando o descaso enfrentado por múltiplos âmbitos dessa regionalidade gerados pela ausência do Estado. Reafirmando que o sertão é um espaço regional capaz de expressar autenticidade, um espaço que embora sofra com as precarizações da ausência estatal consegue resistir, consegue quebrar com os paradigmas postos sobre essa região e sobre seus habitantes. Um sertão composto de sujeitos capazes de reinventar sua história a partir de seu desejo.

Palavras-chave: Leis Naturais. Raça. Resistência. Sertão.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A vivência na regionalidade sertão não se assemelha a outra. Séries de aparatos limitadores do rompimento de discursos naturalizados são proliferadas, transcendendo

44 Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. franciscoflavioeufrazio@gmail.com

existências, gerando numerosas heranças problemáticas vivenciadas pelos vastos segmentos populacionais que formam a sociedade sertaneja. A necessidade de reinventar-se caracteriza os sujeitos presente nessa região como metamorfos.

Processos de amadurecimento das estratégias que possibilitam a existência e resistência a essa região, como a usabilidade do conceito “truque”, o qual configura uma “malandragem e malemolência” dos sujeitos sertanejos de conseguirem burlar ditos paradigmas, ao mesmo tempo representando uma ferramenta crucial para permanência reivindicatória de determinados sujeitos que lutam para criar fissuras nas relações de poder norteadoras do andamento da regionalidade sertão, acabam produzindo uma compreensão política da construção de um sertão calcado na elevação masculina branca e na naturalização dos descasos direcionados os segmentos populacionais negros.

As diferentes estratégias para burlar as ditas “leis naturais”, representam serem formas sofisticadas do conceito “truque” em meio às modernas medidas do engessamento da realidade nordestina, estas representando serem empecilhos de transformação social, postas pela efetivação de medidas organizativas do desenvolvimento nacional, influenciadas pela lógica do empilhamento das regionalidades, prestigiando determinados espaços territoriais desenvolvidos e inferiorizando outros que estão iniciando este processo.

Resultados da fomentação de expectativas da permanência dessas regiões no “atraso”, representadas por localidades periféricas na separação das províncias brasileira, ocasionando, posteriormente, influências nas dinâmicas das relações cotidianas dos sujeitos que compõem essas “bandas”, em particular nas trincheiras formadas pelos segmentos racializados, resultado das disputas de poder local, representam enfermidades estruturais que demanda maiores direcionamentos de estratégias de modificação para forjar uma sociedade sertaneja aberta, igualitária e plural.

Movimentos reivindicatórios locais, compostos em sua grande maioria por sujeitos questionadores das normas sociais, expressam medidas progressistas para geração de novos marcos civilizatórios em meio à dinâmica cotidiana nordestina. A propagação de questões segregacionistas enfrentadas por negros/as agregados ao apontamento da ausência das intervenções estatais, resulta em focos de resistências locais. Assim, demonstrando que o sertão é e continuará a ser uma região adaptada às novas tendências de sociedade, rompendo com os paradigmas postos sobre essas regiões, divulgado sendo “o oco do mundo”, expressão

esta que para Oliveira representa,

O oco do mundo como uma expressão sociocultural do pensamento do Sul. Oco do mundo é o endereço das expectativas, dos aprendizados escusos, o exercício da convivialidade dos diversos. Assim, ir para o oco do mundo é obedecer a ‘vocação’ de escavar, é ser capaz de encontrar aquilo que não se pode imaginar (Oliveira, p.46, 2019).

A utilização de autores/as como Durval Muniz de Albuquerque Júnior, José Hilário Ferreira Sobrinho, Karlla Christine Araújo Souza, Florestan Fernandes entre outros/as, contribuirá para compreender a intersecção entre a raça e a regionalidade sertão, possibilitando maiores compreensões das novas medidas adotadas e efetivadas pelos segmentos racializados para o enfrentamento das limitações direcionadas a seus corpos.

O SERTÃO E O ESTADO - AS DITAS “LEIS NATURAIS”

As tendências da modernidade reproduzem modelos de sociedades e regionalidades distas sofisticadas. A realidade brasileira influenciada por tais tendências acaba reproduzindo determinados modelos sociais em realidades totalmente distintas, com seus desenvolvimentos distintos, culturais, econômicos entre outros. As expressões de desigualdades projetadas pela utilização desses modelos no interior do Brasil, expõem as nítidas contradições na dinâmica da atuação estatal em determinadas províncias brasileiras. A regionalidade sertão, nacionalmente conhecida com uma região arcaica, improdutiva, analfabética devido às ações das ditas “leis naturais”, caracterizam discursos influenciados por lógicas de interesses de poder. Contudo, segundo Durval Muniz o espaço sertão em seu interior está para além de uma localidade infértil ou atrasada,

Falo sobre a regência de um enunciado, que anuncia que existem sertões e, mais ainda, que existem sertões contemporâneos [...] sabemos de antemão que o sertão já não se diz no singular, que este recorte espacial, que essa identidade regional guarda em seu interior a diferença, a diversidade, a multiplicidade de realidades e, talvez, de representações (JUNIOR, p.41 e 42, 2014).

A ausência do direcionamento de atuações do Estado sobre a região nordeste acaba

sendo mascarada pela justificativa dos acontecimentos naturais. A lógica da diminuição de intervenções estatais no social nordestino está embutida no interior de uma lógica acumulativa capitalista.

Historicamente a regionalidade nordeste sentem as problemáticas causadas por grandes períodos de estiagem, que durante muito tempo a resposta dada pelo Estado a esse fenômeno natural foi o fomento a indústria da seca, com ações paliativas, emergenciais e atreladas ao coronelismo, durante os anos 2000. Uma das medidas para diminuir as dificuldades sentidas pelos sujeitos sertanejos, durante esses períodos, seria a conclusão da transposição do Rio São Francisco⁴⁵, obra essa inacabada pela flexibilização no processo de construção gerada por conflitos políticos no cenário brasileiro.

A compreensão da diminuição da intervenção estatal na regionalidade sertão representa o descaso sentido pelos indivíduos que formam essa região, assim como as dificuldades deste de modificarem seu *status quo*. Implantações de medidas capazes de ampliar a movimentação do mercado contribui para manutenção das limitações vivenciadas pelo social nordestino trabalhador/a.

Com a proliferação do Neoliberalismo como principal medida de acionar a máquina da acumulação capitalista - mercado -, iniciando a retomada da supremacia capitalista após crise de 1970, reflete a classe trabalhadora a perda de direitos recém-adquiridos na particularidade brasileira. As flexibilizações na constituição de 1988, representam a mais acentuada visão das implantações de limitações da atuação estatal ao social. O Estado agora representa uma empresa falida, sem autonomia, utilizada apenas como base estável da lucratividade capitalista no contexto nacional. Anderson amplia tal interpretação ressaltando que,

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e

45 Projeto iniciado em 2005 com o objetivo de oferecer as áreas mais afetadas pelas secas no interior nordestino água, que posteriormente venha favorecer no desenvolvimento econômico regional, promovendo segundo o projeto integrações entre regiões nordestinas. No último levantamento sobre o andamento da obra em 2017, consta que em 12 anos de apenas 81% da transposição está concluída.

com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas (ANDERSON, p. 2, 1995).

A diminuição do Estado ao social representa a reafirmação da continuidade segregacionista regional. A repercussão no interior das relações sociais sobre o conhecimento popular que o sertão é a periferia brasileira, possibilita a compreensão da magnitude que tal diminuição ocasiona na vida dos indivíduos nordestinos,

O sertão vem sendo definido na língua portuguesa falada no Brasil, na produção acadêmica, intelectual, literária e artística do país, nos discursos provenientes das mais variadas instituições brasileiras como pertencendo a um outro tempo, como sendo um espaço anacrônico, como sendo um espaço em dissonância com o tempo da cidade, do litoral, do progresso, da contemporaneidade (ALBUQUERQUE, p.43, 2014).

Arrisco em afirmar mais uma vez que o sertão é masculino. Isto representa que os processos de construção social existentes nessa região acabam posicionando determinados sujeitos, em geral homens héteros, brancos de condições econômicas consideráveis em posições de detentores do comando a funcionalidade das relações sociais nordestinas, as quais acarretam numerosas opressões direcionadas em especial ao corpo da mulher negra sertaneja, essas representando ser o Outro, do Outro, do Outro.

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um *Outro* (BEAUVOIR, p.9, 1949).

A Beauvoir, no trecho acima ressalta a inferiorização do sujeito mulher (branca) a frente do sujeito homem (branco). Refletindo sobre essa colocação da autora através de uma lógica racial e regional, compreende-se que a feminilidade negra sertaneja está posta sobre agregações de mecanismos opressivos, os quais acarretam a continuidade de sua colocação em quarto lugar de indivíduo considerado humano dentro das estruturas patriarcais, capitalistas e étnicas, inferiorizada ao masculino branco, o feminino branco e o masculino

negro.

As dinâmicas da realidade sertaneja ainda estão associadas às normas capazes de possibilitar a continuidade do controle político e econômico, as quais ganham solidez cada vez mais pelo afastamento do Estado nessas províncias. Os altos graus de opressão sentidos pelos indivíduos femininos na regionalidade sertão, representa as grandes dificuldades sentidas por essas de romperem com as relações de poder e diminuição sexual, representando a utilização de ferramentas capazes de favorecer a continuidade da supremacia masculina, as quais acabam impedindo posicionamentos políticos questionadores da realidade posta. A necessidade da prevenção das normas da elevação masculina, ramificadas em múltiplos âmbitos da realidade nordestina, representa uma supremacia de gênero, classe e raça.

Assim como as mulheres negras dificilmente eram ‘mulheres’ no sentido corrente do termo, o sistema escravista desencorajava a supremacia masculina dos homens negros. Uma vez que maridos e esposas, pais e filhas eram igualmente submetidos à autoridade absoluta dos feitores, o fortalecimento da supremacia masculina entre a população escrava poderia levar a uma perigosa ruptura na cadeia do comando (DAVIS, p.20, 2016)

Sujeitos em particular como às populações negras e mulatas residentes nas províncias rurais de proprietários de terras na regionalidade nordestina, acabam sentindo as expressões da Questão Social com maiores rigidez, os aparatos históricos de diminuição de direitos aos segmentos racializados existentes nesse recorte regional expõem grandes níveis de pauperismo sentidos por essa parcela da sociedade sertaneja, “na média nacional, a miséria subiu para 4,8% da população em 2017, contra 3,2% em 2014” (LAPORTA, 2018).

A dificuldade negra de caminhar junto ao processo de adaptação social dentro das transformações societárias, acaba associando seus locais de habitação ao atraso, já que historicamente,

A abolição da escravatura, tanto no Ceará, quanto em todo Império, não representou de fato, garantias de inclusão social para essa população negra liberta e livre. A inserção do negro no mundo do reservado aos brancos provocou uma reação imediata - mostrando que ser livre não significava, necessariamente, ser aceito na sociedade (SOBRINHO, p. 298 e 300, 2011).

Com tudo, cabe reafirmar que o sertão expressar ser uma região que vem reafirmando a sua capacidade de responder às limitações impostas pelo capitalismo

segregacionista, representando ter grandes teias de trocas de informações a respeito do andamento social brasileiro, reafirmando que é sim, uma região produtiva, uma região com capacidades de reinventar-se em meios às problemáticas geradas pelas ditas “leis naturais”, um sertão politizado, reivindicatório, expondo suas inquietações com maiores frequências.

O SERTÃO - RESISTÊNCIAS DE SUA RAÇA

Resistências às pressões sentidas por governos autoritários representa uma contínua ação no interior do Brasil. Em particular no alto sertão paraibano, simbolizam momentos com maiores facilidades de articulações, proporcionadas pela dinâmica do descaso vivenciadas pelas populações abastadas desta localidade.

Através do entendimento do funcionamento das relações sociais contemporâneas, influenciadas pelas ditas transformações societárias, que, segundo Netto, expressam constantes modificações no interior das dinâmicas sociais, levando a supremacia do poder adotar novas estratégias para continuar no comando.

É no curso da década de setenta que emergem, visivelmente, as transformações societárias que - embora já sinalizadas no decênio anterior vão marcar os anos oitenta e noventa, revelando inflexões significativas no evolver da sociedade capitalista, inflexões de tal relevância que levaram muitos autores a equívocos na tentativa de caracterizar mais adequadamente seu presente (NETTO, p. 89).

Algumas situações de adesão de sujeitos beneficiados pela construção de um sertão masculino acabam tendo caráter duvidoso, ocorrido pelo posicionamento de determinadas figuras da supremacia do poder local, expressarem adesão aos múltiplos momentos de lutas promovidos pela a unificação de entidades, as quais foram expostas nas articulações entre instituições educacionais encontradas na cidade de Sousa⁴⁶. Talvez o posicionamento de colaborador/a juntos aos movimentos reivindicatórios atuais, desenhem as adaptações encontradas por estes/as para dar continuidade à lógica de efetividade de seus interesses no interior dessas modificações sociais.

Contudo, a criação de novos movimentos de natureza estudantil, os quais

46 Localizada no alto sertão paraibano, com 65.803 habitantes segundo o último censo do IBGE em 2010.

representaram momentos de resistência aos cortes direcionados às instituições de ensino superior e básico vinculado a oposição das propostas de modificações na previdência social promovidas pelo atual (des) governo Jair Messias Bolsonaro, representou momentos ímpares nas transformações de personalidade democrática ocorridas pela vivência aos anos 2000.

O MES⁴⁷ através das intensificações de interseccionalidades com outros movimentos sociais existentes na região sousense, como a Frente Brasil Popular, o Movimento Sem Terra e os sindicatos regionais acabaram causando modificações nos marcos estruturantes e na dinâmica da cotidianidade da sociedade sousense. Essas interseccionalidades representou ser uma ferramenta crucial para repercutir nas demais cidades circunvizinhas às atrocidades propostas pelo atual governo, hoje configurado como sendo ultra neoliberal. Pressões geradas pela iniciação das precarizações no âmbito educacional eclodiram inquietações no interior da classe estudantil, direcionado os mesmos a promoverem momentos de lutas contra o sucateamento da educação básica, superior e técnica.

Estudantes da Universidade Federal de Campina Grande campus Sousa e do Instituto Federal da Paraíba campi Sousa realizaram na manhã desta terça-feira (07), um protesto contra o corte de verbas nas instituições federais imposto pelo governo federal. De acordo com a Polícia Militar, ‘a manifestação iniciou nas proximidades do campus da UFCG de Sousa bloqueando a BR-230 por algumas horas e após diálogo entre a PM e os manifestantes, o movimento desobstruiu a BR e seguiu para o centro comercial de Sousa’ (NETO, 2019).

Sites de informações proliferaram esses atos das tentativas de reconstrução da democracia, possibilitando trazer em discussão a não efetividade total da constituição de 1988, resultando em retrocessos no direcionamento de direitos ditos conquistados. Refletir a respeito da diminuição de direito é compreender que determinadas parcelas de indivíduos que compõem as instituições educacionais públicas e esses movimentos reivindicatórios, representam ser jovens de classe social baixa, filhos/as de agricultores e de etnia negra.

Assim, resultando na compreensão de uma lógica elitista de embranquecimento dos órgãos estatais, pelo aborto desses sujeitos negros, pobres e sertanejos/as excluídos desses espaços educacionais, concretizando o projeto de segregação racial através da impossibilidade

47 Movimento Estudantil do Sertão, forjado pela unificação dos estudantes das instituições IFPB - Instituto Federal da Paraíba, UFCG - Universidade Federal de Campina Grande e a rede educacional de ensino fundamental nível 2 da cidade Sousa, iniciaram movimentos reivindicatórios contra o bloqueio de verba à educação.

dos segmentos racializados romperem por meio da educação as pilastras de sustentação das suas problemáticas econômicas, culturais, sociais, residências, regionais, educacionais, sexuais, entre outras.

CONCLUSÃO

Viver em um sertão politizado é constantemente questionar as ditas “leis naturais”, é romper com as limitações direcionadas ao seu corpo, é compreender que não somos aceitos na lógica tradicional das narrativas de como é viver esse espaço territorial, de como é existir sem perturbar a paz dos poderosos desta regionalidade, de como é viver seu gênero, sua sexualidade. É está sendo direcionado momentaneamente para as margens do desenvolvimento singular, é existir buscando aprimorar as ferramentas de produção de fissuras nos muros segregacionistas, é está fortalecendo e ampliando as pontes de agregação de lutas entre os sujeitos que não aceitam viver sob “cabrestos” das elites regionais.

Viver em um sertão resistente é perceber que a luta do/a outro/a é sua luta, é efetuar coletividades para dá continuidade à cultura regional, é resistir e existir em um cenário sem grandes expectativas é lutar por aqueles que estão abastados dos meios de informações autênticas. É resistir, protestar e gritar alto quando for necessário. Viver um sertão é dizer que não aceitamos as limitações e as exclusões que querem nos impor, é resgatar o espírito de liberdade e de ousadia.

Viver em sertão politizado e resistente é luta para aprimorar a democracia junto daqueles/as que estão com as mesmas intenções em outras províncias brasileiras. O sertão, digo, as pessoas que compõem essa região já não são mais vistas como arcaicas, o sertão já não se diz no singular, o sertão é plural, com anseios de propagar a igualitariedade a seus habitantes. Um sertão contemporâneo. Um sertão unificado.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. (1949). *O segundo Sexo*. Tradução Sergio Milliter, 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (2016)

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça classe*. tradução Heci Regina Candini. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRA SOBRINHO, José Hilário. *Catirina, minha nêga, tão querendo te vendê: escravidão, tráfico e negócios no Ceará do século XIX (1850 - 1881)*. Fortaleza: SECULT/CE, 2011.

FREIRE, Alberto (org). *Culturas dos sertões*. Salvador: EDUFBA, 2014.

NETTO, José Paulo. Transformações societárias e Serviço Social: Notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. IN: *Revista Serviço Social e Sociedade* n 50. São Paulo: Cortez, Abr/1996, p. 87-132.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

http://mi.gov.br/web/guest/area-de-imprensa/todas-as-noticias/-/asset_publisher/YEkzzDUSRvZi/content/projeto-sao-francisco-registra-81-execucao-fisica?inheritRedirect=false&redirect=http://mi.gov.br/web/guest/area-de-imprensa/todas-as-noticias?p_p_id%3D101_INSTANCE_YEkzzDUSRvZi%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-1%26p_p_col_pos%3D1%26p_p_col_count%3D2

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/sousa/panorama>

<https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/10/10/pobreza-extrema-cresce-em-25-estados-brasileiros-aponta-estudo.ghtml>

https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/26791/1/Not%C3%ADciasocomundo_Oliveira_2019.pdf

<https://www.diariodosertao.com.br/noticias/409043/video-estudantes-da-ufcg-e-ifpb-de-sousa-fecham-br-em-protesto-contr-a-cortes-de-bolsonaro-na-educacao.html>

REFLEXÃO SOBRE GÊNERO E DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO: MEMÓRIA DE UMA MULHER NEGRA AFRICANA

Isla Teasse Isaque Mahanjane⁴⁸
Lourenço Ocuni Cá⁴⁹

RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões sobre a influência da escola moçambicana na propagação de ideologias relacionadas ao gênero masculino. Este trabalho situa-se no contexto de um país recém liberto da colonização, onde as prioridades após a independência não foram exatamente educacionais, mas a reconstrução do patrimônio físico, estrutural e econômico. A educação formal só se tornou parte prioritária a menos de duas décadas, o que nos faz compreender porque é que algumas questões que vem sendo discutidas a muito tempo em todo mundo só foram iniciadas a pouco tempo. Sendo assim o objetivo centra-se na reflexão sobre a construção e desconstrução de crenças arraigadas na sociedade moçambicana que influenciem nas ideologias de gênero nas escolas do país. A metodologia utilizada neste trabalho é de análise documental e a construção de narrativas, isto porque a reflexão e/ou a construção de narrativas dependem da compreensão de cada fato histórico e o olhar de quem o produz. A educação é um processo ou instrumento no qual todos têm o direito de se apropriar objetivando o desenvolvimento (intelectual, físico e moral) que perpassa a uma conjuntura das relações de igualdade. A educação em direitos humanos devia ser parte fundamental do ensino (desde o básico ao superior). Muitas das problemáticas ou costumes atrelados a ideologia de gênero estão relacionados a falta de internalização dos direitos humanos por parte da sociedade moçambicana. Há alguns anos atrás em Moçambique, a educação tornou-se uma arma revolucionária contra as ideologias de gênero, atualmente é notável a presença de mulheres nas instituições de ensino e aprendizagem e entre outros espaços de forma inclusiva, principalmente na capital do país, porém em muitas localidades a superioridade do gênero masculino não permite a inclusão das mulheres e se permite de forma injusta, ou seja, onde o homem tem mais benefícios em relação á mulher. Neste contexto a educação e gênero abrangem de forma peculiar os caracteres de direitos humanos. Espera-se que através da educação a ideologias de gênero que foram historicamente propagadas (inclusive pela escola), possam pertencer ao passado. O resultado de uma reflexão é muito relativo, dito isto, dependerá da compreensão de cada leitor. A temática de gênero carece de discussões no meio acadêmico nas instituições de ensino superior em Moçambique.

Palavras-chave: Gênero. Mulher. Memória.

INTRODUÇÃO

48 Graduanda do quinto semestre em Ciências Biológicas na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). isaqueislateasse@gmail.com.

49 Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

Um dos assuntos que inquieta a sociedade atual é o gênero e os direitos humanos. Saber como a escola lida com esses temas tendo em consideração a variedade de culturas, costumes, hábitos, crenças e valores, cria sempre curiosidade a qualquer um. A escola é o maior veículo de conhecimento e praticamente é incumbida a responsabilidade de formar o cidadão, não só em questões científicas como também na transmissão de valores morais. A inquietação aumenta quando se trata de um país do Continente Africano onde a tradição e os valores culturais são ainda mais fortes. Como Moçambique se encontra num ambiente tradicional e lida com as questões de direitos humanos e principalmente de gênero, como a escola se posiciona no momento de formação de seus alunos é de extrema importância. Moçambique localiza-se na África Austral, tornou-se independente da opressão dos colonizadores a 25 de junho de 1975, são atualmente 44 anos de independência, este tempo é muito curto para se atualizar para as questões mundialmente discutidas a muito tempo. Este trabalho tenciona trazer mais uma contribuição para enriquecer os estudos sobre direitos humanos e gênero na educação. O trabalho permitirá ao leitor conhecer um pouco da grande nação moçambicana. Para se poder realizar o trabalho foram feitas pesquisas bibliográficas, orais e memórias coletivas (como é a tradição do povo africano), para a compreensão do tema e do panorama atual do país, o breve historial será indispensável, a história permite a compreensão de fatos e a cautela de não se fazer escolhas repetidas. Não se deve apartar o fato de as pesquisas do assunto em Moçambique não serem tão vastas, afinal o crescimento é gradual. A educação é a arma mais poderosa de uma nação com certeza, mas alguns anos serão necessários para grandes avanços na pesquisa do país.

EDUCAÇÃO ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE

Segundo Durkheim apud Brandão (1989)

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina.

Nesta obra de Carlos Rodrigues Brandão menciona o acordo de paz entre os Índios

das Seis Nações e os Estados Unidos, este último ofereceu-se para escolarizar alguns jovens índios em suas escolas, oferta esta que foi recusada pelos chefes índios. A justificativa para a recusa foi simples, a educação do colonizador podia ser adequada a eles, porém inútil para os índios. Este caso lembra a história de Moçambique e Portugal em duas vertentes, a primeira: os portugueses implementam um sistema educacional que não correspondia aos hábitos culturais moçambicanos. A segunda é mesmo com o término da colonização o mesmo sistema é implementado pelo estado moçambicano. Dos conceitos de educação pesquisados, o de Durkheim pareceu mais adequado a este momento do trabalho. Dividir-se-á esta definição em três partes: primeira: (A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; ...) a educação depende da sociedade na qual o indivíduo está inserido, aí reside a importância de o sistema educacional ser implementado com base na sociedade específica. Segunda: (...tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais), com isto entende-se que depois da educação ser uma questão social, a criança deve desenvolver o número exato de estados físicos, intelectuais e morais necessários para viver naquela sociedade. Por último: (...reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina.) a educação tem uma finalidade, não é proveitoso ensinar as crianças do campo sobre logaritmos se seu “destino” é pastorear gado, de nada lhe servira esse conhecimento, como era o caso dos Índios das Seis Nações. Fez-se a escolha dessa definição porque se adequa a história que Moçambique passou, porém não deve ser tomada como a única e certa. O conceito de educação não é universal, existem várias definições de acordo com o que cada autor, sociedade ou cultura propõe. É impossível que sociedades diferentes concordem totalmente com os métodos um do outro, como é o caso de Portugal e Moçambique na época colonial. A chegada dos portugueses vai romper totalmente com todo tipo de sistema educacional implantado pela sociedade de acordo com aquilo que os mesmos pretendiam alcançar. A implementação do sistema educacional Português em Moçambique, distancia totalmente a sociedade Moçambicana, da verdadeira importância da educação escola e os coloca numa posição de escolaridade forçada. Não se precisa de muito estudo para saber que qualquer tentativa de aprendizagem forçada não vai produzir os frutos esperados, a pessoa pode até adquirir o conhecimento porém a transformação interior, raramente se alcançara. Os portugueses levaram a educação escolar, formal em Moçambique

para atingir seus objetivos. A educação escolar devia ser proposta de acordo com o momento histórico, político e social de cada sociedade. Humbane (2016 p.11 e 12) afirma que as sociedades africanas tinham seu sistema educacional (baseado na oralidade e memória coletiva), que com o início da colonização foi totalmente modificado, não levando em conta sua cultura, hábitos, divisões de tarefas ou mesmo seu método de ensino. Este pequeno trecho para mostra que a educação nem sempre esteve desassociada da cultura do povo, que antes da colonização a educação formava um paralelo com a sociedade. A colonização levou uma educação com objetivos adversos a sociedade moçambicana, nesse período o povo encontra-se num processo educacional onde os objetivos (catequização dos gentios e assimilação) eram contrários a tudo aquilo que eles conheciam enquanto sociedades variadas. As gerações que nascem a partir desse período, perdem os conceitos educacionais nativos e passam a reproduzir uma educação colonial que não se enquadra as suas práticas culturais. Segundo Humbane (2016 p. 12 e 14), com o fim da colonização o governo formulou uma nova lei (4/83) que criou a sistema nacional de educação, este estabeleceu os fundamentos, princípios e objetivos escolares. A maior crítica a esta implementação é que devia ser libertadora, devia propor um novo começo, porém a lei predetermina o funcionamento escolar sem antes dialogar com a sociedade e com aquilo que eles gostariam de implementar, isto quer dizer que a sociedade passa por uma imposição, não mais colonial porem governamental. Tendo em conta que o governo de 75 continua o mesmo, pode-se imaginar que a linha de pensamento continua a mesma.

CONCEPÇÃO DA SOCIEDADE MOÇAMBICANA SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR

Tendo feito esse breve historial, observa-se que desde a geração colonial até a atual, a sociedade não tem participado da formulação das diretrizes escolares. O se pretende alcançar com estas observações é que a sociedade moçambicana não toma a educação escolar como algo, com que se identifiquem, mas como algo economicamente vantajoso, tanto que na primeira oportunidade de prosperidade econômica a educação escolar fica em último plano. Tendo uma sociedade que não foi exposta a importância real da educação escolar, que segundo (OLIVEIRA MARTINS 1992, p.41 apud Teresa Vasconcelos 2007, p.111) a escola é

agente de mudança e fator de desenvolvimento (...) tem que se assumir basicamente não só como um potencializador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento (1992: p. 41), é de se esperar que a escola não alcance o resultado esperado. Para que haja sucesso escolar é necessário que todos os elementos estejam regulados, o ambiente escolar, a infraestrutura, os materiais de ensino, os alunos, os servidores, os professores, a direção, o currículo e até o projeto político pedagógico. Se um desses elementos não estiverem nas condições adequadas o sucesso da escola fica comprometido. Os alunos são o foco principal da escola, se estes não são conscientizados sobre o que a escola representa e qual é o benefício da mesma automaticamente compromete a escola. frases como, “faça medicina ou engenharia que tem mais dinheiro” ou “ser professor ou polca não deve ser escolha tem que ser a última opção” são reproduzidas na sociedade e surpreendentemente na escola. a escola deve preparar o aluno para ser um cidadão contribuinte na sociedade, um dos assuntos mais importantes são os direitos humanos, assunto este que raramente se debate em sala de aula. a questão de gênero tão pouco é tocada, porém a propagação da ideologia de superioridade de gênero é algo que sai da sociedade para dentro da sala de aula.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Durante muito tempo o mundo viveu em um ambiente de desrespeito, desigualdades e muitas violações a dignidade. Os direitos humanos são escritos no intuito de criar um ambiente de respeito um para com o outro, transmissão de valores, e condições de dignidade mínima para os seres humanos. Os direitos humanos são direitos que possuímos pelo fato de ser humanos não são determinados pelos estados ou não se precisa correr atrás deles. Segundo Maria Benevides “A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos”, concordando com ela, a educação em direitos humanos deve ser universal, como já mencionado acima, os direitos humanos não tratam de direitos criados pelo estado de

cada país, mas direitos para todo ser humano,, independentemente de onde ele seja,, posição social, cor,, gênero, etc. a educação tem que trazer mudança a indivíduo, a partir do momento que se aprende algo novo, este deve motivar a mudança e por último, mas não menos importante a educação deve atingir mentes e coração estes dois são o que movem a vida dos seres humanos, corações e mentes transformadas pela empatia são capazes de transmitir respeito e consideração pelo outro.

A ESCOLA COMO PROPAGADORA DA DESIGUALDE DE GÊNERO E DA VIOLAÇÃO DOS DIRETOS HUMANOS

Dos assuntos relacionados a direitos, a questão de gênero é que mais inquieta. Este não é um problema recente, é algo que está implantado desde os tempos passados. A maior parte das culturas moçambicanas são patriarcais, isso faz com que existam costumes seguidos hoje, que pregam a ideia de inferioridade da mulher em várias culturas do país. É verdade que a cada dia que passa este cenário tenta ser mudado, porém a jornada ainda é longa. Na escola, as vezes sem se dar conta são propagadas ideologias que ferem direitos humanos. Em algumas escolas da cidade de Maputo, principalmente em escolas secundarias (ensino fundamental II e ensino médio no Brasil) quando a menina engravida assim que a escola descobre a transfere para o ensino noturno ou mesmo expulsa a menina, medida tomada para evitar “a má influencia as outras meninas”, essa medida fere diretamente o direito a educação, como uma menina menor de idade vai estudar de noite ainda mais gravida. Porque está “punição” só e aplicada a menina, sendo que algumas vezes os pais das crianças são também alunos? Consegue-se notar que propositadamente ou não estão encarregando a culpa da gravidez a menina. O assédio e o abuso sexual nas escolas secundarias é muito comum quanto parece, e é praticamente impossível desassociar os dois nas escolas, porque geralmente um leva ao outro. O que ocorre é que não há muitas denúncias por parte das alunas e o motivo para isso segundo o centro de aprendizagem e capacitação da sociedade civil (Moçambique) em Percepção dos estudantes sobre o assédio sexual nas Escolas Secundárias, é o fato de existir um consentimento entre ambas partes.

No entanto, não se observam outras formas de manifestação do assédio e

abuso sexual, que não se dão por meio da ‘troca de favores’, que normalmente trazem uma noção oculta de consentimento que despenaliza o assédio sexual. CESC 2017.

Os professores deixam aberta a possibilidade de conseguir “aproveitamento na disciplina” caso não tenha conseguido por mérito, mas para isso deve haver troca de favores, relação sexual em troca de nota. É como se coubesse a aluna a escolha de o fazer ou não. Algumas alunas por motivos variados optam em fazê-lo. A partir daí elas já não sentem aquilo como um ato criminoso e despenalizam a ação. A entraria a função da escola em construir e instruir os alunos sobre a criminalização do assédio. Em outros casos professores atribuem notas falsas as alunas para que elas não tenham opção e acabem se submetendo a tal situação. Segundo a pesquisa da SECS “A percepção de 52% dos alunos é de que os professores são os principais perpetradores, seguidos de 36 % que mencionam os alunos como responsáveis pelo assédio e abuso sexual.”, 52% é um número considerável, principalmente se se considerar que a pesquisa foi feita em escolas de 3 províncias geograficamente distantes, então não é possível que está situação não seja vinculada a escola ou ao tipo de formação que os professores tiveram e conseqüentemente o que eles passam aos alunos. “A atuação passiva da escola face ao assédio sexual, nem sempre envolve desconhecimento, mas uma atitude de cumplicidade entre professores e direção, principalmente nos casos em que a escola tem um director do sexo masculino.” SECS p. 15 2017

Dados como estes mostram que o problema é maior do que imagina. A solução está na total desconstrução de ideologias de interiorização das mulheres. Esta patologia causa problemas muitos grandes a sociedade inteira.

Na área da educação (psicologia da educação e outros) se aprende que o aluno além de estudar ele possui uma vida social que influencia diretamente o aproveitamento dele, a pesquisa da UNICEF pode apoiar essa teoria, se a aluna passa por pressão psicológica em sua casa ou se seus pais ou familiares são rígidos quanto as notas e aproveitamento escolar ela pode optar por fazer esse sacrificio para não passar por outras pressões em casa. Existem estes e vários motivos que podem levar adolescentes e jovens a se submeter a essas condições principalmente se elas não tiverem sido instruídas sobre seus direitos

É importante referir que segundo o UNICEF (2004), as crianças vítimas nem

sempre têm consciência de que estão perante uma situação que constitui violência sexual ou podem sentir-se envergonhadas ou culpadas, acreditando que mereciam ser submetidas à violência, e por essa razão não estarem dispostas a falar sobre o assunto.

Para além das consequências do assedo na vítima esta condição de vulnerabilidade em que as meninas são colocadas, de certa forma acaba transmitindo aos restantes dos alunos (porque o assedo não é segredo nas escolas), que as mulheres são objetos que qualquer pessoa pode manipular. As meninas podem acabar se sentindo com menos valor e mesmo em casos não escolares se submeterem a desumanidades, já os rapazes, podem se familiarizar com a situação e construir em suas cabeças o que a muito tempo vem sendo propagado, que as meninas não merecem igual respeito aos meninos e se houver oportunidade pode se aproveitar delas.

o abuso sexual deve ser compreendido no quadro das relações sociais de género como relações de poder, tendo como núcleo no campo da dominação de género, a relação entre sexualidade e a sua construção social.” CESC P.13. 2017

A situação atual é a das saias “máx.” que já foi referida anteriormente como uma falha do estado que influenciou diretamente na escola. além dos costumes mencionados, provavelmente existam outros, porem estes são os relevantes para este trabalho. A sociedade não tem recursos suficientes para entender estas problemáticas, mas a escola tem, e é dever dela disponibilizar aos cidadãos. Mas se a escola é defeituosa como os cidadãos serão espelho dela.

REFLEXÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E GÊNERO EM MOÇAMBIQUE

Conceitos como gênero e direitos humanos ainda precisam ser mais debatidos em Moçambique. Quando se trata de educação em direitos humanos ou em gênero o panorama fica ainda mais grave. Abordar esses assuntos nas escolas é um grande desafio, a sociedade Moçambicano é formada por diversas etnias, são povos distintos culturalmente, socialmente, unidos pela nacionalidade, dito isto fica difícil claramente fica complicado que um único

sistema de ensino tenha sucesso para todos. Além disso a questão dos hábitos culturais torna difícil o aprendizado de novas coisas. A escola é a maior via de informação e conhecimento que uma sociedade pode ter, a escola une o mundo e coloca as pessoas numa sintonia universal. Uma sociedade pouco preparada para debater ou entender direitos humanos, dificilmente vá entender as questões de gênero. Para se entender melhor o déficit que existe trazemos o caso da lei implementada pelo ministério da educação em 2016 para todas as escolas do país, onde as meninas passam a ser proibidas de usar saias de uniforme de tamanho médio ou curto para evitar caso de assédio nas escolas. Esta lei mostra claros problemas na concepção de liberdade, de direitos, e principalmente na ideologia de gênero. O que parece é a culpa do assédio que as vezes leva ao abuso sexual é da menina por usar uma saia que não cobre os calcanhares porém se sabe que abuso sexual assédio ou outros problemas relacionados a gêneros não se resolvem com atitudes desse tipo porém com conscientização, reeducação da mente das pessoas, aí que entra o papel desta escola que ao invés de reeducar os professores e conscientizar as pessoas e os futuros professores, tira a responsabilidade do agressor para a vítima. A mudança não ocorre do dia para a noite, mas das coisas pequenas. As escolas precisam ensinar aos seus alunos sobre seus deveres e seus direitos. A partir do momento que se entende que cada ser humano é livre fica mais fácil entender que homens e mulheres devem ter os mesmos direitos. A escola /é um lugar de renascimento, onde os indivíduos se descontroem e se constroem, é na escola desde o ensino básico até ao superior que as pessoas devem aprender que ninguém pode tirar o direito de outrem assim como prevê a declaração dos direitos humanos, independentemente da cultura ou outra coisa a vida da outra pessoa não pertence a ninguém. A sociedade moçambicana ainda é muito conservadora e tradicional, não vem a caso se é certo ou errado, a escola reflete a sociedade, mas ela deve moldar a sociedade.

CONSEQUÊNCIAS DA VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO

Como não podia ser diferente, toda ação tem uma reação. A violação dos direitos humanos, e a inferiorização da mulher causam efeitos que estão tentando ser reparados constantemente, através de ações, pesquisas, ONGs, etc. e trabalhos como este. Extem várias

consequências para sociedade, psicológicas, físicas, econômicas, etc., entretanto, a que chama atenção neste trabalho é a evasão escolar, porque ela traz uma série de outras consequências altamente prejudiciais a sociedade (economicamente, politicamente, socialmente). A evasão escolar por parte das meninas causa consequências cognitivas irreparáveis, fazem parte das consequências a falta de mulheres formadas, sabe-se que a universidade proporciona um novo mundo e uma janela a novos conhecimentos que permitem ao indivíduo ver o mundo atual de forma diferente, uma vez que as mulheres estão abandonando a escola antes do ingresso a universidade um inevitável acontecimento é a falta de senso crítico, quando se fala de senso crítico está-se tratando especialmente dos conhecimentos adquiridos na universidade que transformam o indivíduo. Assuntos político raramente são discutidos não ensino básico, e são essas discussões que proporcionam senso de crítico. Se as mulheres não chegam a universidade conseqüentemente haverá falta de mulheres ocupando quadros públicos e políticos. Nestes dias em que se prega a equidade é importante que todos estejam engajados na função de construir um mundo menos injusto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que se podemos perceber nas leituras para elaboração deste artigo a educação pode ser entendida de diversas formas: educação como redenção, educação como reprodução, educação como meio de transformação da sociedade. Neste momento tomamos partido da terceira. A sociedade moçambicana precisa urgentemente de uma educação que transforme os cidadãos. Reconhece-se que não é simples trabalhar gênero e direitos humanos em escolas onde existem crianças que estão sendo educadas de formas variadas, mas há que se atentar às diversas práticas educativas para que a sociedade conheça as várias formas de ler o mundo. Moçambique é um país vasto trazendo essas reflexões parece um país antiquado que vive em retrocesso quanto ao melhoramento da educação e de outros assuntos relacionados a gênero e direitos humanos. Porém não é o que realmente é. O Ministério da Educação vem fazendo reformas procurando melhorar o sucesso escolar, organizações governamentais e não governamentais, pesquisadores, ativistas, entre outros estão fazendo o seu melhor para mudar esse cenário.

Independente de qual seja a cultura, raça, religião ou qualquer forma de distinção, as pessoas têm o direito de saber dos seus direitos e tem direito de gozar de sua liberdade. Afinal a declaração dos direitos humanos diz que todos o são.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES M. V. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* São Paulo, 2000

BRANDÃO Carlos. Rodrigues. *O Que é Educação* 1989

HUMBANE, E. M. *Educação e diversidade: o caso de Moçambique*. Sinais 27/06/2017

Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris. 1948

Percepções dos estudantes sobre o assédio sexual nas Escolas Secundárias Usando o Cartão do Reporte do Cidadão (Centro de aprendizagem e capacitação da sociedade civil, Maputo p.9 2017)

RABENHORST E. R. *O que são direitos humanos* 1996

VASCONCELOS, T. A Importância da Educação na Construção da Cidadania. In: *Saber (e) Educar* 12 | 2007

SERVIÇO SOCIAL, QUESTÃO SOCIAL E QUESTÃO RACIAL: APONTAMENTOS CRÍTICOS DA DECOLONIALIDADE

Gabriel dos Santos Barbosa⁵⁰
Alessandra Oliveira de Araujo⁵¹
Tarciana Cardoso de Sousa⁵²

RESUMO

O serviço social brasileiro como profissão se inscreve na trama da tessitura social, sob um conjunto de práticas interventivas que incidem na realidade social de acordo com cada contexto histórico, tendo como objeto fulcral de sua atuação a – questão social, compreendida para os/as autores/as canônicos/as do serviço social, como fruto da contradição e do conflito entre o capital/trabalho, a partir do antagonismo entre duas classes sociais, gerando assim o que se conhece como expressões da questão social. No entanto, compreendemos que as explicações dadas a este axioma conceitual, partem de teorizações eurocêntricas caindo em um viés meramente classista, requerendo que façamos apontamentos críticos frente a essa categoria analítica. Dessa forma, objetivou-se no bojo deste trabalho realizar uma discussão crítica por meio da lente decolonial em detrimento da questão social, trazendo à tona a problematização de sua significação canônica e se de fato considera as particularidades da questão racial ou apenas subsume esta a perspectiva de classe. A pesquisa se dimensionou em uma abordagem qualitativa, demarcada pelo procedimento de caráter bibliográfico. Destarte, a pesquisa revelou a necessidade de romper com o paradigma hegemônico eurocentrado para interpretação da questão social, levando em conta a noção da geopolítica do conhecimento.

Palavras-chave: Serviço Social. Questão Social. Questão Racial. Decolonialidade

INTRODUÇÃO

Compreender a dinâmica da questão social no seio do serviço social brasileiro requer que façamos apontamentos críticos frente a essa categoria analítica. A partir desta perspectiva o proposto trabalho tem como objetivo medular, realizar uma discussão crítica por meio da ótica decolonial em detrimento da questão social, trazendo à tona problematização de sua significação canônica, e se de fato esse axioma conceitual levou em consideração as

50 Graduando em Serviço Social, Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, gabrielsantos01@gmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

51 Graduanda em Serviço Social, Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, alessandrals.ao@gmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

52 Graduanda em Serviço Social, Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, tarcianacs22@gmail.com, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

particularidades da questão racial na geopolítica da sociedade brasileira ou se apenas subsumiu essa perspectiva as explicações eurocêntricas de classe. A proposta foi concebida com vista em enunciar um paradigma de deslocamento da explicação hegemônica que se estrutura no serviço social brasileiro em referência a – questão social – objeto de trabalho e intervenção do/a assistente social. Esse modo explicativo está fincado no desenvolvimento das ciências modernas ocidentais europeias do norte global, que cria a perspectiva de um conhecimento apagado, não situado, gerando um mito do conhecimento universal, para forjar uma uníssona explicação de realidades sociais que são distintas.

Desse modo, a partir do pensamento decolonial propomo-nos ir à esteira contrária da matriz eurocêntrica, na elaboração de um conhecimento contra hegemônico. Assim buscamos uma de teorização epistemológica, a partir do lugar geopolítico do sul global, na experiência das Américas, atendo-se especificamente à sociedade brasileira..

Para ensejar tais elucubrações, optamos em primeira instância delinear um efêmero resgate histórico de como o serviço social brasileiro se estabeleceu enquanto profissão. Em um segundo momento, expressamos alguns contrapontos à ideia conceitual que prevalece na profissão em relação à questão social, através da ótica decolonial, fazendo um paralelo em detrimento da questão racial. Sublinhamos que o objetivo pretendido, não é criar uma definição acabada sobre a questão social, mas exprimir e expressar aspectos mais complexos e rompimentos com paradigmas hegemônicos universais de sua interpretação.

SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO: UM EFÊMERO RESGATE HISTÓRICO

O Serviço Social como profissão está inserido na malha social como conjunto de atividades definidas, sobre práticas de intervenção que incidem na realidade social e desenvolve suas ações na trama das relações sociais, de acordo com cada contexto histórico (PINTO, 2003). Suas origens estão fincadas no pensamento da doutrina teológica cristã europeia. No Brasil surgiu com o processo de industrialização tardia na década de 1930 do século XX, atrelando-se a emergência do capitalismo monopolista, visando responder a agudização da questão social e suas múltiplas expressões, entendidas para os autores canônicos do serviço social, como fruto do conflito e da contradição entre o capital/trabalho, a

partir do antagonismo entre duas classes sociais - burguesia e proletariado. Nesse ideário a questão social passou a ser objeto de intervenção da profissão, e as demais divergências advindas dessa contradição antagônica foram nomeadas como expressões da questão social.

Desde seu surgimento o serviço social brasileiro transitou por diversas correntes filosóficas e teóricas. Sua gênese na sociedade brasileira está caracterizada pelos conteúdos doutrinários do pensamento social da igreja, sobre a influência franco-belga, fundamentada através da retomada da filosofia neotomista, baseada no pensamento de São Tomás de Aquino e no humanismo-cristão.

Nos anos de 1940 o serviço social brasileiro passa pelo seu processo de tecnificação no contato com as bases norte-americanas, com propostas de trabalho permeadas pela vertente da teoria positivista-funcionalista, juntamente com o discurso conservador cristão na intenção de adequar o indivíduo ao meio, isso ficando conhecido como arranjo teórico doutrinário (YASBEK, 2009). É necessário demarcar que o positivismo se trata de uma teoria do pensamento moderno, que contribuiu para justificar a pseudo explicação do racismo científico.

O questionamento a esse arsenal de referenciais, sofrem contestações incisivas na década de 1960, demandando para profissão a construção de um novo ciclo. Essa fase está denominada como movimento de reconceitualização do serviço social⁵³, vislumbrando a erupção com as suas bases tradicionais, constatada pela ineficiência dos resultados realizados até aquele momento e por um contexto de mudanças na realidade latino-americana (PINTO, 2003). Todo esse processo requisitou o desdobramento em novas tendências teóricas para o exercício profissional, que em consonância com Oliveira (2017) acabou por resultar na aspiração de teorias externas do norte global – europeias.

Diante desse arsenal, foi no curso da década de 1980 que teremos um processo de maturação do serviço social brasileiro, com a ruptura dos seus princípios conservadores, e o início de um efetivo diálogo junto à teoria social marxista que se consagrou hegemônica no modo de abordagem da profissão. Em face disso, a questão social passou a ser teorizada como um artefato das desigualdades estabelecidas entre a produção e reprodução das relações

53 “Este movimento de renovação que surge no Serviço Social na sociedade latino americana impõe aos assistentes sociais a necessidade de construção de um novo projeto comprometido com as demandas das classes subalternas, particularmente expressas em suas mobilizações. É no bojo deste movimento, de questionamentos à profissão, não homogêneos e em conformidade com as realidades de cada país, que a interlocução com o marxismo vai configurar para o Serviço Social latino-americano a apropriação de outra matriz teórica: a teoria social de Marx” (YASBEK, 2009, pág. 148).

sociais, na configuração da sociedade capitalista, e seu movimento dialético/contraditório.

Silva (2005) em sua tese de doutorado nomeada de: A formação histórica da questão social no Brasil e sua vinculação com o Serviço Social, irá se preocupar em um dos seus capítulos sobre as diferentes compreensões da questão social, sob o olhar dos intelectuais da profissão. Por sua vez Oliveira (2017) a partir da supracitada tese elenca três principais autores (as), apresentando as suas consecutivas sínteses acerca da questão social, vejamos:

Netto (1992; 2000) denomina a questão social como um conjunto de problemas, sociais, políticos, econômicos, derivados do surgimento da classe operária e sua entrada no cerne do processo de produção e reprodução do capital. Seu surgimento teria se originado na passagem do capitalismo concorrencial, para o capital monopolista, no fim do século XIX na Europa, e no Brasil datado na propagação da industrialização tardia, colocando em seu terreno o antagonismo entre capital e trabalho.

Para Iamamoto (2005; 2010) a questão social constitui-se na contradição antagônica entre burguesia e proletariado, nos grandes centros urbanos industriais, derivando assim um conjunto de expressões das desigualdades equânimes na sociedade capitalista madura. Para ela, a questão social sendo desigualdade também é rebeldia por envolver sujeitos que resistem e se opõe a lógica sistêmica do capital.

A defesa de Yasbek (1993) se estabelece no entendimento da questão social como o conflito e o antagonismo de classes determinadas pela desigualdade estrutural do capitalismo, e que sua origem teria se ordenado na industrialização do capitalismo Europeu.

Como podemos vislumbrar todos essas concepções referentes à questão social, coadunam de uma mesma base de pensamento, embora não haja um consenso entre esses autores e autoras. Contudo o paradigma conceitual proposto parte de uma geopolítica espacial europeia, colocada como universalista, para forjar um significado para questão social no Brasil, longínqua do seu contexto histórico, econômico, político e social, além de uma lacuna desmedida frente à questão racial. Cabe destacar que o discurso colocado no cerne da profissão, se funda na ideia que superando os conflitos de classes se resolveria os demais problemas, emersos como expressões da questão social. Não estando concordante com essa convicção focalizaremos em outro ponto de vista.

QUESTÃO SOCIAL E QUESTÃO RACIAL: UMA CRÍTICA DECOLONIAL .

A intenção que nos propomos parte de uma crítica epistemologia decolonial, objetivando trazer à tona as obliterações e ocultamentos que a razão moderna produziu, visando outra maneira de perceber a questão social. Valendo-se de Dussel (1993) é necessário compreendermos o colonialismo como condição *sine qua non* na formação da modernidade, assim a colonialidade do poder⁵⁴, passa a ser entendida através da raça e racismo, articulados como elementos constituintes da organização da acumulação capital em sua dimensão mundial e das relações de poder criadas na diferenciação entre conquistadores e conquistados, instituindo a noção de – *outro*, autorgando a invenção de um “mito da modernidade” na qual a civilização moderna coloca-se como a mais superior e os demais povos como primitivos e atrasados.

O fundamento dessa perspectiva se baseou em uma representação egopolítica⁵⁵ do conhecimento, permitindo ao homem ocidental europeu alçar um lugar de consciência, para explicar realidades dispare, a partir de sua universalidade, que sempre aparece ocultada e apagada das análises sociais, sobre o véu de uma objetividade desinteressada e não situada, anulando outros tipos de conhecimento, sob o discurso de particularismo e fragmentação (GROFOSGUEL, 2008). No entanto, defendemos nessa discussão a noção de uma geopolítica do conhecimento, ou seja, que os nossos conhecimentos são sempre situados (HARAWAY, 1998) e para isso, levamos em consideração o lugar que o subalterno foi disposto no fosso colonial.

É importante demarcar que o lugar epistêmico difere do lugar social. Nesse sentido, o fato do sujeito estar socialmente no lado oprimido das relações de poder, que estão para além do essencialismo classista, não quer dizer que ele pense epistemologicamente da localização do subalterno (COSTA; GROFOSGUEL, 2016). Esse adendo é necessário para pensarmos

54 Segundo Grosfoguel (2008, pág. 126): “A palavra “colonial” não designa apenas o “colonialismo clássico” ou um “colonialismo interno”, nem pode ser reduzida à presença de uma “administração colonial”. Quijano estabelece uma distinção entre colonialismo e colonialidade. Eu uso a palavra “colonialismo” para me referir a “situações coloniais” impostas pela presença de uma administração colonial, como é o caso do período do colonialismo clássico, e, na esteira de Quijano, uso a designação “colonialidade” para me referir a “situações coloniais” da actualidade, em que as administrações coloniais foram praticamente erradicadas do sistema-mundo capitalista. Por “situações coloniais” entendo a opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/ racializados subordinados por parte de grupos étnico-raciais dominantes, com ou sem a existência de administrações coloniais”.

55 “A egopolítica do conhecimento está atrelada ideia que “nas ciências ocidentais aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. A egopolítica do conhecimento da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um “Ego” não situado. O lugar epistêmico étnico-racial /sexual/de gênero do sujeito enunciativo, encontra-se sempre desvinculado, universal que aparece desinteressado” (GROFOSGUEL, 2008, pág. 119).

que o conceito de questão social, ativo no tempo presente para o serviço social, parte da vivência europeia, assimilada a realidade do sul global, especificamente à brasileira

No entanto a ilação proposta já enunciada parte de um paradigma de deslocamento do lugar dominante, para o subalterno. Assim, perfazendo essa intenção para pensar a questão social, situamos a discussão para a geopolítica⁵⁶ do sul, por compreender que o sistema mundo capitalista não foi/é constituído somente por uma natureza econômica da extração de excedente para obtenção de lucro.

Segundo Grosfoguel (2008) na experiência das Américas, não se estruturou somente um sistema econômico do capital/trabalho sedimentado pela divisão de classes, mas para além, o que chegou foi um aparelhamento mais complexo e mais amplo, que a redutora visão classista jamais pode explicar. Acentuamos que não estamos negando a importância da acumulação capitalista em sua profusão mundial e as relações sociais de classes típica de sua lógica, mas tecemos esses apontamentos com base em outras relações de poder e dominação.

Ao contrário das definições eurocêtricas retratados nos dimensionamentos da economia política, há uma coexistência de hierarquias enredadas que são constitutivas simbioticamente do sistema mundo capitalista, essas são: A divisão internacional do trabalho, instituídas em um centro e uma periferia; uma hierarquia racial global que privilegia povos europeus em desvantagem a povos não europeus; uma hierarquia que privilegia homens em relação às mulheres, ficando-se em uma sistema patriarcal; a hierarquização sexual e de identidades de gênero que favorece uma cisnormatividade heterossexual, em contraponto a homossexuais e identidades transexuais; além de uma hierarquização espiritual que prevalece o cristianismo a outras espiritualidades não cristãs/ não-europeias e uma hierarquia epistêmica que privilegia conhecimentos ocidentais em inconformidade as epistemes não ocidentais (GROSGOQUEL, 2008; QUIJANO, 2005).

Isto posto consideramos que a organização do sistema mundo está ordenada em uma matriz de poder heterogênea, afetando diversas instâncias da vida dos sujeitos sociais, não podendo adquirir status uniliteral de análise ao reducionismo classista dado pela ortodoxia marxista, quando se aborda a significação dada à questão social, subestimando a um segundo

56 “A geopolítica do conhecimento significa ir na contramão dos paradigmas universais eurocêtricos hegemônicos, que, mesmo falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressados e não situados. O lócus de enunciação não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica, dentro do sistema mundial moderno/colonial, mas é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc. que incidem sobre o corpo” (GROSGOQUEL, 2016, pág. 19).

plano as hierarquias coloniais de poder.

Nessa concepção, discorre Moore (2010, pág. 17):

Para os marxistas, ‘classe’ é a principal contradição na história das sociedades, sendo a raça uma ‘distração’ ideológica perigosa para unidade dos trabalhadores. Assim, o racismo seria não mais do que uma estratégia utilizada pelos capitalistas (assim como o nacionalismo) para desviar a atenção dos oprimidos, e semear a divisão entre eles. O racismo – de acordo com esta lógica – seria um ‘não problema’, um ‘problema’ totalmente falso, no máximo uma hábil construção ideológica do capitalismo.

Esse axioma explicativo desconsidera o racismo como um sistema de dominação e poder, de hierarquização e segmentação de povos, entre inferiores e superiores que tem reproduzido ininterruptamente desigualdades do ponto de vista social, político, econômico, cultural, constituindo-se no capitalismo não como um elemento que acresce a sua lógica, mas sim como integrante intrínseco que possibilitou e tem possibilitado o seu encadeamento.

Nessa linha de entendimento, é necessário situar a colonialidade do poder em um sistema complexo de raça, gênero e trabalho integrado ao padrão de acumulação capitalista, balizados por processos políticos, culturais e ideológicos não reduzidos a classe social. Nesse ponto colocamos a categoria raça/racismo como central, pois, essa se estabeleceu como “um princípio organizador que estrutura todas as hierarquias do sistema mundo” (GROSFOGUEL, 2008, pág. 12) produzida e reproduzida para promover violência.

Todos esses apontamentos feitos nos permitirá avaliar a conceituação da questão social no Brasil e no cerne do serviço social, retirando o véu ilusório de sua formulação que tem bases como já supracitado, na 1º fase de industrialização europeia, adaptada pelos autores (as) da categoria profissional para explicar a nossa realidade, que na verdade mais oculta e desprivilegia a nossa geopolítica histórica de formação social.

Assim, recorreremos a principal celebre significação que prevalece dentre os autores do serviço social em relação à questão social, que traz um substrato teórico para compreensão do objeto de trabalho do assistente social. Iamamoto (2005, pag. 77) discorre:

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do

empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão.

A conceituação trazida pela autora deixa lacunas imensas quanto ao aprofundamento do debate em respeito à formação social brasileira. Ao generalizar as expressões da questão social ao desenvolvimento de classes operárias e seu egresso no cenário político, datado especificamente no processo de industrialização tardia, ela desconsidera os quase 400 anos de escravidão e servidão negra, que ao mesmo tempo se constituía como espaço de resistência e de luta que buscou construir um projeto alternativo de sociedade.

Escamotear a discussão do sistema racista, soa até como desonestidade intelectual. Nesse ponto consideramos Oliveira (2017), quando não entende a questão racial como uma expressão da questão social, pois, quando essa duas categorias são associadas a um mesmo denominador comum, a história da população negra e seu histórico de exclusão, desumanização e resistência desaparecem, em razão da classe.

Nisso, nos referenciamos em Moura (1983) para situar historicamente o apagamento que é dado à população negra no argumento de Yamamoto. Moura (1983) nos leva a enxergar o negro como um agente coletivo na dinâmica radical desde o escravismo no Brasil, destacando os movimentos de libertação, insurreições negras e os quilombos. Temos como exemplo o quilombo-república de Palmares concebido como a maior manifestação ancestral de resistência e de acontecimento político que colocou em voga toda lógica colonial econômica militar.

Desse modo, conforme Oliveira (2017, pág.45):

As lutas contra as opressões étnico-raciais estão presentes no mundo e, especificamente na sociedade brasileira, muitos anos antes da constituição do Serviço Social como categoria profissional e da questão social como categoria de análise da sociedade e suas expressões.

Por esse motivo tecemos a crítica à questão social, pois não podemos simplesmente corroborar com o pensamento que coloca o problema do negro brasileiro, no abstratizo problema de classe da década de 1930. Conforme Moura (1983) é simplificar, um problema de dimensão muito mais complexa, a uma categoria generalista, que olha para o negro sem estudar a categoria do colonialismo, a não ser por uma perspectiva acadêmica eurocêntrica,

que secundariza e mitifica a sua história.

Por intermédio de todas essas observações e contra pontos, Oliveira (2017) nos aponta que não foi com a instituição do serviço social como profissão que fez surgir à questão social, e muito menos com o processo de industrialização brasileira, aqui tão discutido, pois, essa, já existia em todas as estruturas sociais anteriores, não podendo ser sucumbida a classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que o serviço social brasileiro precisa reconstruir o conceito de questão social a partir de uma geopolítica do conhecimento, partindo da experiência do sul global, rompendo com o paradigma hegemônico da universalidade, e se aproximando do sentido de pluriversalidade, compreendendo que o cosmos não possui um centro, para assim ocorrer uma mudança de paradigma no seu modo de teorização, concebendo as particularidades de cada realidade que não podem ser essencializadas para o todo.

Nesse mote, a ilação proposta busca propor um projeto crítico para o entendimento da questão social que leve em consideração a colonialidade do poder com estrutura do sistema de opressão, racista, patriarcal e classista, agindo em simbiose. Assim, para reconstruir uma nova forma de conceber a questão social, necessita-se romper com a explicação unilateral da classe, não subjugando outras categorias e sistemas de poder e opressão a esta primeira. Além de levar em conta toda formação social, histórica, cultural da nação brasileira, que tem a questão racial e ao racismo como dimensão fundante de toda sua estrutura, não podendo esse último ser avaliado apenas como mera expressão da questão social.

REFERÊNCIAS

COSTA, J.B; RAMÓN, G. Decolonialidade e perspectiva negra. In: *Soc. estado*. Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, Apr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269922016000100015> Acesso em: 03 de abril de 2019.

DUSSEL, E. *1492: O Encobrimento do Outro: A origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt*. Petrópolis, RJ. Vozes. 1993.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmordernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 2008: 115-147.

HARAWAY, Donna (1988), “Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective”, *Feminist Studies*, 14, 575-99.

IAMAMOTO, M.V; CARVALHO, R. de. *Relações sociais e Serviço Social no Brasil: Esboço de uma interpretação histórico metodológica*. 26. ed. São Paulo: Cortez. CELATS, 2005.

MOORE, C. *O Marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

OLIVEIRA, Juliana Marta dos Santos. *A Transversalidade da Questão Étnico-Racial nos Currículos Dos Cursos de Graduação em Serviço Social das Universidades Brasileiras*. Dissertação, UFBA, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19825>> Acesso em: 09 de Maio. 2019.

PINTO, Elisabete. *O Serviço Social e a questão étnico-racial: Um Estudo de sua Relação com Usuários Negros*. Terceira Margem, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber*. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SILVA, Ivone Maria Ferreira da. *A formação histórica da questão social no Brasil e sua vinculação com o serviço social: uma viagem incompleta, mas repleta de emoções!* Tese de doutorado – PUC – SP 2005.

YAZBEK, Maria Carmelita. O significado sócio-histórico da profissão. In: *CFESS/ABEPSS. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

Simpósio Temático 04: Literaturas africanas e afro-diaspóricas: entre memórias, artefatos e resistências

Coordenadores(as)

Dr. Alcione Correia Alves (UFPI)

Dra. Danielle de Luna e Silva (UFPB)

Dra. Maria Elizabeth Peregrino Souto Maior (UFPB)

Este simpósio pretende constituir-se espaço de discussão das literaturas africanas e afro-diaspóricas, com vistas à promoção de estudos interdisciplinares sobre a produção literária negra em África, Afroaméricas (Brasil, Estados Unidos, Caribe) e outras regiões da diáspora africana. Partimos da hipótese de que, para além da expressão (SOUZA, 2018) de uma memória coletiva (e individual), o texto literário negro também se configura como artefato artístico e cultural, bem como estratégia de sujeitas(os) agentes contra formas observáveis de violência epistêmica (racismo, sexismo, genocídio, apagamento da história do povo negro, entre outros). Destarte, encorajamos a submissão de comunicações orais cujos temas evidenciem as relações entre literaturas negras e noções circulantes no campo tais como resistência, memória; bem como pesquisas que se debrucem sobre o fazer literário negro, considerando-o como campo epistemológico em construção. Receberemos pesquisas, relatos de práticas pedagógicas e de propostas de intervenção social que tenham o texto literário como seu ponto de partida.

A LITERATURA AFRICANA NO ENSINO MÉDIO: A CONDIÇÃO DA MULHER NA OBRA “O FIO DAS MISSANGAS” DE MIA COUTO

Rafaelly Carneiro dos Santos Nogueira⁵⁷
Josely Marcelino Ferreira⁵⁸

RESUMO

O ensino da literatura na educação básica está subordinado ao ensino da gramática, oferecendo pouca oportunidade para o desenvolvimento do gosto pela leitura nos alunos, uma vez que o texto literário é usado, na maioria das vezes, apenas como mero suporte para se alcançar objetivos de ordem gramatical. Dessa forma, apresenta-se a proposta de um projeto que introduz a literatura africana através dos contos de Mia Couto, presentes na sua obra “O fio das missangas”, sendo eles: “O cesto”, “A saia almarrotada” e “O fio e as missangas”. Por meio de uma estratégia direcionada de ensino em uma sequência dinâmica de aulas pretende-se contribuir para o combate ao preconceito racial e étnico tão presente nos dias de hoje. O presente artigo utiliza materiais digitais como suporte bibliográfico e pauta-se no referencial teórico de Cavalcante (2003), Couto (2003), Ramão (2001), Matsuda (2008), Neto (2005), entre outros. Ainda, tendo em vista que a escola é um lugar de diferenças, o referido projeto visa ao ensino da Cultura/ literatura afrodescendente de maneira poética, dinâmica e lúdica, possibilitando aos alunos se sentirem personagens das histórias, e impulsionando-os a interagir cultural e artisticamente com as atividades a serem desenvolvidas nesse trabalho, em um ambiente escolar que favoreça o respeito às diferenças.

Palavras-chave: Educação básica. Leitura. Literatura afrodescendente.

INTRODUÇÃO

Tomando como objeto de estudo os contos “O cesto”, “A saia almarrotada” e “O fio e as missangas” do livro *O fio das missangas*, do Moçambicano Mia Couto o presente artigo trabalha uma proposta de como levar a literatura africana para a sala de aula do ensino médio, com enfoque na condição da mulher na sociedade e sua representatividade na construção da obra nos aspectos sociais e políticos.

O ensino da literatura na educação básica está subordinado ao ensino da gramática,

57 Professora, Mestranda do Mestrado em Educação pela Universidade Regional do Cariri – URCA.
rafaellycarneiro@hotmail.com. Barbalha, Ceará, Brasil.

58 Professora, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Africana pela Universidade Regional do Cariri – Urca. lyletra@hotmail.com. Barbalha, Ceará, Brasil.

oferecendo pouca oportunidade para o desenvolvimento do gosto pela leitura nos alunos uma vez que o texto literário, na maioria das vezes, é usado apenas como mero suporte para se alcançar objetivos de ordem gramatical.

Diante de todos os problemas relacionados à prática pedagógica dessa disciplina, a leitura é o ato que precisa ser mais bem trabalhado. As escolas precisam criar espaços adequados a essa prática e destinar um tempo exclusivo a leituras propriamente literárias. Leituras essas que despertem o prazer pelo ato e levem o aluno a uma formação crítica do meio em que vive.

Além disso, a escola é um local em que a diversidade cultural deve ser assegurada para que todos tenham garantido o direito de aprender e ampliar conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si mesmos, em prol de costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. Nesse sentido, a partir da lei 10.639/2003 sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva no dia 9 de janeiro de 2003 o estudo da cultura/ literatura africana, no Brasil, tornou obrigatório às escolas currículos que contemplassem o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio, com o intuito de reparar e reconhecer as desigualdades sociais e raciais sofridas pelas pessoas negras em nosso país.

Sabendo que mesmo com a implementação dessa lei o ensino da literatura Africana continua sendo pouco trabalhado em sala de aula o projeto visa ao ensino da Cultura/ literatura afrodescendente de maneira poética, dinâmica e lúdica, por meio de três contos do Moçambicano Mia Couto, presentes na obra “*O fio das Missangas*”, possibilitando aos alunos se sentirem personagens das histórias, e impulsionando-os a interagir cultural e artisticamente com as atividades a serem desenvolvidas, em um ambiente escolar que favoreça o respeito às diferenças, e ainda, como forma de conhecer a literatura africana no tocante a condição da mulher e a sua representatividade metafórica diante da organização social de Moçambique.

Por meio da literatura Africana, é possível levar aos alunos a história de luta dos negros numa visão de africanos, suas vivências em meio a toda a cultura e organização sócio-política de Moçambique no pós-guerra. Passando a conhecer mais intimamente os sentimentos e agruras desse povo. A preservação da identidade cultural africana será mais bem entendida e respeitada se analisada de maneira narrativa e sobre o olhar feminino dos contos em questão, contribuindo assim para o combate ao preconceito racial e étnico tão presente nos dias de hoje e que na maioria das vezes são, de certa forma, instigados pela visão

histórica dos fatos quando contados sempre das mesmas formas e perspectivas nas aulas de história.

AULAS DE LITERATURA NOS DIAS DE HOJE E A PRÁTICA DE LEITURA.

O ensino da literatura tem ligação direta com a leitura. No entanto, formar leitores e estimular a leitura entre os educandos tem se tornado uma tarefa difícil, diante de tantos percalços enfrentados pela educação. O professor sabe da importância desse incentivo, mas os investimentos voltados para esse âmbito, por parte de muitas escolas e dos governos, ainda são poucos e falhos.

O que se percebe em meio às salas de aula do ensino público é que a maioria dos pais não encontra tempo em meio à rotina familiar para realizar atividades de incentivo a leitura e considera comprar livros, um gasto desnecessário. A leitura, desse modo, não se constitui como algo relevante e contínuo entre as famílias.

Soma-se a isso o tempo que o professor de língua portuguesa e literatura reserva para leitura de livros, em muitos casos é pouco ou nenhum. Sendo ele o principal representante motivacional do aluno para o ato de ler, fica a pergunta: como incentivar a leitura, se nem o próprio professor lê?

Em primeiro lugar, é necessário que o professor tenha amor pelo que faz. Ou melhor: é preciso paixão. O entusiasmo com que se fala de um livro, a maneira como se dá uma aula, os procedimentos selecionados podem ser os melhores remédios para educar o aluno que não tem o hábito de leitura. Não se ensina a amar o livro se não se gosta de ler. (CAVALCANTE, 2003, p.155)

É preciso que os professores, sobretudo os de literatura, busquem atualizar-se das inúmeras inovações literárias, a fim de estarem sempre levando aos alunos textos novos e diversos. Cabe ao professor a difícil tarefa de mostrá-lo que uma viagem pelo insólito, pelo estranho, pelas emoções e sensações é algo que só o texto literário é capaz de oferecer.

Outro impasse no ensino literário, provocado pelo contato com a literatura utilizada apenas como subsídio para o ensino da gramática no nível fundamental da educação básica, é a responsabilidade ainda maior, incumbida ao professor de literatura do ensino médio, de

incentivar e ensinar a leitura de textos literários, competência que se distingue em muito da capacidade leitora do letramento.

Vale ressaltar que mesmo no ensino médio, a disciplina de literatura está atrelada à língua portuguesa, ou seja, ao ensino de gramática e de redação. O professor, nesse cenário, precisa fazer um verdadeiro malabarismo com o tempo e o conteúdo para obter os resultados esperados dentro desta esfera linguística.

O professor encontra-se então, por meio da literatura, como mediador entre o aluno e o “novo”. O texto literário ajudará o aluno a identificar-se diante do que foi lido de maneira crítica. A partir disso, introduzir a cultura/literatura africana no currículo das escolas configurará uma estratégia de permitir aos alunos afrodescendentes, negros e brancos, uma visão diferenciada da exposta nos livros de história, as quais aparecem em sua maioria sobre o olhar de colonizadores, ao passo que aproxima suas realidades do registro histórico numa construção de reconhecimento diminuindo, por conseqüência, com a discriminação racial e com a relação de preconceito existente na nossa sociedade.

A LITERATURA AFRICANA EM SALA DE AULA

Estudar literatura africana é ver homens e mulheres negras como personagens das histórias em cenário africano, e perceber que em muitas existe uma relação de vivência e cultura bem parecida com a nossa. Durante muitos anos as histórias de lutas entre os povos negros sempre foram contadas na visão de brancos e a partir do conhecimento da literatura africana, por exemplo, podemos contemplar o que prevê a lei 10.639/2003, de modo a valorizar o negro no Brasil, sua cultura num processo de aproximação e distanciamento inerente à composição do eu – brasileiro. Sobre isso afirma Ramão:

Conhecer a história de um povo que, quando escravizado e transplantado de sua terra, de sua comunidade e de sua sociedade para o Brasil, ‘trouxe toda a sua história de vida na alma, porque não lhe foi permitido carregar nenhum pertence’. Ou talvez um único... a sua auto-estima. Quem sabe, resposta para tantas tentativas de silêncio e inspiração e motivo para tanta resistência (RAMÃO, 2001, p.177).

Com isso, o autor reforça a ideia de que apresentar a literatura africana sobre a ótica de quem a conhece e faz parte dela é a melhor maneira de atrair o aluno e oferecer-lhe melhores condições de apreciar e julgar criticamente a história dos negros e da literatura brasileira e africana. Assim como afirma os parâmetros curriculares nacionais (PCN's), no que se refere ao papel da literatura: Seja como for, é preciso não esquecer que atrás de uma língua há um país, nesse país existem homens, e o que se pretende é conduzir a eles. (MEC, 1971, p.30)

É preciso construir uma nova visão do povo brasileiro sobre a identidade cultural do povo de origem africana ou afrodescendente. E isso só será possível por meio de um trabalho crítico de reconstrução do modo de encarar e envolver-se dos povos que formam a nossa sociedade. Não basta que existam leis, se faz necessário subsidiar condições adequadas para o bom desenvolvimento das mesmas, e o primeiro passo é por meio da construção de leitores com professores comprometidos apesar dos impasses.

O FIO DAS MISSANGAS: PROPOSTA PARA SALA DE AULA

Para se compreender a ideia central desse projeto se faz necessário, primeiramente uma breve apresentação do escritor em questão e sua obra, o objeto de estudo desse trabalho, dentro da sala de aula e sua análise metafórica em face das nuances da história e sua representatividade literária.

Para tanto, Mia Couto, filho de portugueses que emigraram a Moçambique em meados do século XX, passou a ter um contato efetivo na guerra de independência. Autor de poesias, contos e romances, com a publicação da obra *Terra Sonâmbula* (1992) teve seu maior reconhecimento literário. Suas obras valorizam os costumes, crenças e hábitos moçambicanos, conjugados com os resíduos culturais das nações que perpassam o país.

A obra o fio das missangas, do referido autor, trata-se de uma reunião de vinte e nove contos, em sua maioria, tendo como fio condutor uma voz feminina. O universo feminino é apresentado, através da ficção, com sensibilidade e sutileza, proporcionando um canal para que essas vozes silenciadas, esquecidas e condenadas a não-existência, possam, de algum modo, manifestar-se.

A proposta de análise dos três contos: “O cesto”, “A saia Almarrotada” e “O fio e as Missangas”, do livro *O fio das missangas* (2009) é observar traços da cultura africana que possam ser trabalhados nas aulas de literatura, como forma de introduzir a literatura africana e, ao mesmo tempo, instigar a leitura de textos literários.

O reconhecimento de sua origem, de sua história, poderá aplacar o preconceito racial contra a pessoa negra nas escolas e na sociedade em geral. Ao homem que anseia pelo respeito se faz necessário conhecer e saber onde se deu sua origem. A literatura vai permitir isso ao professor, de maneira prazerosa e sob o olhar de quem tem a África na sua vivência; ao passo que incentiva o domínio da leitura do texto literário.

Para tal, propomos uma abordagem dinâmica e contextualizada por meio de aulas contínuas e semanais, ministradas em ambientes diversos da escola e utilizando recursos audiovisuais simples e de fácil acesso, com o envolvimento de todas as turmas, em cujas aulas se realizem numa construção de atividades multidisciplinares, desde a contextualização histórica e geográfica das influências africanas na nossa realidade até performances artísticas de releituras literária e cênica dos contos dessa outra realidade, tão igual, apresentada nas obras.

A REPRESENTATIVIDADE FEMININA NOS CONTOS “O CESTO”, “O FIO DAS MISSANGAS” E “A SAIA ALMARROTADA”, E SUA RELAÇÃO COM A IDENTIDADE NACIONAL DE MOÇAMBIQUE.

Os contos selecionados para essa abordagem baseiam-se em histórias de personagens femininas construídas sob um regime patriarcal e falocêntrico oriundo da sociedade ocidental e das tradições judaico-cristã. Cultura, esta, que sempre relegou à mulher uma posição marginal na sociedade; nesse sentido a mulher foi oprimida, subjugada, negada e silenciada.

No caso da mulher negra, observa-se um duplo movimento de exclusão e marginalização: um devido à etnia e outro por gênero. Na sociedade Moçambicana o feminino não será considerado de outra maneira, ainda mais que Moçambique, além dos resíduos culturais da sociedade ocidental, conjuga rastros da cultura islâmica, cujo papel da figura feminina é mais complexo ainda.

Inserido nesse contexto temos a exposição em primeira pessoa do conto “O cesto”,

assim como no discurso de “saia almarrotada”, temos protagonistas que testemunham e denunciam a opressão de suas identidades e até arriscam-se em libertar-se. Em “O cesto”, a história trata de uma mulher, aparentemente na meia-idade, que, presa a um casamento sem afeto, cuida do marido doente, enquanto aguarda sua morte. A história é narrada em primeira pessoa, pela “esposa sem nome”, seguindo seu fluxo de pensamento, em que lembranças e indignação se mesclam conforme ela prepara o cesto para levar ao hospital.

Pela Miléssima vez me preparo para ir visitar meu marido ao hospital. Passo uma água pela cara, penteio-me com os dedos, endireito o eterno vestido. Há muito que não me olho no espelho. (COUTO, 2009, p.21)

Temos uma protagonista cercada por uma cadeia de valores machistas que prende a mulher a uma posição despersonalizada na relação conjugal, ela só era reconhecida pelo marido naquilo que poderia ser útil, nos demais momentos podia ser descartada, assim como o cesto que ela carregava os alimentos e a marmita. Essa personagem-narradora conviveu durante muito tempo com as manchas da submissão e da passividade feminina, levando-a a perda da sua identidade. Diversas são as vezes dentro da narrativa que percebemos o anulamento da narradora e o desprezo de seu marido: Ele nunca me escutou.(...)marmita que adormecerá, sem préstimo, na sua cabeceira; Antes, ele devorava os meus preparados. A comida era onde eu não me via recusada. (p.21); [...] Agora, pelo menos, já não sou mais corrigida. Já não recebo enxovalho, ordem de calar, de abafar o riso. (p.22).

Desse modo, a vida de silêncio da personagem só muda quando um dia, de saída para a visita diária no hospital, passa pelo corredor e o pano que cobria o espelho tinha caído:

Estou de saída, para a minha rotina de visitadora quando, de passagem pelo corredor, reparo que o pano que cobria o espelho havia tombado. Sem querer, noto o meu reflexo. Recuo dois passos e me contemplo como nunca antes o fizera. E descubro a curva do corpo, beijo os dedos, fosse eu outra, antiga e subitamente de mim. O cesto cai-me da mão, como se tivesse ganhado alma. (p. 22-23)

Diante do espelho, a mulher tira de dentro de si todos os seus desejos. Ela se apalpa e nesse momento muitas emoções e sensações, que estavam adormecidas, vêm à tona, fazendo com que o cesto caia no chão. Ao livrar-se do seu fardo a identidade feminina aflora. Envolvida pela ideia de ser mulher, a narradora deseja que seu marido morra.

Ainda embebida pelo tônico da felicidade de viver de fato a sua vida, a protagonista pega o cesto e vai para o hospital, onde recebe a notícia que seu marido morreu. O leitor, então, depara-se com o avesso de suas expectativas, ela desaba em pranto. O conto, dessa forma, termina revelando uma mulher que mesmo na falta de seu opressor não consegue atingir sua autonomia.

Nesse sentido, o conto “A saia almarrotada” também apresenta uma voz feminina que narra a sua vida, sem nome próprio e por muitas vezes chamada por apelidos como “miúda” (p. 31). A repressão domina toda a narrativa, fazendo um retrato da vida de uma mulher africana, que pode ser estendido a muitas outras na África e no mundo.

Os sonhos dessa personagem não podem ser realizados, ela vive em meio a uma intensa repressão, em uma posição altamente marginalizada e discriminada desde criança, pelo pai, tio e irmãos. Foi privada da vaidade e só era vista para aquilo que fosse necessário. No dia em que seu tio lhe dá de presente, em segredo, uma saia, seu pai manda que ela a queime, a menina, então percebe o seu caráter identitário. Ao invés de atear fogo na vestimenta, ela a enterra e lança-se à fogueira, mas os irmãos a salvam. No final do conto o pai da protagonista morre e ela está indo levar o vestido para queimar.

Como aconteceu no conto “O cesto”, mesmo sem a presença física de quem a oprimia, ela continua subordinada as ordens de seu pai que ecoam em sua cabeça a todo momento, privando-lhe da tão sonhada vaidade e liberdade.

É essa voz que ainda paira, ordenando a minha vez de existir. Ou de comer. E escuto a sua ordem para que a vida me ceda a vez. E pergunto; posso agora meu pai, agora que eu já tenho mais rugas que pregas tem esse vestido, posso agora me embelezar de vaidades? (p.32)

A alma da personagem é como a saia, amarrotada, machucada, derrotada, esquecida e condenada a uma existência mais próxima de uma não-existência, uma vez que ela não viverá por si só e sempre terá atrás de seus passos sombras que impedem o viver de sua feminilidade. Ela afirma isso quando lança mão de uma metáfora sobre sua vida: “Agora, estou sentada, olhando a saia rodada, a saia amarfanhosa, almarrotada. E parece que me sento sobre a minha própria vida.” (p.32)

Já em “O fio e as missangas”, um narrador observador nos conta a história de JMC, um homem casado, mas muito mulherengo: “ Que ele, sendo devidamente casado, se

enamorava de paixão ardente por infinitas mulheres” (p.66). Ele teve sua vida modificada com a morte de sua mãe, pois era ela a sua confidente das aventuras amorosas e todas as vezes que ele se encontrava com outras mulheres, primeiro passava na casa da mãe para banhar-se e contar-lhe sobre seus encontros. Com a morte de sua mãe, JMC para de se envolver em aventuras amorosas e vaga pelas ruas até que sua mulher, Dona Graciosa, vem resgatá-lo.

Esse conto é diferente dos outros dois pelo fato de não focar-se na submissão da mulher. No entanto, a supremacia do homem está presente na figura de JMC. Sobretudo quando em meio ao conto ele afirma: “A vida é um colar. Eu dou o fio as mulheres dão as missangas. São sempre tantas, as missangas...”(p.66).

O nome desse conto “O fio e as missangas” é semelhante ao título da coletânea O fio das missangas; contudo no conto o fio refere-se ao homem e as missangas as mulheres e no conjunto essa relação remodela-se. Podendo isso ser confirmado pela epígrafe do livro: “A missanga todos a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas. Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo.”

Mia Couto mostra que o papel do autor na elaboração de sua obra é comparada ao fio de um colar, a sua voz é oculta, ou seja, é por meio do que não é visto ou melhor lido que se constroem outras histórias. Existe, desse modo, a presença de fatos e ideias que não estão de fato na escrita dos contos. Assim, afirma Ricardo Piglia:

O conto é uma narrativa que encerra uma história secreta. Não se trata de um sentido oculto que depende da interpretação: o enigma não é senão uma história que se conta de modo enigmático. A estratégia da narrativa está posta a serviço dessa narrativa cifrada. Como contar uma história enquanto se está contando outra? Essa pergunta sintetiza os problemas técnicos do conto. Segunda tese: a história secreta é a chave da forma do conto e suas variantes. (PIGLIA,1994,p.39)

Diante do panorama sociopolítico de Moçambique e de suas lutas e desvalorização cultural, os contos em análise constroem não só a representação do processo de desvalorização da mulher, como também a história de colonização desse território africano. Mia Couto cria na representação da figura feminina nos contos: “O cesto”, “A saia Almarrotada” e “O fio e as missangas”, uma dupla significação, de modo que os dois primeiros delineiam a imagem da mulher enquanto representatividade da terra colonizada, que mesmo após a falta de seu opressor, o marido, representação do colonizador, continuam por

sentirem-se pressas aos seus desmandos.

No terceiro conto em questão, “O fio e as missangas”, o narrador, na figura de JMC metaforiza a figura masculina nativa de Moçambique que aprende os costumes dos colonizadores, porém ao afastar-se de sua terra torna-se um deslocado dentro de seu próprio território. Sendo que, Dona Graciosa, única personagem feminina entre os três contos que tem nome próprio, é identificada dentro dessa significação como alguém que irá resgatar JMC desse mundo deslocado em que ele se encontra. Ela trás a transfiguração de um povo mais livre, como fica evidente na sua descrição ao final da história, que agrega as características das diferentes culturas, mas pode salvar os nativos em meio ao dilaceramento identitário sofrido por esse povo.

E nesse vazio permanente ambos até que, por entre o cinzentear da tarde, surge Dona Graciosa, esposa de JMC. Está irreconhecível, parece deslocada de um baile de máscaras. Vem de brilhos e flores, mais decote que blusa, mais perna que vestido. Me soergo para lhe dar o lugar no banco. Mas ela se dirige ao marido, suave e doce: – Me acompanha, JMC?(p.67).

Nessa perspectiva, o presente projeto apresenta aos alunos do ensino Médio a história da África, mais precisamente e inicialmente a de Moçambique, por meio de contos que revelam uma dupla significação quando analisados no interdito, nas entrelinhas. Além de permitir uma intertextualidade entre os contos e a história africana. Os contos em questão abrem assim, janelas de diferentes sentidos para os leitores, proporcionando-lhes a apreciação do mundo africano em meio ao universo feminino de uma sociedade patriarcal e falocêntrica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei é base construtiva para o atendimento de uma demanda social, como a de, agora em sua última atualização, a de nº 11.645, uma das formas que o governo encontrou para combater a discriminação racial e social sofrida pelas pessoas negras no nosso país. A escola, por sua vez, sempre foi vista por todos como o lugar que melhor trabalha a diversidade, seja ela, étnica, cultural, social, econômica e/ou religiosa.

Ainda assim, faz-se necessário a execução efetiva dessas propostas, a fim de obtermos a resposta comportamental da sociedade coerente com a busca por aceitação, respeito, e participação de todas e todos, pelo exercício do reconhecimento das contribuições que o indivíduo, independente de sua etnia, gênero, crença e outras tantas diferenças humanas, pode dar para a constituição de o que é ser humano.

Essa diversidade deve ser trabalhada dentro da literatura africana de maneira sutil, reflexiva e emocional no sentido de levar o educando de raízes negras a uma reafirmação de sua identidade sociocultural e de promover entre os demais uma nova forma de olhar a cultura africana, com mais respeito e igualdade.

Em prol do exercício da leitura, elemento constitutivo do desenvolvimento intelectual, do reconhecimento de si a partir do olhar sobre o outro, e ainda, da apropriação de uma literatura não restrita ao espelhar da realidade nacional, mas ampla, com base no uso da língua portuguesa, para conhecer cultural e socialmente nações irmãs, continuamos a empreender esforços em atividades aqui fundamentadas.

REFERÊNCIAS

ARTES DE EDUCAR, revista. *A literatura afro-brasileira e africana, caminho para implementação da Lei 10 639 03*. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2015.14378>. Acesso em 10 09 19

BAKHTIN, M. V. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CAVALCANTE, Moema. Com método e criatividade: aula de literatura. In: SOUZA, Luana (org.). *Ensino de língua e Literatura: alternativas metodológicas*. Canoas: Editora da Ulbra, 2003.

COUTO, Mia. *O fio das missangas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org). *Guia da escola cidadã: educação de jovens e adultos – teoria, prática e proposta*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03*. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MATSUDA, A. A., HADDAD, E. Proposta de sequências didática e letramento literário. In: COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2008.

X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra
“Nossos passos vêm de longe”: trajetórias, lutas e
resistências negras
ISBN: 978-85-67915-49-4

De 24 a 28 de setembro de 2019
Crato e Juazeiro do Norte/CE
URCA – UFCA – IFCE

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS, MEC. 1991.
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

PARANÁ, *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Curitiba: SEED, 2009.

PIGLIA, Ricardo. *O laboratório do escritor*. Iluminuras, 1994.

A LUTA PELA HEGEMONIA DO PAN-AFRICANISMO NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE DU BOIS E MARCUS GARVEY

Sabrina Maria Monte⁵⁹
André Alcman Oliveira Damasceno⁶⁰

RESUMO

O artigo analisa a trajetória social e política de dois entre os pioneiros pensadores da teoria Pan-Africanista: Du Bois e Marcus Mosiah Garvey. Assim, o objetivo deste trabalho é o de analisar as trajetórias dos seus ativismos, de suas formações políticas e de suas principais obras que registram a construção de suas teorias. Para isso, colocaremos tais trajetórias em perspectiva, contrapondo suas obras, em especial *As almas do povo negro* do autor, (Du Bois, 1903) e *Estrela preta* (Garvey, edição - 2013). Os dois autores construíram suas obras a partir do contexto colonial africano, das primeiras décadas do século XX, fazendo uma análise social da população negra em diáspora, que sofreram no sistema colonial, tendo seus corpos e almas violados pelos colonizadores, visto que houve consequências que feriram e ainda ferem os direitos mais elementares dos negros da América do Norte e Caribenha. Os dois autores construíram narrativas políticas anticoloniais e antirracistas para o bem-viver dos negros tanto no continente americano quanto na África colonizada, dentro de uma perspectiva anticolonial, diante de um sistema opressor que inferioriza a vida dos negros na sociedade capitalista. Apesar desta luta em comum, os caminhos da crítica ao racismo e ao sistema colonial, em Du Bois e Garvey, foram por caminhos diferentes que devermos ressaltar aqui através deste estudo comparativo entre estes autores fundamentais para o Pan-Africanismo.

Palavras-chave: Colonização. Pós-colonização. Pan-africanismo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui o estudo ideológico do Pan-africanismo que permite que os afrodescendentes e africanos cultuem a cultura negada pelos colonizadores, possibilitando que os mesmos possam se organizar no continente que é/foi marginalizado e brutalmente atacado desde a colonização, fazendo com que os mesmos perdessem o direito de um ser passivo de vida, submetendo-se a inferioridade diante do continente imperialista. A proposta

59 - Graduanda em Ciências sociais pela URCA - Universidade Regional do Cariri - CNPJ - 06.740.864/0001-26 - Rua Cel. Antônio Luis, 1161 - 63105-000 - Pimenta - Crato/CE

60 - Professor Doutor do departamento de Ciências sociais da URCA - Universidade Regional do Cariri - CNPJ - 06.740.864/0001-26 - Rua Cel. Antônio Luis, 1161 - 63105-000 - Pimenta - Crato/CE

ideológica é a estrutura social e política dos negros afrodescendentes e dos africanos, pois a África ainda é dominada e controlada pelas esferas de poder.

A África era um continente populoso onde mantinham Clãs em um sistema de hierarquização patriarcal ou matriarcal, sobrevivendo da agricultura e da pecuária, havia transformações ambientais, porém os mesmos se organizavam e conseguia se adaptar. A desorganização continental começa especificamente a partir da conferência de Berlim em 1885. As estratégias europeias obteve posse de terra e das riquezas que a África possuía. A cultura e a aceitação de seus valores foram negadas pelos colonizadores, que fizeram os africanos acreditarem que não possuíam dever e direito sobre religião, espaços políticos e sociais. Contudo, a falta de fé, a desordem social foram estratégias controladas pelos imperialistas.

O domínio imperial⁶¹ desenvolve-se a partir das esferas de poder, constituindo as diferenças de raça, classe e culturas. As hierarquizações continentais condizem com regiões dotadas de intelectualidades, de culturas civilizadas e de idiomas relevantes, fazendo com que inferiorize outras regiões colocando-se em uma escala de marginalização e de domínio entre os sujeitos. Diante de um continente que possui países desenvolvidos tais como: Inglaterra, França, Espanha, Portugal entre outros que fica localizado no continente europeu, os mesmos são vistos enquanto “civilizador” foi possível obter poder diante de terras ocupadas por sujeitos de culturas distintas aos do centro imperial. Os países europeus entraram em disputas de terras para consolidar e fortalecer um sistema de controle e domínio para possibilitar a obediência dos sujeitos. O continente Europeu se fortalece diante de produtos e de mercadorias, tornando-se assim “Estado-nação”⁶².

O continente africano foi totalmente colonizado pelos países europeus, as disputas de terra e de riquezas fizeram com que os africanos abdicassem de seus costumes e valores. A desestruturação da África começa a surgir, os colonizadores mantinham castigos severos para que os africanos o obedecessem. Tendo em vista uma introdução acerca da África é possível relatar que a colonização deixou diversas cicatrizes no continente, nos africanos e nos afrodescendentes.

Os pensadores DuBois e Marcus Garvey possibilitaram estratégias para o fortalecimento da ideologia, porém, as opiniões dos mesmos se diferenciam. O Pan-

61 Império: território composto por várias nações, riquezas de culturas, idiomas destinos.

62 Estado-nação: sujeitos organizados enquanto nação. Governos organizados no comando da nação.

africanismo é uma ideologia de caráter social e político com o intuito de transformações sociais na vida dos afrodescendentes, dos africanos e do próprio continente africano, tornando assim a modificação do estado dominado para se tornar soberano.

O artigo busca uma comparação teórica sobre os pensamentos e atos políticos de Dubois e Garvey, sendo ambos são afrodescendentes dos Estados Unidos e da Jamaica respectivamente. A princípio os dois autores começam a criticar as organizações dos seus países de origem, logo, pontuam a Apartheid como um fato de separação das raças. O pan-africanismo busca a estruturação coletiva, individual e do continente que foi afetado brutalmente pela colonização.

TRAJETORIA DE DU BOIS

Du Bois, um escritor na qual expressou a realidade dos negros no período pós-colonial nos Estados Unidos, através das observações e dos tratamentos que recebia nas cidades dos EUA, enfrentando bairros nobres e ricos que os sujeitos brancos residem ele sentiu a diferença. Contudo, os espaços ocupados pelos negros já era estabelecidos pela sociedade americana e excluindo a presença nas universidades, pois quem podia ingressar na universidade eram os filhos de sujeitos que “serviam” a sociedade americana. Após a grande movimentação dos povos negros para ocuparem os espaços que eram negados, conseguiram vagas nas universidades, fazendo com que começasse a existir a Universidade para os Negros. Du Bois conseguiu ingressar na universidade se formando no ano de 1888, o ano em que abolia a escravidão no Brasil⁶³. Em busca dos direitos civis, Du Bois junto com demais ativistas construiu o movimento Niagara, na qual ele fazia parte da secretaria geral, ingressando na Associação Nacional para o Progresso de pessoas de Cor, que era uma entidade na qual buscava transmitir divulgações e pesquisas.

Ao ingressar nos movimentos sociais em busca do bem para o povo negro, Du Bois tinha três objetivos, na qual o primeiro era a produção da literatura, o segundo promover o congresso Pan-africanista e o terceiro era a reabilitação e a proteção do negro após as mudanças e deslocamento. O autor começou a trabalhar para conseguir os três objetivos.

63 Em 1888 a princesa Isabel assinou a Lei Aurea, declarando formalmente o fim da escravidão no Brasil.

Ingressou na redação de jornal na qual repudiava as formas de tratamento que o negro estadunidense passava diariamente.

Com muito esforço e dedicação, o mesmo conseguiu realizar o 1º congresso Pan-africano, na qual consegue a aprovação e o encaminhamento da conferência pela paz (1919), onde ele clama pela vida do povo negro. O que Du Bois mais queria era o terceiro objetivo, que todos os povos que foram retirados dos seus países voltassem para a África, nisto ele promoveu o congresso Pan-africanista, planejando a circulação do debate em três capitais da Europa (Londres, Bruxelas e Paris) entre 29 de agosto a 6 de setembro de 1921. Com a participação de 113 delegados de 26 grupos diferentes (35 dos EUA, 37 da África e os demais das Índias Ocidentais e Europa).

Em 1927 Du Bois recebe três visitantes russos, onde eles pedem para que o mesmo visite a Rússia e comece a dialogar para uma possível revolução na América, mas Du Bois rebate, dizendo que a *violência como passo eficaz e muito menos necessário, para a reforma do Estado americano*. Du Bois, vivenciou a independência de um país do continente africano e experimentou a tese Pan-africanista, antes de morrer.

A OBRA “AS ALMAS DO POVO NEGRO”

Ao declarar o “fim da escravidão” o espaço territorial EUA continuou a exercer a cultura branca como uma ferramenta civilizatória, fazendo com que os africanos acreditassem que a cultura deles fosse inferior ao ponto deles começarem a exercer apenas a cultura europeia como mecanismo de organização social. Nisto, houve uma divisão de espaços para que os brancos e os negros não se “misturassem”. A reflexão acerca da consciência de identidade, parte da ferramenta de luta para que a população negra se reconheça enquanto negros e classe oprimida. A identidade negada diante da estrutura racial é composta para que a discussão sobre o racismo estruturado seja na perspectiva que diante do cenário atual haja igualdade para todos, mas vemos que essa igualdade não é existente diante do governo, por isso, o autor Du Bois começou a luta para que o negro tivesse o mesmo reconhecimento pelas esferas públicas, pautando a luta pela paz.

A obra *As almas do povo negro*, retrata as formas de violência sofrida pelos negros

nos Estados Unidos e como isso implica na autoafirmação da identidade étnico-racial. Visto que, esse livro retrata a exclusão dos negros na sociedade americana, desfavorecendo o intelectual, e até mesmo a exclusão em esferas institucionais. Pois há espaços que não são para os negros. Portanto, essa obra ajudará a refletir sobre os estereótipos e como isso afeta a vida dos negros e negras.

Uma construção social com foco no eurocentrismo faz com que existam culturas que são mais sucedidas e “civilizatórias”, abordando assim as demais como culturas tidas como inferiores. Os valores e tradições trazidos pelos os africanos não podem ser reproduzidos pelos os mesmos, pois as formas de tratamento com os povos africanos eram de opressão. Portanto, tudo que vinha dos africanos não era bem visto e isso acontece até nos dias atuais.

TRAJETÓRIA DE GARVEY

Marcus Mosiah Garvey foi um líder político que buscava mudanças sociais e econômicas para as pessoas vinda da África e seus descendentes, e para tanto o mesmo assumiu um objetivo onde deixava explícito em uma frase “*um Deus, um objetivo, um destino*”. Ele adquiriu um propósito de que os ex-escravizados deveriam voltar para o seus países de origem, de onde foram brutalmente arrancados para servir o império europeu, e para tanto fundou a Associação Universal para Progresso Negro (U.N.I.A) na qual buscava politizar os negros, mapear os ex-escravizados e até mesmo propor um dialogo para o bem da população negra, Garvey também fundou um jornal onde descrevia o sofrimento do povo preto e as condições de vida encorajando-os a serem independentes e autossuficiente.

Para poder fazer esse deslocamento Garvey fundou uma companhia de navios para transportar cargas e passageiros, essas cargas eram para a sobrevivência dessas pessoas que estavam voltando para os seus países de origem. Porém, houve momentos de desânimos, quando países desenvolvidos ⁶⁴sabotaram os navios o barraram em fronteiras e em seguida incendiaram o navio. Os países que mantinham o regime de escravocrata manipularam os transportes dos afrodescendentes de forma silenciosa. Os navios eram clandestino e não havia autorização local para transportar pessoas, com isso, através das investigações os Garvey foi

64 Países desenvolvidos: termo utilizado para mapear governos com uma boa economia.

responsabilizado por esse acidente criminoso, foi preso por cinco anos, recebeu o perdão e foi transportado para a Jamaica, o mesmo estava na Inglaterra. Como líder político acionou os demais para da continuidade ao projeto.

As condições locais dos africanos eram reestruturada pela a organização U.N.I.A na qual assimilava as condições de vida dos negros. Em 1920 a apartheid estava explicito, e revoltava a vanguarda negra fazendo com que o discurso anticolonialista fosse repassado para cada pessoa do *beco* e assim, os mesmo poderiam se politizar sobre as condições de vida que estavam levando. Garvey escrevia poemas para circular com os demais, facilitando a comunicação e até mesmo a luta entre eles.

Sobre o abuso local e a marginalização da cor dos sujeitos, foi proposta a Declaração de Direitos dos Povos Negros, onde abarcava condições favoráveis para a sua sobrevivência e até mesmo para serem visto enquanto “cidadãos” desses países que os tratavam inferiores por causa da cor da pele.

Um dos maiores objetivos a ser alcançado pela U.N.I.A foi a resolução da Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde os mesmos puderam defender a África como uma ferramenta essencial para que os negros obtivessem o direito as terras, na colonização houve a invasão nas terras africanas, pois os europeus alegavam que eles não tinham suporte e nem condições para ter como pertence e herança suas próprias terras.

O discurso de Garvey surpreendia por causa da fixação das palavras, deixando todos comovidos quando falava sobre a luta dos negros e como os viviam marginalizados e na miséria, nisso foi capaz de comover grandes lideres políticos em prol de sua luta politica. Em seu discurso pautava o africano como um ser igual aos outros, afirmando que tinha que acabar com a inferioridade do povo negro, elevando sua fé e culturas diversas, principalmente as fontes de sua riqueza que era o lugar de origem de cada pessoa que foi transportada.

Garvey colocou em contramão a hierarquia dos povos negros, sendo que negros de pele mais claras sentiam-se superiores aos de pele retinta, porém ele fez acreditar que todos sofriam e sofrem nos países que os colonizaram, acreditava que podia romper com essa ideia de hierarquização entre os próprios negros. Garvey debatia a autodeclaração e afirmação negra. Os traços dos rostos, cabelo e até mesmo a tonalidade de pele são questões que entrelaçam sobre quem é negro e quem não é, porém, independentemente dos traços existe uma ancestralidade, na qual essas pessoas são descendentes e Garvey acredita que esses

sujeitos têm que repensar as suas ações e principalmente se colocar enquanto descendente de africanos para que se sintam na nacionalidade africana.

Garvey como um líder político organizou congressos nas quais tiraram encaminhamentos, se organizaram na UNIA, criaram o documento sobre a Declaração dos Direitos dos Povos Negros no mundo, Sindicato Político dos Negros e o Partido Político do Povo da Jamaica. Entre os discursos dos congressos ao longo da jornada o Garvey pensou sobre a aliança dos brancos liberais e anticolonialista, foi proposto um dia exclusivo para as pessoas negras, esse dia tornar-se-ia feriado mundial. Essas propostas eram debatidas nos congressos nas quais iam vários delegados e votavam se eram a favor ou não das propostas.

A OBRA “ESTRELA PRETA”

O pensamento de Garvey esta pautado na relação de nação e nacionalidade dos povos negros, dizia que todos os povos deveriam ter o direito de recorrer a sua nacionalidade e que os países que estavam inseridos atualmente não o pertenciam, pois esses países os escravizaram, os negros carregaram dor e miséria e até hoje carrega, por isso que o Garvey sentia que era importante o negro se sentir em suas terras para buscar uma nacionalidade sem sofrimento. A nacionalidade afeta a identidade negra, pois os negros precisam se reconhecer enquanto negros e lutar por condições de vidas melhores.

Garvey é concebido enquanto profeta pelos demais povos negros, sua imagem é de suma relevância para o movimento rastafári, incluindo assim a sua força, bravura por lutar pela transformação de um sistema racista e elitista. Vários movimentos negros tem como espelho o Garvey, inclusive houve certificações que a UNIA entregava para quem se casassem se batizassem entre outras funções, pois o mesmo era referencia para os demais.

Um dos maiores lutadores anticolonialista conseguiu lutar pelos os direitos dos africanos sem mesmo esta na África, tendo em vista a sua luta e suas palavras ditas em congressos, reuniões e até mesmo na rua, a sua imagem começou a assimilar com um profeta, diziam que ele foi enviado por Deus para lutar por justiça ao povo preto, nisso houve a criação de igrejas em sua homenagem, fazendo com que os negros adorassem.

A igreja não estava vinculada ao catolicismo, tão pouco o protestantismo, tinha uma

leitura de igreja ortodoxa africana, ou seja, reuniam milhões de fies que lutam e discutem sobre o anticolonialismo. Garvey, sempre questionou a imagem de Deus, o mesmo diz que nos vemos o Deus de acordo com a nossa vivência, como os negros foram submissos aos brancos à imagem criada e que era relida era de um Deus branco, com ideais europeus, porém o Garvey contradiz alegando que esse Deus não nos representa, pois o mesmo estava totalmente interligado a cultura europeia e o nosso Deus deveria esta situada com a cultura africana. A imagem descrita por Garvey era para as pessoas negras terem uma identidade e se verem nela, pois a construção da nacionalidade estaria de acordo com a representatividade em que carregamos. Tudo que foi negado pelo colonizador o Garvey questiona que devem lutar para que a cultura africana permaneça de acordo com a ancestralidade africana. Na invasão das terras africanas a igreja católica alegou que os africanos não teriam capacidade de adorar o seu Deus, e houve um enfraquecimento na fé desses povos. Garvey com sua profecia trouxe a esperança para os africanos.

O processo de libertação dos negros e negras viria através da repatriação, a percepção dos sujeitos negros que habitam a América e a Europa deve reformular e compreender a identidade que foi forjada. Os mesmos devem se sentir nacionalmente africanos, pois a sua ancestralidade estavam em terras africanas e que o país que o colonizou não o representa como identidade nacional. Por isso é de suma importância saber a história e o processo de colonização para que entenda o porquê a inferioridade dos povos negros nesses países.

DIVERGÊNCIAS POLÍTICAS

Apesar dos dois autores buscarem o mesmo proposito que era a valorização do continente africano, dos afrodescendentes e a volta dos africanos para as suas terras de origem, os mesmos tinham pensamento diferenciados. Pois o Du Bois acreditava na valorização do negro, acreditava que os mesmos poderiam ocupar espaços que os brancos ocupavam. Pensava que as instituições sociais poderiam ter representantes negros, fixando assim em igualdade entre todos.

Du Bois organizou os negros estadunidenses para lutar pelos seus direitos. Por sua

vez os negros estavam cientes do processo de colonização e da própria divisão do país. Stalin um político revolucionário, acreditou que o mesmo processo de “revolução” na União Soviética poderia acontecer nos EUA, apresentou a proposta a Du Bois, porém, o pan-africanista acreditou que isso não seria possível, pois nos EUA não havia apenas a diferença de classe social, mais também de raça. E isso poderia acarretar em um extermínio da população negra, pois apesar dos brancos estarem situados na classe trabalhadora, os mesmos repudiava o ingresso dos negros em locais favoráveis, ou seja, em uma guerra para a igualdade de toda a classe trabalhadora branca não iria está do lado dos negros. O Du Bois acreditava que poderia lutar pela estruturação do país. Contudo, a reflexão acerca da afirmação do autor busca o mecanismo de igualdade entre todos os povos, pautando que é possível que os brancos convivam e compartilhem de espaços comuns com os negros, porém o objetivo principal de Du Bois é a volta dos africanos para seus países de origem, a autoafirmação negra e a reestruturação do continente.

Garvey acreditava que só se poderia lutar pelos seus direitos após a libertação da África, pois ainda existe um processo de colonização silenciosa. O pensamento do autor está situado na busca pelo imperialismo africano, acreditando que a África só irá se tornar independente do continente europeu a partir da luta pelas igualdades continentais.

A liberdade do continente africano faz com que os negros tenham onde recorrer em casos de abusos sociais, o chamado de *Mãe África* busca acolher todos os negros que se reconhecem enquanto negro e que luta por justiça e por uma sociedade onde possa ser visto por igual. O autor questiona a posição do negro em outros hemisférios, ressaltando a fala *se o negro viver mais de quinhentos anos em qualquer continente fora da África ainda existirá racismo e inferioridade da raça*, por isso é importante se fortalecer enquanto nação africana. Portanto Garvey contradiz Du Bois, pois, mesmo que o negro esteja em cargos que pessoas brancas ocupam ainda continuara a existir racismo.

Tendo em vista que o movimento pan-africanista foi e ainda é muito criticado, colocam a África como um espaço ruim para se viver e que lá só existe miséria e sofrimento, esses discursos são para enfraquecer os movimentos que buscam melhores condições para o povo negro, a permanência dessas palavras tem como propósito que os países continuem colônias, escravizando os negros de forma moderna, pois as pessoas negras é que movem a sociedade, pois acredita que os brancos não iriam “trabalhar”, pois a função dos brancos é só

de comando.

O pan-africanismo garveysta ou o garveyismo pode ser definido como um movimento social, anticolonialista como também nacionalismo Negro destinado ao progresso, autoconhecimento e orgulho racial das populações africanas e afro-descendentes espalhados pelo mundo. Foi uma corrente do pan-africanismo que já vinha sendo pensado desde Du Bois, que pensava o pan-africanismo não como separatismo Negro dos Estados Unidos da América mais sim implicava na liderança dos Negros norte americanos em relação aos assuntos relativos aos Negros de todo o mundo, sobre toda África, que em grande medida estava dominada pelo imperialismo. (GARVEY, 2013. P. 53)

O surgimento do império negro é uma questão na qual os negros possam lutar pelos seus direitos de forma iguais aos outros impérios. Depois, os negros americanos e ocidentais podem lutar pelos mesmos direitos mesmo não estando na África, pois se obtiverem instituições democráticas na quais tem o discurso que todos são iguais o pensamento africano pode ser debatido nessas instituições fora do continente africano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores Garvey e Du Bois transcreviam o racismo e as opressões em formas de poemas e canções. O Du Bois enaltecia poemas e letras de músicas de pensadores pretos analisavam de forma estrutural e racial todas as palavras escritas. O Garvey escrevia seus próprios poemas, denunciando as formas de opressão e principalmente denunciando os abusos cometidos no continente africano. Isto fazia com que as palavras escritas chegassem nos afrodescendentes, pois nem todos tiveram o direito de lê e interpretar textos, com pequenas palavras e os negros podiam entender as formas de opressão e se juntar. Em suma, estes autores são essenciais para a compreensão inicial do pensamento pan-africanista. Assim, divergências evidenciam que o pan-africanismo contém ricas diferenças, apesar do objetivo comum da emancipação da África.

REFERÊNCIAS

DU BOIS, W.E.B. *As almas do povo negro*. tradução e notas: José Luiz pereira da costa. Outubro 1998.

FERREIRA, A. C. Colonialismo, capitalismo e segmentaridade: nacionalismo e internacionalidade na teoria e política anticolonial e pós-colonial. In: *Revista sociedade e estado* – Volume 29. Numero 1 Janeiro/abril 2014.

GARVEY, M. M. A estrela preta. In: *Eu&eu realidade rasta*. Volume 1, 2013.

KHAPOYA, V. B. *Experiência africana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

VISENTINI, P.F. *Historia da Africa e dos africanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RODA DE LEITURA DE CORDÉIS E CANTIGAS DE CAPOEIRA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E MEMÓRIAS

Joel Alves Bezerra ⁶⁵
José Olímpio Ferreira Neto ⁶⁶

RESUMO

A Roda de Capoeira, o Ofício dos Mestres e a Literatura de Cordel são bens culturais que foram registrados como Patrimônio Cultural do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Algumas cantigas de capoeira foram inspiradas em histórias que são contadas em cordéis, assim como a capoeira também oferece inspiração para alguns cordelistas. Pensando nessa interseção de saberes, desenvolve-se um projeto com o objetivo de aproximar os alunos do patrimônio cultural que carrega consigo as identidades e memórias dos diferentes povos formadores da cultura brasileira, entre eles o de matriz africana. Esse estudo foi desenvolvido no projeto *A Capoeira na Escola* que ocorre numa escola do município de Fortaleza. Entre as atividades propostas, realizou-se uma roda de leitura de cordéis e de cantigas que tratam da capoeira, mestres e personagens da cultura popular que são citados nessas formas de expressão, buscando verificar essa atividade como ação formadora dos alunos e como espaço de memórias. O projeto possibilita que os alunos entrem em contato com a cultura popular, outra forma de ver o mundo e fazer conexões com as disciplinas ministradas na escola. Essa reflexão inicial indica que a roda de leitura de cordéis e de cantigas de capoeira mostrou-se como uma ação formadora e espaço de memórias.

Palavras-chave: Capoeira. Cordel. História. Cultura. Memória.

INTRODUÇÃO

A Roda de Capoeira, o Ofício dos Mestres e a Literatura de Cordel são bens culturais que foram registrados como Patrimônio Cultural do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Esse reconhecimento tem um fulcro constitucional e infraconstitucional. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 215, prevê que “O Estado

65 Mestrando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Membro do Grupo de Pesquisa Oritá - Espaços, Identidades e Memórias - UNILAB e do NUPHEB (Núcleo de Pesquisa em História Cultural, Sociedade e História da Educação Brasileira - Universidade Estadual do Piauí-UESPI). E-mail: joel.alvesbezerra@gmail.com

66 Mestrando do Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino e Formação Docente (UNILAB/IFCE). Graduando em Educação Física na Universidade Federal do Ceará. Especialista em Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Direitos Culturais da Universidade de Fortaleza (GEPDC/UNIFOR). Membro do NUPHEB/UESPI. E-mail: jolimpioneto@hotmail.com.

garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais” (BRASIL, 1988). Trata-se da primeira vez que uma constituição brasileira traz em seu bojo a expressão “direitos culturais” que, segundo Cunha Filho (2000; 2013), são aqueles afetos às três grandes áreas, a saber: artes, memória coletiva e repasse de saberes, esta última, revista pelo autor, passou a denominar de fluxo dos saberes. Esses direitos asseguram aos seus titulares ações que se entrelaçam entre passado, presente e futuro com respeito à dignidade da pessoa humana. O *caput* do artigo 216, indica que um bem para ser reconhecido como patrimônio cultural precisa atender aos seguintes requisitos, são eles: serem portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, independentes de sua materialidade e podem ser tomados individualmente ou em conjunto (BRASIL, 1988). Sendo assim, os bens objetos de análise nesse texto, carregam esses requisitos albergando a pluralidade dos povos que compõe a sociedade brasileira, sobretudo os silenciados no processo histórico, mas resistentes ao tempo.

Algumas cantigas de capoeira foram inspiradas em histórias que são contadas em cordéis, assim como a capoeira também oferece inspiração para alguns cordelistas. A capoeira é uma cultura que alberga em si a possibilidade de difusora e de guardiã de outras manifestações culturais. Sua característica polissêmica possibilita uma ação multidisciplinar que dialoga com as diversas áreas do conhecimento e saberes. Baseado nessa característica, pensou-se em desenvolver uma atividade que proporcionasse o fluxo de saberes que circula na capoeira em diálogo com outros saberes, a exemplo da literatura de cordel.

Sendo assim, o objetivo desse trabalho se constituiu a partir das reflexões sobre essa interseção de saberes. Então, desenvolveu-se um projeto com o escopo de aproximar os alunos do patrimônio cultural que carrega consigo as identidades e memórias dos diferentes povos formadores da cultura brasileira, entre eles o de matriz africana para, por meio de uma pesquisa, descrever essa aproximação entre as expressões culturais, identificando a sensibilidade dos sujeitos sobre suas memórias e identidades.

Pessoalmente, esse trabalho se justificava pela imersão ao longo de quase três décadas no universo da capoeira. Pedagogicamente, observa-se a possibilidade de sistematização de uma atividade passível de ser utilizada na educação forma e não formal, proporcionando diálogo entre conhecimentos e saberes. Academicamente, aponta para a análise de formas de expressões da cultura mantêm uma relação de interseção. Por fim, de

forma política e social, esse trabalho pode contribuir para o encontro com identidades e memórias silenciadas, desenvolvendo autonomia dos sujeitos para a transformação social evocada por Freire (1996).

Para o desenvolvimento das ideias, esse trabalho foi dividido, além da *Introdução* e das *Considerações Finais*, nas seguintes seções: *Percurso Metodológico*; *Descrição da Atividade Aplicada*; *Sobre as Cantigas e os Cordéis*; *Reflexões do Percurso*.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esse estudo foi desenvolvido no projeto *A Capoeira na Escola*, articulado pelo Prof. Olímpio Ferreira, capoeirista e pesquisador, signatário desse artigo, que ocorre na Escola Municipal José Bonifácio de Sousa (EM JBS), localizada no bairro Demócrito Rocha, no município de Fortaleza. O projeto iniciado em 17 de maio de 2017, procura a partir da oralidade e corporeidade atravessado pela musicalidade com elementos de ancestralidade, possibilitando o contato com memórias e identidades que constituem a sociedade brasileira, oferecendo, ainda, outra visão de mundo para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos com foco numa ação transformadora. Entre as atividades propostas, pensou-se em realizar uma roda de leitura de cordéis e de cantigas que tratam da capoeira, mestres e personagens da cultura popular que são citados nessas formas de expressão, buscando verificar essa atividade como ação formadora dos alunos e como espaço de memórias.

Essa pesquisa tem base qualitativa fazendo ecoar as subjetividades envolvidas nas práticas culturais analisadas. Chizzotti (1995) indica que esse tipo de pesquisa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre a realidade e o sujeito, uma interdependência e indissociabilidade apresentando conexões teóricas sobre a realidade. Para proceder a análise da atividade utilizou-se a técnica da observação participante, com imersão dos signatários na realidade escolar.

Tentou-se aproximar teoricamente de Candau e Russo (2010), onde as autoras propõem que a Educação pode aparecer configurada como um processo de homogeneização cultural, na qual a educação escolar exerce um papel fundamental, pois tem, muitas vezes, como função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica,

silenciando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. No entanto, dentro desse contexto, é possível o surgimento de propostas questionadoras dessa forma de educação, tais como expressões da cultura popular. Nessa perspectiva, ocorreu o planejamento e aplicação da atividade no projeto, sua descrição ocorre na seção seguinte.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE APLICADA

A observação participante ocorreu no projeto *A Capoeira na Escola*, desenvolvido na EM JBS. A atividade aplicada no projeto recebeu o título de *A capoeira canta os cordéis e os cordéis contam a história da capoeira*, ela consistiu na apresentação e leitura de cordéis, além da escuta de cantigas de capoeira por meio de um aparelho de CD. Foram apresentados dez cordéis, a saber: *A chegada de Lampião no Inferno*; *História do Valente Vilela*; *A vida de Pedro Cem*; *A Saga do Mestre Lula*; *Capoeira no Ceará: A saga do Mestre Zé Renato*; *Capoeira: História do Grande Mestre Zé Renato*; *História da Capoeira no Pirambu*; *As Aventuras de Malungo e Curumim*; *Mestre Bulldog: Um guerreiro da Capoeira*; *Bimba espalhou capoeira nas praças do mundo inteiro*. Os cordéis (de diversos formatos, tradicional, livro e livreto) foram distribuídos aleatoriamente entre os alunos para realização da leitura de trechos para, em seguida, realizarem um breve comentário compartilhando com os colegas as leituras.

Ao apresentar a literatura de cordel, alguns alunos relataram que não a conheciam. O professor questionou a afirmação, pois acredita que os colegas de profissão apresentam essa expressão da cultura popular em suas aulas. Mesmo assim, continuaram a afirmar que não conheciam, mesmo no formato apresentado. De um universo de 13 alunos presentes na atividade, 7 afirmaram que nunca haviam visto aquele material. Perguntados sobre os personagens presentes nos cordéis, todos foram unânimes em afirmar já terem ouvido falar de Mestre Bimba, fato provavelmente explicado pelas aulas teóricas do professor e do número de cantigas sobre o mestre; 8 deles ouviram falar de Lampião, pois trata-se de um personagem histórico presente nas aulas do ensino formal e também é cantado nas rodas de capoeira; 8 alunos ouviram falar do Mestre Zé Renato, provavelmente pelo fato do professor ter participado do processo de reconhecimento do mestre e compartilhar com os alunos a

experiência em diversas oportunidades; 2 alunos ouviram falar do Mestre Lula e 6 ouviram falar do Mestre Bulldog, esses alunos frequentam outros espaços, como um projeto da *Associação Terreiro Capoeira*, do qual o Mestre Bulldog faz parte. Observou-se que os alunos foram participativos, dialogaram fazendo referências às aulas formais, à poesia e à capoeira. Expressaram-se com desenvoltura e sem resistência quando convidados a se manifestarem.

Após a apresentação dos cordéis, foram apresentadas duas cantigas que contam com personagens de cordéis, Pedro Cem e o Valente Vilela. As cantigas foram ouvidas por meio de um CD do Mestre Waldemar e do Mestre Canjiquinha, as apresentadas eram cantadas pelo Mestre Waldemar da Paixão, intituladas respectivamente de *Não sei como se vive*, que fala de Pedro Cem e *ABC de Vilela* que fala desse personagem. As cantigas apresentadas são do tipo ladainhas, cantadas nas rodas de capoeira para expressarem uma história de vida, lição de vida, reflexão ou contar um fato histórico. Os alunos relataram pouca compreensão sobre o conteúdo das cantigas, apenas um afirmou entender o que estava sendo cantado, seis disseram que compreenderam pouco e a outra parte da dúzia disse que não compreendeu nada. Parte-se do pressuposto de que a fala do mestre é cheia de corruptelas, além da poesia popular que não está em harmonia com a linguagem usada pelos jovens cearenses. Os que compreenderam algo identificaram a referência aos personagens.

SOBRE AS CANTIGAS E OS CORDÉIS

A Roda de Capoeira é uma expressão articulada por um Mestre de Capoeira, na qual o canto é um elemento norteador, conduz a roda, orienta, envia recados ou conta uma história. Geralmente, é executado por um capoeirista mais velho ou por um mais novo com o aval do mestre. Por meio das cantigas na roda, mecanismo da oralidade, o mestre articula os saberes falando das lendas, dos fatos, da memória, das recordações, das regras consuetudinárias e valores espirituais adquiridos durante as gerações. Castro Júnior (2004, p. 147) afirma que “Na roda de capoeira não se canta por cantar: o canto tem sentido e significado. E o cantador canta a partir do jogo”. Essa expressão carregada de múltiplos significados estabelece-se como um elemento de resistência, uma proposta questionadora do *status quo*, rompendo com bases hegemônicas.

Os cordéis, por sua vez, também se constituem como expressão da cultura popular encontrados em suporte material e que podem ser expressos pela oralidade por meio de rodas de declamação de seus versos. Essa forma de expressão está presente em cantigas de capoeira que se alimentam da cultura popular, muitos versos de cordéis estão presentes nas cantigas de capoeira. Em outro giro, também é possível perceber que personagens da capoeira inspiram autores como Conceição (2010) e Carvalho Filho (1997, 2009, 2010, 2014) que trazem em seus versos personagens do imaginário da capoeira.

Conceição (2010) expressa em seus versos a história de Mestre Bimba, capoeirista que sistematizou um estilo tradicional de capoeira, a Capoeira Regional, que fortaleceu a luta contra a marginalização da capoeira, elevando o seu *status* social. Carvalho Filho (1997, 2009, 2010, 2014) tem inspiração em capoeiristas cearenses, narra a história de vida de personagens alencarinos com suas lutas para manter viva as memórias e identidades que constituem essa expressão no Ceará.

Desta forma, de acordo com Grillo (2008) a literatura de cordel funciona como uma linguagem alternativa, podendo ser utilizada nos campos históricos, sociológicos, antropológicos e literário como uma linguagem plural para os múltiplos espaços e ramos do saber.

A partir deste olhar, percebemos a importância da literatura de cordel como ferramenta de auxílio para as representações das inúmeras manifestações da cultura popular, e a capoeira, certamente, teve e tem muito a ganhar com os trabalhos publicados e os demais que surgiram nesta perspectiva de linguagem entrelaçada com a técnica de reprodução de imagens que é a xilogravura.

REFLEXÕES DO PERCURSO

Nessa seção, objetiva-se realizar a discussão dos resultados em forma de reflexão, buscando apontar caminhos para aprimoramento da atividade proposta, algo que foi refletido a partir de uma avaliação da atividade e da apresentação do resumo da pesquisa para posterior conclusão do texto apresentado.

Observou-se que projeto possibilitou que os alunos entrassem em contato com a

cultura popular, outra forma de ver o mundo e fazer conexões com as disciplinas ministradas na escola. Diante da atividade apresentada, entende-se que ela seja uma proposta questionadora no ambiente escolar, pois possibilita aos sujeitos o contato com memórias do homem comum, dos oprimidos, dos silenciados pela história, rompendo o cortejo ao triunfo dos vencedores apontado por Benjamin (1994).

Com fundamento em Freire (1996) e na esteira de Keim e Silva (2012), entende-se que capoeira é uma cultura libertária, uma arte de resistência, criação do povo, que se materializa em uma luta para emancipação humana, geradora de autonomia e cidadania participativa que se realiza para além do capital. A cantiga de capoeira, como afirma Ferreira Neto (2011), é um dos elementos de negação do *status quo*, do Estabelecido pelas bases hegemônicas sociais. Essas cantigas, em diálogo com outras formas de resistência, tais como os cordéis, fortalecem a luta contra a intolerância, ao mesmo tempo em que resiste às opressões impostas, implicando, assim, aos seus articuladores, o compromisso com a construção de outra sociedade.

A atividade piloto indicou a necessidade de constituir outros caminhos, objetivando o desenvolvimento desses diálogos. Pode-se aplicar a atividade com a apresentação de uma menor quantidade de obras, a partir da eleição de uma temática para a aula correlacionando com os cordéis, por exemplo, fazer uma aula de conteúdos corporais sobre Capoeira Regional e, antes, apresentar o Mestre Bimba por meio do cordel de Conceição (2010). Outra proposta para a atividade é apresentar as opções de cordéis, para que os alunos escolham e, em seguida, solicitar leituras em duplas ou em trios para posterior socialização do conteúdo lido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa reflexão inicial indica que a roda de leitura de cordéis e de cantigas de capoeira mostrou-se como uma ação formadora e espaço de memórias e reconhecimento de identidades. Pode-se identificar essa atividade como uma proposta questionadora, tendo em vista que essas formas de expressão da cultura popular podem ser entendidas como elementos de negação do *status quo*.

Observa-se que a aplicação da atividade teve uma boa recepção dos participantes. No

entanto, é preciso aprimorar sua aplicação como foi mencionado no texto. Pensa-se que essa reflexão possa despertar para o uso desses elementos culturais proporcionando um diálogo entre saberes.

REFERÊNCIAS

Pedi que complementasse

ATHAYDE, João Martins de. *História do Valente Vilela*. Fortaleza: Tupynanquim Editora/ABC – Academia Brasileira de Cordel, 2004.

BARROS, Leandro Gomes. *A vida de Pedro Cem*. Tupynanquim Editora.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.222-233.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma educação plural, original e complexa. In: *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARVALHO FILHO, José Bento de. *A Saga do Mestre Lula*. Fortaleza: Impression, 2014.

CARVALHO FILHO, José Bento de. *As Aventuras de Malungo e Curumim*. Fortaleza, 2014.

CARVALHO FILHO, José Bento de. *Capoeira no Ceará: A saga do Mestre Zé Renato*. Fortaleza, 2010.

CARVALHO FILHO, José Bento de. *História da Capoeira no Pirambu*. Fortaleza, 2010.

CARVALHO FILHO, José Bento de. *Mestre Bulldog: Um guerreiro da Capoeira*. Fortaleza, 2009.

CARVALHO FILHO, José Bento de. *Capoeira: História do Grande Mestre Zé Renato*. Fortaleza, 1997.

CASTRO JÚNIOR, Luis Vitor. Capoeira Angola: olhares e toques cruzados entre historicidade e ancestralidade. In: *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 143-158, jan. 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

CONCEIÇÃO, Antônio Ribeiro da (Bule-Bule). *Bimba espalhou capoeira nas praças do*

mundo inteiro. Fortaleza: SESC, 2010.

CUNHA FILHO, Francisco Humberto. *Direitos Culturais como direitos fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro*. Brasília: Brasília jurídica, 2000.

CUNHA FILHO, Francisco Humberto. *Entrevista do Prof. Dr. Humberto Cunha para A Casa realizada por Daniel Douek*. 2013. Disponível em: <<http://www.acasa.org.br/ensaio>>. Php? Id=419&modo=> Acesso em: 05 ago. 2018.

FERREIRA NETO, José Olímpio. *Capoeira, um olhar a partir da filosofia de Herbert Marcuse: a cultura e seu caráter negativo em busca da liberdade*. 2011. 61 f. Monografia (Graduação em Filosofia) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRILLO, Maria Ângela de Faria. A literatura de cordel e o ensino da história. Universidade do Porto, Portugal: Artigo publicado no *VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, 2008.

KEIM, Ernesto Jacob; SILVA, Carlos José. *Capoeira e Educação Pós-Colonial: Ancestralidade, Cosmovisão e Pedagogia Freiriana*. Jundiá: Paco Editorial, 2012.

PACHECO, José. *L'Arrivée de Lampião à l'enfer/A chegada de Lampião no Inferno*. 2009.

Mestre Canjiquinha e Mestre Waldemar. *Capoeira*. CD.

Simpósio Temático 05: Movimentos sociais contemporâneos: potências e limites dos corpos-bandeira

Coordenadores(as)

Dr. Roberto Marques (URCA/PPGS/UECE)

Ana Verônica Barbosa Isidório (Frente de Mulheres do Cariri)

Tiago Alexandre dos Santos (URCA)

A presença de negros e negras, pessoas LGBTTT, mulheres, lideranças de bairros, populações ribeirinhas, quilombolas, lideranças indígenas e rurais dentre tantos outros sujeitos de direitos invisibilizados pelo Estado reconfigurou a pauta da participação política contemporânea.

Recentemente, intensos embates entre essas populações e os poderes públicos vem sendo narrados a partir de sujeitos específicos através de características significativas de seus corpos; dos objetos que portam, de suas performances. Esses emblemas e insígnias funcionam como sinais diacríticos do lugar que esses sujeitos ocupam no mundo, como corpos-bandeira que realçam estrias no tecido social, ao tempo que impõem reflexão sobre diversidade, hierarquias e multiplicidade existente no horizonte da vida social e suas disputas. Esse Simpósio Temático pretende refletir sobre os limites e potências dos movimentos sociais experienciados a partir dos corpos: feminismos, putafeminismo, movimentos negros, articulações de pessoas LGBT, populações quilombolas, ativismos, lideranças rurais e outras experiências de militância reapresentadas a partir de insígnias de diferença. Serão priorizados relatos de experiência de militâncias e participação política de sujeitos socialmente localizados que tomem os múltiplos significados eliciados através dos corpos em diferentes arenas dos embates políticos contemporâneos, bem como debates conceituais e teóricos relacionados ao tema.

EDUCAÇÃO POPULAR COM AS CLASSES POPULARES: RELAÇÕES E RESISTÊNCIAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Cristina da Silva Gomes⁶⁷
Samara Caminha de Almeida⁶⁸

RESUMO

Este trabalho surge com o intuito de refletir diferentes concepções de educação popular, bem como, a atuação de educadores/as e suas intencionalidades com a prática educativa democrática e libertadora. Indagando a possibilidade de como lutar numa condição governamental autoritária por uma educação popular democrática *com* as classes populares, tem-se como objetivo desenvolver acerca da educação popular *para, pela e com* as classes populares mediante os contextos de democratização e ideologia dominante, com isso, dialogando com os teóricos Wanderley (1980), Gadotti (1994), Freire (1992) e Torres (1994) busca-se, primeiramente, explicar acerca do surgimento da educação popular no Brasil, trazendo os conceitos e as diferenças entre educação popular *para, pela e com* as classes populares, em conformidade com a definição de democracia, evidencia-se as falhas da educação popular *para* os sujeitos e o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, objetiva-se discorrer sobre o papel do Estado e, principalmente, dos movimentos populares através da educação e direitos sociais, na concretização de uma prática educacional capaz de transformar um modelo hegemônico, no qual a sociedade encontra-se atualmente estruturada, conduzindo esse processo à uma prática democratizante. Desse modo, a luta de classes surge como projeto que abre possibilidades para a educação libertadora e transformadora, não somente a educação escolar, mas uma educação *com* as massas, *com* as classes populares, oportunizando vez e voz, estimulando a autonomia e a consciência crítica dos sujeitos, assim, a educação de fato estará concretizando seu papel político, social e emancipatório, pois, a esperança torna-se necessária para romper certas dicotomias que surgem, assim como, assinala Freire (1992), em situações limites, portanto, é preciso adotar uma postura crítica que busque soluções para enfrentar os altos-limites que são postos, destarte, ampliam-se possibilidades para alcançar a libertação e a democracia.

Palavras-chave: Educação. Democracia. Classes Populares. Luta de Classe.

67 Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, Paraíba, Brasil. E-mail: cristynnadias14@gmail.com.

68 Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, Paraíba, Brasil. E-mail: samaracaminha77@gmail.com

INTRODUÇÃO

Buscando refletir diferentes concepções de educação popular, bem como, a atuação de educadores/as e suas intencionalidades com a prática educativa democrática e libertadora, indagou-se a possibilidade de como lutar numa condição governamental autoritária por uma educação popular democrática *com* as classes populares.

Com isso, tem-se como objetivo desenvolver acerca da educação popular *para, pela* e *com* as classes populares mediante os contextos de democratização e ideologia dominante, com isso, dialogando com os teóricos Wanderley (1980), Gadotti (1994), Freire (1992) e Torres (1994) busca-se, primeiramente, explicar acerca do surgimento da educação popular no Brasil, trazendo os conceitos e as diferenças entre educação popular *para, pela e com* as classes populares, em conformidade com a definição de democracia, evidencia-se as falhas da educação popular *para* os sujeitos e o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, objetiva-se discorrer sobre o papel do Estado e, principalmente, dos movimentos

populares através da educação e seus direitos sociais, na concretização de uma prática educacional capaz de transformar um modelo hegemônico, no qual a sociedade encontra-se atualmente estruturada, conduzindo esse processo à uma prática democratizante.

Partindo destes pressupostos, abordaremos de que forma a educação popular devido ir *com e ao* encontro das classes populares, não somente ao público, mas também às questões sociais, econômicas e culturais, compreendendo as peculiaridades e pluralidades da classe popular.

Pois, atualmente, vivemos em uma geração popular diversificada e cada vez mais objetivada a ter vez e voz, desse modo, têm surgido vários grupos e movimentos sociais populares em busca de reivindicar direitos, tencionando o que chamamos de democratização. Essas organizações buscam uma democracia mais legítima, mas vale ressaltar, a democracia aqui abordada neste texto trata-se de, conforme Wanderley (1980, p. 67):

[...] justiça social – pão, teto e saúde para todos; significa todos terem liberdade de informação, organização e participação em todos os níveis; significa todos poderem exercer a crítica ao capitalismo e buscarem alternativas – sendo básica a gestação e o fortalecimento de um autêntico poder popular; significa a extensão dos direitos democráticos e a produção dos sujeitos capazes de exercê-los; significa, enfim, uma forma de vida.

Com isso, é importante destacar que o direito à educação também faz parte da democracia, esta, só se instaura com o desenvolvimento da cidadania. A democracia em seu sentido mais próximo da realidade difere-se do que concerne a apenas uma participação nos rumos, nas decisões e no desenvolvimento do Estado. Quando aqui abordamos a democracia, queremos ir ao encontro à educação popular, para tanto, reconhecemos a imprescindível tarefa de encará-la como um estilo de vida, considerando o objetivo da educação popular como promissora do desenvolvimento da pessoa humana e da sua emancipação, dessa forma, busca-se uma verdadeira representatividade e participação de todos nas tomadas de decisões, nas reivindicações e, principalmente das classes menos favorecidas, que sempre são fortemente destituídas de quaisquer privilégios – às classes populares.

E, para pensarmos em uma Educação que atinja as classes populares, dialogamos com Paulo Freire através da obra *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, uma obra que nos faz reacender a esperança da libertação do oprimido, que tem por objetivo lutar pela opressão, baseada em princípios éticos e humanísticos em favor da equidade. Esses oprimidos são seres humanos que se encontram na linha da subordinação e humilhação, ora explorados, muitas vezes, até mesmo marginalizados, esses perfis variam conforme as identidades e locais que ocupam na sociedade.

A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

Primeiramente, é preciso compreender que existem diversos conceitos de *classes populares*, porém iremos discorrer com aporte em Wanderley (1980, p. 63) onde aponta que são “[...] aquelas que vivem uma condição de exploração e de dominação no capitalismo, sob suas múltiplas formas”. A educação popular visa exatamente às classes populares, geralmente, ocorrendo no contexto das associações populares, visando à participação popular, com lutas em busca de um projeto político com mais justiça e equidade, ou seja, mais humanizado.

Com isso, no final da década de 40, expandiram-se convicções democráticas no Brasil, logo após, ao surgir a teorias freireana que despertou a busca da Educação Popular, as quais resultaram em concepções pedagógicas reconhecidas a nível internacional. Nas décadas de 60 e 70 com as políticas ditatoriais, houve bastante resistência das classes populares, em

que na década de 80 conseguiram novamente o retorno à democracia e, conseqüentemente, o ápice desses movimentos sociais.

A educação popular, num debate inicial se dá em razão de duas vertentes distintas. Uma corresponde a educação popular pelas classes populares, enquanto a outra pauta-se na educação popular para as classes populares. A primeira trata-se de uma educação das classes populares para as classes populares, entre si, em comunhão, essa educação ocorre em âmbitos *legítimos de classe*⁶⁹, de maneira informal e menos tradicional, como por exemplo, em ONG's (Organização Não Governamental). A segunda é a educação advinda de financiadores externos, ou seja, que não fazem parte da classe popular, podendo ser estatais ou não-estatais, e visa aos grupos de classes populares contribuírem na educação e formação de sujeitos para um projeto político, por exemplo, a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Pois, conforme Wanderley (1980, p. 65) “a educação, neste caso, não é meramente *para*, mas um esforço de ser fazer um trabalho educativo em conjunto *com*, onde, sem perder suas especificidades, os parceiros se encontrem numa experiência de conhecimento comum”.

Porém, apesar da educação popular *para* as classes populares permitir acesso a uma educação dita como emancipatória e legitimadora dos saberes inerentes às práticas vivenciadas dentro das classes populares, ao mesmo tempo, recebe fortes críticas em relação às metodologias, a propagação de ideologia dominante, a pedagogia, entre outro; pois, embora tenhamos conquistado o ensino, em que houve luta para alcançar a construção dessa educação e, que existem projetos educacionais que têm a participação dessas classes e visam construir a educação conforme os interesses e peculiaridades existentes dessas classes, ocorre às vezes com precariedades. Isto é consequência da falsa democracia que vivemos. Segundo Wanderley (1980, p.66) a democracia burguesa é falsa e ilusória, pelo fato:

[...] a) de que ela concebe a democracia como um simples sistema de direitos formais de participação no processo decisório; b) de que ela prega a igualdade abstrata, já que na prática essa igualdade só vigora para os que têm a propriedade; etc) de que ela defende os direitos fundamentais mais ao nível retórico, limitando-os e cerceando-os a seu talante, e para isto alegando razões de Estado que são sempre razões exclusivas de burguesia e em função de seus interesses específicos.

69 De acordo com Wanderley (1980, p.64) são locais em que “a educação ocorre de forma menos ‘oficial’ e menos enquadrada nos programas do tipo professor-aluno”.

No Brasil, estamos vivendo um restabelecimento das políticas neoliberais, que faz com que essa democracia aparente cresça e, trazer a abordagem das questões da educação popular é falar do antagonismo entre as relações humanas em uma conjuntura de conflitos de poder, é mostrar como o neoliberalismo pode causar regressos para as classes populares.

Logo, é imprescindível explicar sobre a educação popular *para* as classes populares, a qual pode assumir uma idiossincrasia pautada tanto nos ideários progressistas quanto reacionários, uma vez que, esses conhecimentos são de responsabilidades externas através de entidades – estatais e não estatais – que dotada de intencionalidades, visa promover, geralmente, com práticas educacionais, saberes profissionalizantes, culturais e políticos.

Os fatores que compõem os cenários da educação popular são diversos e, normalmente, nas suas configurações políticas atuais, é perceptível a ineficiência da concretização de práticas pedagógicas libertadoras, tendo em vista que, as educações externas, na maioria das vezes, são reprodutoras e, conseqüentemente, acabam oprimindo ainda mais essa classe que socialmente, culturalmente e economicamente já é desvalorizada, resultando assim, numa formação que alimenta o *status quo* e renuncia a todos os sonhos e ideais de uma educação libertadora

No entanto, devemos e podemos como futuros/as educadores/as assumir uma postura que conduza essa situação à uma superação, dar força e ansiar um outro modelo de educação popular, um modelo que enfrente suas contradições, que supere suas lacunas, que levante a bandeira das lideranças sociais e a emancipação do sujeito crítico.

Dentro desse cenário, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um programa estatal, assegurado institucionalmente, que objetiva oportunizar a um grupo que não vivenciou o acesso à educação básica e/ou não deram continuidade ao ensino. Com o propósito de garantir a inserção desse público diverso, cujas especificidades de espaço, tempo e economia não lhe permitiram ingressar e/ou concretizar o ensino em modalidades regulares. E essa diversidade ao mesmo tempo em que é vista como um alvo de dificuldades e desencontros de uma estrutura padronizada de “sala de aula”, no entanto, pode ser considerada, conforme Almeida e Corso (2015, p. 1284)

[...] espaço diverso e repleto de riqueza social e cultural. Há aspectos que fazem desses estudantes seres ímpares que, por meio de suas histórias de vida, de suas memórias e representações preenchem o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos e, por sua vez, precisam ser preenchidos por ‘escolas’ e

outros espaços que entendam as suas particularidades.

Desse modo, no decurso do diálogo de uma educação de adultos como uma prática democrática, sem farsas. É preciso que coloquemos em pauta algumas questões pertinentes, como por exemplo, de questionarmos quem é o adulto na educação de adultos? Em qual contexto está inserido? De onde vem e quais elementos constituem sua base conceitual de educação?

Ao considerarmos essas questões, estamos traçando um mapeamento histórico e atual da educação popular. Um primeiro ponto a ser destacado é de que, o nível de escolaridade e o grau de importância que se dá a educação estão em estrita subalternidade, ainda mais quando a educação popular em sua história de lutas, conquistas e recuos, não superou uma demasiada lacuna, sua descaracterização mediante um amplo e plural modelo educacional, com diferentes interesses; organizações; pontos de vista, escolarização e metodologias de cada professor. Nesse sentido, Torres (1994, p. 250) bem pontua que “enquanto há um “impasse” na diversidade das práticas de educação popular, existem problemas fundamentais e crescentes de conscientização, metodologia, pesquisa, avaliação e, sobretudo, teorização”.

Diante de uma trajetória histórica de espaços e espaços de educação *para* adultos e jovens, não de um modelo educacional voltado para a sua formação humana e política, mas principalmente uma educação pautada no ideário burguês, uma vez que, ao oferecer intencionalmente essa educação, exige mais desse grupo que, outrora estava distante dos moldes rudimentares de uma cultura letrada e agora se vêm adeptos a um modo distinto de se profissionalizar, de exercer sua “cidadania” de modo mais efetivo e dessa forma inserir-se no mercado de maneira mais produtiva. Refletindo sobre esse modelo ideológico de efetivação das políticas educacionais que perpetuaram até os dias atuais, Gadotti (1994, p. 158) bem trata, quando menciona que

Essa educação é ‘popular’ apenas no que concerne à *disciplina*ção (objetivo da escola pública burguesa) das classes populares, para terem uma fê servil na classe dirigente do Estado e assimilarem sua ideologia, tornando-se massa de manobra a serviço da acumulação capitalista.

Partindo dessa direção citada por Gadotti (1994), o futuro aponta, segundo ele, para a escola única popular, apresentando-se assim, como, a quem menos poderia errar. Um modelo

de educação coerente na qual se daria a educação popular nas escolas públicas através do envolvimento dos pais, da comunidade, dos conselhos de classe e na luta incansável do Estado nos enfrentamentos da evasão escolar.

A escola partindo de luta de classes, forma para a inclusão e cidadania, advinda do movimento pela democratização do ensino e de acesso e permanência, na participação coletiva da comunidade e na gestão e escolha democrática dos dirigentes educacionais, para a ampliação e promoção da consciência crítica de direitos e de deveres, na participação efetiva do Estado.

Gadotti (1994) defende a liberdade de ensino, organizado e mantido pela escola popular pública democrática como conquista da população, colocando o Estado a serviço da população. Essa luta permanente por uma escola única popular avança e, segundo o autor referido, deverá abranger o ensino superior.

[...] o acesso à escola pública superior seja permitido prioritariamente àqueles alunos provenientes da escola pública de primeiro e segundo graus e engajar, desde já, a universidade pública num grande movimento histórico-social de recuperação da educação pública como um todo, eliminando progressivamente os exames vestibulares’. (GADOTTI, 1994, p. 154)

O Estado, segundo o autor, precisaria oferecer oportunidades iguais e com benefícios aos menos favorecidos pela sociedade, a universidade pública seria exclusividade para os oriundos de escola pública, em nome da “liberdade de ensino” defendida pelo mesmo. Pois, a universidade é porta do saber cultural, onde tem muito a aprender no processo de capacitação de ensino e propagação, onde o verdadeiro objetivo da liberdade multicultural é orientar uma formação que aja positivamente na formação de seres autônomos, para governarem, na luta de engajamento social para mudar a realidade social, como, a ampliação da universalização do ensino público, buscando transformar a educação no Brasil, através de movimentos para alcançar e traçar objetivos que visem à democratização, a qualidade eficaz do ensino, bem como, a difusão de uma autogestão coletiva da sociedade civil com a participação do Estado na melhoria por educação popular para todos.

CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO POPULAR PARA E COM AS CLASSES POPULARES

É perceptível que a educação popular pode contribuir positivamente para a ascensão social, política e econômica das classes populares, uma vez que, isso só se concretizará por meio de uma prática educativa real e condizente com seus interesses e perspectivas. Pouco se tem a esperar de uma parcela que é tida como incapaz e desprovida dos conhecimentos valorizados, os da cultura erudita. No entanto, o debate aqui não se trata de uma análise de quais saberes são mais importantes ou mais válidos, o que aqui queremos apresentar são as relações existentes entre os saberes compartilhados *para* as classes populares e os retornos positivos.

A Educação Popular está permeada de bons discursos, intenções e teorias. Entretanto, é possível notarmos, geralmente, a contraposição desses discursos em relação à realidade vivenciada pelas classes populares. No livro *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire traz sua experiência com o discurso desta Educação Popular, ao relatar quando em palestra foi indagado sobre as diferenças do modo de vida dele e a do trabalhador.

A Educação, conforme Freire (1992) tem como papel fundamental promover uma transformação social dos sujeitos desenvolvendo sua criticidade e autonomia, e em especial nos que estão inseridos nas classes mais desfavorecidas, pois, tendo em vista uma educação com princípios libertadores, visa que estas classes reconheçam os seus lugares de oprimidos. Para isso, é preciso

[...] que o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar *ao* povo, deve ir transformando o *ao* com o povo. E isso implica o respeito ao ‘saber da experiência feito’ de que sempre fala, somente a partir do qual é possível superá-lo. (FREIRE, 1992, p. 28)

Tendo como princípio norteador das práticas pedagógicas, o modelo de educador/a progressista, superando o “profissional” retrógrado de uma educação pautada em práticas obsoletas e distantes da concretização de objetivos, primeiramente, sejam libertadores e humanizantes no seu papel docente, enquanto conhecedor das realidades existentes, das complexidades que cercam a educação *para* as classes populares, compreender as preocupações implícitas e/ou explícitas dos sujeitos, seus anseios e suas lutas. E atentando-se também para a cons-

trução de novas realidades, que numa perspectiva ampla de transformação, dar-se-á na cooperação e troca de experiências.

Mediante a esse modo crítico de perceber a realidade Freire (2005, p. 40) menciona que, somente da humanização provém a vocação do homem e que, quando se tem essa humanização negada é tida concomitantemente uma afirmação. Por conseguinte, uma “vocação negada, mas também afirmada na própria negação, vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada”. E toda essa luta deve mover-se pela educação, por novos paradigmas, a partir das contribuições encontradas nas obras de Paulo Freire, e especialmente, na forma como os/as educadores/as desenvolvem suas ações educativas.

Freire vai frisar em sua obra que o/ educador/a progressista deve engajar-se na luta permanente em defesa da democratização na sociedade, e para que isso aconteça, é importante, também, que ocorra a democratização na escola e que esta atue na formação do sujeito capaz de mudar tal realidade e, para que isso ocorra não devemos esperar que a sociedade seja democratizada, primeiro é preciso que a mudança esteja sempre presente na escola, principalmente, por nós educadores/as, para assim, lutarmos em comunhão por essa democratização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No nosso país, tendo em vista a diversidade populacional e crescimento econômico instável, torna-se ainda mais difícil a concretização de uma democracia popular, que permita criticidade, vez e voz das classes populares, pois estas questões acarretam complicações para a flexibilidade de soluções. É através das lutas das classes populares que existe a possível conquista dessa democracia e, conseqüentemente, da educação popular democrática.

Conforme Wanderley (1980) para isso faz-se necessário, primeiramente, além das classes populares lutarem visando novas ofertas de educação popular, é preciso que onde já exista, essa classe lute para o crescimento das liberdades democráticas, mobilizando a sociedade para rever o que de fato é democracia, e contribuindo para permanência dos movimentos sociais e representatividades políticas. Reivindicando e lutando pela implementação de políti-

cas públicas que perpassam um Governo ou uma ordem partidária, devem ser encaradas e asseguradas como políticas de estado, que sustentem, proporcionando melhorias e qualidade de vida as classes populares.

Neste sentido, é preciso nos alimentar de esperança na luta de refazer o mundo, luta esta que se dá através da luta dos oprimidos. Assim, a esperança de quem viveu exilado durante anos, a esperança de retornar a sua história deixada para trás se resumem em, conforme Freire (1992, p.18) “[...] paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo”.

Destarte, a esperança torna-se necessária para romper certas dicotomias que surgem como assinala Freire (1992), em *situações limites*, portanto, é preciso adotar uma postura crítica que busque soluções para enfrentar os *altos-limites* que são postos, assim, ampliam-se possibilidades para alcançar a libertação.

Cabe a nós, como atuantes e/ou futuros/as educadores/as, refletirmos as finalidades inerentes às nossas práticas a fim de buscarmos uma autonomia que atue e instigue, primeiramente, uma transformação social. Para tanto, a luta de classes como um projeto que abre possibilidades para sonhar com uma educação libertadora, transformadora, e não somente a educação escolar, mas, uma educação *para e com* as massas, uma educação *para e com* as camadas populares que abram oportunidades à consciência crítica do sujeito, assim, enquanto prática pedagógica a educação de fato concretizará seu um papel político, social e emancipatório.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. A Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos e Sociais. In: *EDUCERE*, 2015. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42º ed., 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação Pública Popular. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). *Educação Popular: Utopia Latino-Americana*. São Paulo: Cortez, 1994.

X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra
“Nossos passos vêm de longe”: trajetórias, lutas e
resistências negras
ISBN: 978-85-67915-49-4

De 24 a 28 de setembro de 2019
Crato e Juazeiro do Norte/CE
URCA – UFCA – IFCE

TORRES, Carlos Alberto. Educação de adultos e Educação Popular na América Latina: Implicações para uma Abordagem Radical de Educação Comparada. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). *Educação Popular: Utopia Latino-Americana*. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FEMINISMO NEGRO E TRAJETÓRIA DE MULHERES NEGRAS NO CARIRI CEARENSE

Maria Elaine de Carvalho Cruz⁷⁰
Maria Raiane Felix Bezerra⁷¹
Gecyany Severo da Silva⁷²
Cicera Nunes⁷³

RESUMO

O artigo faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento, que busca analisar as falas trajetória políticas de mulheres negras pertencentes ao Coletivo Pretas Kariri, sobre percepções dos efeitos do racismo em suas vidas, e como elas traçam estratégias de enfrentamento enquanto mulheres negras organizadas, versando também sobre suas perspectivas em relação ao feminismo negro. O coletivo entre diversos pontos trabalha com a identidade e estética das mulheres negras da região do Cariri Cearense, tendo como base o processo histórico de apagamento racial no Ceará. A pesquisa desenvolve-se por meio de entrevistas semiestruturada com foco no geracional das entrevistadas. Usando os trabalhos de pensadores que levantam questionamentos tais como pensamento feminista, feminismo negro e interseccionalidade, especificamente Bell Hooks (2013), Sueli Carneiro (2003), Kimberlé Crenshaw (2002) como referencial teórico.

Palavras-chave: Feminismo Negro. Interseccionalidade. Racismo.

INTRODUÇÃO

A história de mulheres negras em muitos escritos se constrói através das lutas e contextos de resistência dentro de uma sociedade que as colocam de maneira massiva a margem, sendo moldadas dentro da estratégia escravista e mais tardar, capitalista. O feminismo negro tem trajetórias teóricas marcadas pela escrita de feministas afro-americanas que tinham a mulher negra da base de suas episteme, tais como Bell Hooks, Kimberlé Crenshaw e Patricia Hill Collins. E no Brasil as precursoras nos estudos sobre mulheres negras, feminismo e elementos que diferenciam as trajetórias de mulheres negras, são

70 Estudante de Ciências Sociais, Universidade Regional do Cariri - URCA, elaine.carv92@gmail.com, Ceará, Brasil.

71 Estudante de Ciências Sociais, Universidade Regional do Cariri - URCA, bezerra.m.r.f@gmail.com, Ceará, Brasil.

72 Graduada em História, Universidade Regional do Cariri – URCA, gecyany@hotmail.com, Ceará, Brasil

73 Professora Doutora adjunta do departamento de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, ciceranunes@urca.br, Ceará, Brasil.

escritoras como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Luíza Bairros.

O movimento de mulheres negra de acordo com Moreira (2007) nasce no interior do movimento negro Brasileiro, ganha uma visibilidade expressiva em meados da década de 80 na eclosão dos movimentos sociais. Uma das primeiras organizações de mulheres negras, fundada em 1908 é a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul em Pelotas (RS), e em 1925 em São Paulo (SP) a organização de mulheres Sociedade Brinco das Princesas. Segundo levantamento realizado por Guimarães (1999), a Frente Negra Brasileira (FNB) caracteriza-se como a primeira organização coletiva dos negros brasileiros. Que atuou de forma mais intensa na cidade de São Paulo, tinha como princípio a integração dos negros, pela via da educação, na ordem social que visava o desenvolvimento técnico-industrial para o país, Guimarães (1999). A criação Teatro Experimental do Negro (TEN), representado por Abdias Nascimento na cidade do Rio de Janeiro, nos anos 50 esse tinha a finalidade de criar possibilidades de atores negros apresentar sua arte. O Movimento Negro Unificado (MNU) na década de 70, traz a reivindicação dos grupo em torno da discriminação racial sobre as violência sujeitas a população negra. O movimento de mulheres negras passam a criticar o sexismo dentro do movimento negro e se apoia a luta feminista, no qual vêem sua luta duplicar quando percebem que não existe a discussão acerca do racismo enfrentado pelas mulheres negras.

O movimento de mulheres negras, ou a organização das mulheres negras brasileiras[...] que amadurece na década de 80, é fruto da intersecção entre os movimentos negro e feminista e é também o espaço de tensão acerca das especificidades das mulheres negras provenientes da urgência das demandas étnico-racial e de gênero. (Moreira, 2007, p.57).

As mulheres negras já percebiam o caráter sexista que as diferenciavam dentro do movimento negro, se tratando do feminismo Moreira (2007) A relação das mulheres negras com o movimento feminista se estabelece a partir do III Encontro Feminista Latino-americano ocorrido em Bertioga em 1985. É nesse momento que as mulheres negras já tendo uma consciência de coletividade entre elas buscam um reconhecimento político dentro do feminismo, o qual marca também surgimento de pioneiros coletivos de mulheres negras. É nesse momento que as mulheres negras que participam do encontro insere na sua identidade um discurso feminista ou o dito feminismo negro, segundo Stuart Hall (1996), as identidades

são produzidas em meio a arranjos dinâmicos sociais e significados culturais.

Nesse momento também surge um choque entre o feminismo e a organização de mulheres negras, pois mesmo que o feminismo em sua compreensão percebesse a opressão patriarcal, e como esse é um modelo de dominação reprodutor de desigualdades em suas vidas, as mulheres brancas desse grupo não conseguem perceber como as diferenças raciais são trabalhadas na perspectiva da recriação constante dos mecanismos de discriminação racial BAIROS(1988). Como ressaltado por Sueli Carneiro (2003), Enegrecer o feminismo e politizar as desigualdades de gênero. Nesse discurso se insere a questão da classe social no momento em que as mulheres negras reivindicam sua especificidade, a perceber todo o processo de construção da pessoa negra na estrutura brasileira, as quais foram colocadas nas classes inferiores pelo racismo. Nesse sentido as mulheres negras analisam como a classe é tratada imbricada com o racismo, Stuart Hall afirma que raça é o modo como a classe é vivida.

MULHERES NEGRAS NO CARIRI

A região do Cariri Cearense tem em sua história uma grande marca atuante dos movimentos sociais; movimentos partidários, estudantis, feministas, religiosos e movimento negro. O movimento negro pioneiro do Cariri é o Grupo de Valorização Negra do Cariri - GRUNEC, fundado em 2001, o grupo atua em diversos eixos e se constitui para fins cultural-educativo, que promovam a dignidade e inclusão da população negra do cariri cearense. Além desse, em 2014 surge o grupo de mulheres negras, o Pretas Simoa que se definem como mulheres negras empoderadas, atuantes e ativista. As mulheres do Pretas Simoa na maioria das vezes foram descritas como mulheres agressivas e que não estavam abertas ao diálogo, características frequentemente relacionadas às mulheres negras . Essa descrição é corriqueiramente direcionada a mulheres negras. A atuação desses movimentos na região se manifestam nas ações promovidas, a exemplo da Marcha de Mulheres Negras do Cariri Cearense em 2017.

No contexto de articulação organizativa de mulheres negras para o Encontro Nacional de Mulheres Negras, 2018 em Goiânia, 30 anos após o I Encontro Nacional,

realizado em Valença no Rio de Janeiro em 1998. As mulheres negras do Ceará que partiram em caravana para o encontro, veem a necessidade de se articularem a nível Estadual, encadeado a construção da Rede de Mulheres Negras do Ceará lançada em 2019. A Rede de mulheres Negras do Ceará constitui na sua estrutura coletivos, grupos de mulheres negras e mulheres negras independentes. Ainda impulsionadas pelo II Encontro Nacional de Mulheres Negras, as mulheres negras da região do Cariri pensam na articulação para a criação de um coletivo de mulheres negras, unindo esse desejo a outras mulheres da região que não participaram do encontro mas tinha o mesmo desejo, nesse sentido surge o Coletivo de mulheres negras e integrantes da ⁷⁴Rede de Mulheres Negras do Ceará, o Pretas Cariri. O coletivo entre diversos pontos trabalha com a identidade e estética das mulheres negras e promovendo atividades direcionadas a juventude negra.

Operando sobre esse grupo pensando a partir do termo interseccionalidade cunhado pela jurista afroamericana Kimberlé Crenshaw, o termo é utilizado como ferramentas do ponto de vista analítico negro, a produzir ações das assimetrias por critérios raciais, de gênero, território, etnicidade e múltiplas subjetividades. A região em que o coletivo Pretas Kariri está localizado é um fator que reverbera no seu significado. São mulheres negras nordestinas organizadas em um contexto rural, sendo essas determinações fator importante para a projeção de seu tratamento em dados espaços.

Ser mulher negra em uma cidade como São Paulo certamente não é a mesma coisa que ser mulher negra no Cariri. Cada Estado ou região geográfica possui seu próprio conjunto de características e especificidades culturais. Não é possível construir um molde universal para todas as mulheres negras brasileiras: a diversidade do Brasil é imensa e se for considerada a discriminação já sofrida por pessoas nordestinas – especialmente aquelas de cidades interioranas ou áreas rurais-, revela-se uma realidade extremamente preocupante. (Jarid Arraes, 2014)

Um das reivindicações das mulheres negras dentro do movimento feminista é que as mulheres brancas tomassem o debate racial dentro do movimento e reconhecessem suas prerrogativas enquanto a norma. Tratar o feminismo como universal é uma forma de categorizar todas as mulheres como uma única forma de representação. Então o entendimento do peso opressivo que carregam mulheres que fogem do que é dito a norma e como essas

74 A Rede de Mulheres Negras do Ceará é pensada por meio da articulação dos coletivos de mulheres negras de todas as regiões do Estado para discussão e efetivação de pautas e demandas específicas.

diferenças se interseccionam é importante para organização coletiva, compreender que nenhuma opressão se sobrepõe mas andam de lado na busca pelo fim das múltiplas estruturas de dominação. Segundo Côrtes (2005), devem considerar que no caso das mulheres negras, a luta contra a dominação não se focaliza na ruptura com o patriarcado. É preciso considerar as particularidades delineadoras de suas experiências. Pontuando que antes da vinda dos povos africanos para as Américas, as africanas tiveram trajetórias vinculadas ao domínio público.

Na década de 80 com a discussão raça e feminismo dentro do movimento feminista e do movimento negro, eram as maiores questões pontuadas pelas mulheres negras, juntamente com a classe social a qual estavam inseridas. Situando esse debate nos grupos de mulheres negras, essas especificidades foram acrescidas de outras que são frequentemente abordadas tais como a liberdade sexual dessas mulheres referida as suas preferências sexuais, a cobrança das mulheres negras por um debate sobre suas sexualidades dentro do movimento de mulheres negras. Aqui trago um momento momento do Encontro nacional de mulheres negras 30 anos , que teve como tema: Contra o Racismo e a Violência e pelo Bem Viver – Mulheres Negras Movem o Brasil, no qual mulheres negras que não se enquadravam na categorização heteronormativa se reuniram para discutir a forma como o evento estavam negligenciando suas especificidades de mulheres lésbicas, bissexuais e pansexuais. Nesse sentido essas mulheres abrem um leque de discussão dentro de seu próprio movimento para as mulheres negras heterossexuais entendam as especificidades das não heterossexuais e a maneira como elas são introjetadas na estrutura do racismo e heterossexismo.

Quando trago o ensaio de pensar através das falas das mulheres negras do coletivo Pretas Kariri onde se intersecciona o racismo, sexismo, diferença de classe e orientação sexual dessas mulheres, acrescenta-se o local referido a região da qual essas mulheres estão falando. O Cariri Cearense é uma região marcada pela religiosidade e a presença indígena durante a construção de sua história. A Historiadora Karla “AgreSilva” Alves do grupo de mulheres negras, Pretas Simoa, atuante na região do Cariri ressalta:

Ainda há um agravante no tocante à nossa realidade aqui no Cariri cearense onde atribuem uma formação predominantemente indígena. Ainda estamos na luta pelo direito de ser negra, pois ao nos identificarmos desta forma ouvimos constantemente a “correção” dos moradores locais que, quando não perguntam se somos da Bahia, aconselham que não façamos isso com nós mesmas, pois somos “muito bonitas para sermos negras”. (Alves, 2014)

Esse processo de demarcar uma identidade negra na região do Cariri por grupos de movimentos negro, aqui ressaltando o Pretas Kariri, trás essa intenção no próprio nome do coletivo. Em conversas com as integrantes dos coletivos elas pontuam a sua apresentação como mulheres negras e demarcam de onde falam através do “Kariri”, elas colocaram a importância de marcar esse território para o reconhecimento da região e como parte do Estado do Ceará, pois por diversas vezes, inclusive em encontros de mulheres negras regionais e nacionais, quando se apresentavam a maioria reduzia seu território a capital Cearense. Alves (2014) pontua nesse contexto a realidade das mulheres negras caririenses e a realidade das mulheres negras da capital cearense, ressalta o distanciamento nos debates intelectuais e das instâncias do poder constituídos. A dificuldade que é as mulheres negras do interior serem representadas nos embates políticos dos órgãos institucionais voltados para temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse é um trabalho parcial em fase de desenvolvimento, o corpo do texto traça brevemente a trajetória do movimento de mulheres negras, o momento que elas se entrelaçam com o feminismo e passam a pontuar o feminismo negro como ferramenta política aliada a luta dessas mulheres.

Procurei apresentar parcialmente sobre o coletivo Pretas kariri, pois serão as falas das mulheres desse coletivo que serão analisadas, e o movimento negro do no Cariri Cearense. Nisso ressalto propósito do surgimento do movimento de mulheres negras, que se opunham contra a disseminação do racismo, do sexismo, desigualdades referente a classe e heterossexismo, território do qual essas mulheres falam, categorias que não podem ser pensadas de forma isolada, que em suma se interseccionam na formação política e identitária dessas mulheres.

REFERÊNCIAS

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. In: *Revista Estudos Feministas*, v. 3, n.2. sem. 1995.

CARDOSO, Cláudia Pons. Experiência de mulheres negras e o feminismo negro no Brasil. In: *Revista ABPN*. V. 10, n.25. Mar – jun. 2018, p.317-328.

_____. História das mulheres negras e pensamento feminista negro: algumas reflexões. In: *Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder*. Florianópolis, 2008.

_____. *Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras*. Salvador, 2012.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: *Seminário Internacional sobre Racismo, Xenofobia e Gênero*, Durban, 2001.

FERNANDES, Danubia de Andrade. O gênero negro: apontamentos sobre gênero, feminismo e negritude. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis. 2016.

FERREIRA, Gleidiane de Sousa. E as mulheres negras? Narrativas históricas de um feminismo à margem das ondas. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis. 2017.

FIGUEIREDO, Ângela. Perspectivas e contribuições das organizações de mulheres negras e feministas negras contra o racismo e o sexismo na sociedade brasileira. In: *Rev. Direito Práx.* vol.9 no.2 Rio de Janeiro Abr./June 2018.

GELEDÉS. *Preta Simoa e a abolição no Ceará: uma história de esquecimento* – por JaridArraes. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/preta-simoa-e-abolicao-ceara-uma-historia-de-esquecimento-por-jarid-arraes/> Acesso em: 21 de outubro de 2019.

GUIMARÃES, Antonio Sergio. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 1999.

ARRAES, Jarid. *Pretas Simoa: A mulher negra do Cariri permanece esquecida*. Disponível em: <https://pretassimoa.wordpress.com/2014/03/01/a-mulher-negra-do-cariri-permanece-esquecida-por-jarid-arraes/> Acesso em 21 de outubro de 2019.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres Negras: Uma Trajetória de Criatividade, Determinação e Organização. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008

MOREIRA, Núbia Regina. *O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo*. 2007. Dissertação (mestrado)

MULHERES NEGRAS E ATIVISMO: FEMINISMO E PARTIDOS POLÍTICOS DE ESQUERDA

Maria Raiane Felix Bezerra⁷⁵
Maria Elaine de Carvalho Cruz⁷⁶
Cicera Nunes⁷⁷

RESUMO

A trajetória do movimento de mulheres trouxe importantes contribuições a serem pautadas no processo democrático e em criações de políticas públicas pela promoção da igualdade de gênero. O sufrágio e a conquista pelo meio público em relação a órgãos institucionais que defendesse as mulheres tanto do abuso sexual quanto da violência doméstica. O feminismo dessa forma foi uma ferramenta fundamental que contribuiu para a organização das mulheres por meio de pautas que eram, sobretudo, ligadas a disparidade e desigualdade de gênero. Por todos esses avanços que tratamos como fruto da luta feminista, é preciso também falar sobre seus posicionamentos correlacionados ao eurocentrismo como prática de pensamento universal. Além dos avanços e das conquistas, o feminismo brasileiro de caráter eurocêntrico acaba por silenciar os corpos subalternizados e não propõe outras epistemologias para pensar do que diz respeito às especificidades das mulheres negras. A trajetória das mulheres negras no feminismo ou no âmbito partidário se tratando dos processos de deliberações tem suas dificuldades, não apenas em espaços de decisões, mas também no enfrentamento ao “Racismo por omissão. Este artigo é parte de uma pesquisa em andamento que se propõe a discutir, a partir, da relação de atuação e inserção de mulheres negras, que compõem alguma vertente do movimento negro e que mantém um vínculo costurado com os partidos de esquerda como essas mulheres pautam questões de ações afirmativas e como isso se dá no meio partidário, tendo em vista que a questão racial não está na centralidade do debate. Para fomentar essa pesquisa será preciso recolher vivências dessas mulheres através de entrevistas semiestruturadas que serão feitas com as interlocutoras do projeto que atendam a esse quesito em relação à militância dupla e também que residam na cidade de Crato-Ce. Proponho-me a desenvolver um texto inicialmente tratando-se das trajetórias do feminismo clássico, perpassando o feminismo negro e assim chego na inserção aos partidos políticos de esquerda, com base nas fundamentações teóricas lidas até aqui, muito bem explanadas por Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro.

Palavras-chave: Mulheres negras. Trajetória. Inclusões. Exclusões.

INTRODUÇÃO

75 Estudante de Ciências Sociais, Universidade Regional do Cariri- URCA, e-mail: bezerra.m.r.f@gmail.com, Ceará, Brasil.

76 Estudante de Ciências Sociais, Universidade Regional do Cariri- URCA, e-mail: elaine.carv92@gmail.com, Ceará Brasil.

77 Professora Doutora adjunto do departamento de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri- URCA, cicera.nunes@urca.br, Ceará, Brasil.

O movimento feminista e de mulheres tiveram participação fundamental no que refere a construção de políticas de enfrentamento às opressões advindas da estrutura patriarcal, sexista e machista, políticas essas construídas para uma sociedade mais justa e igualitária, onde se pode reconhecer conquistas ligadas ao meio público e as representações institucionais que levassem a discussão do que se passava na vida das mulheres em relação a violação dos seus corpos, como o abuso sexual e a violência doméstica.

Dessa forma, o que era colocado em discussão pelo movimento feminista, diz respeito, apenas a superação da desigualdade de gênero, não levando em consideração o racismo como fator estrutural dominante que controla as relações de poder. Assim, com importantes articulações e encontros de mulheres negras e brancas como a Conferência Nacional de Mulheres Brasileiras realizado no ano de 2000 onde foi reconhecido pelo movimento feminista a importância do enfrentamento ao racismo para a superação da desigualdade de gênero.

Os debates a respeito da democracia no Brasil, tornou possível apontamentos sobre os direitos políticos que fazem parte da vida de toda população brasileira. Por outro lado, é preciso destacar os desafios em relação à superação das desigualdades. As mulheres e sua participação na política veio através de um avanço de “superação” de gênero dentro dos partidos políticos, mesmo com o direito à participação, isso não fazia com que as mulheres conseguissem cargos efetivos ou grande porcentagem dos votos. Isso se tratando de mulheres brancas, pois as desigualdades intragênero viera, como outro obstáculo entre a representação nos postos de poder. Mulheres brancas, por exemplo, eram bem mais “agradáveis” de estarem na luta pela representação de cargos de poder do que as mulheres negras.

Se tratando disso, a representação política de mulheres negras em relação à participação política não corresponde a porcentagem de mulheres negras existentes no país. É preciso levar em consideração que as mulheres negras não são vistas como capazes de tomar decisões ligadas ao meio público, são vistas assim, como grupo social que enquanto sujeito político não estão nas posições de poder na sociedade.

MULHERES NEGRAS E A DISPUTA PELOS ESPAÇOS DE DELIBERAÇÕES

Como afirma (CARNEIRO, 2003, p. 117)

O movimento de mulheres do Brasil é um dos mais respeitados do mundo e referência fundamental em certos temas do interesse das mulheres no plano internacional. É também um dos movimentos com melhor performance dentre os movimentos sociais do país. Fato que ilustra a potência deste movimento foram os encaminhamentos da Constituição de 1988, que contemplou cerca de 80% das suas propostas, o que mudou radicalmente o status jurídico das mulheres no Brasil. A Constituição de 1988, entre outros feitos, destituiu o pátrio poder.

O feminismo foi uma ferramenta de suma importância na promoção de direitos, como o direito ao voto e o direito a participação das mulheres na política institucional e partidária. Se tratando dos avanços advindo do feminismo, é preciso apontar as práticas relacionadas ao eurocentrismo⁷⁸ como forma de pensamento universal, fazendo com que o feminismo se tornasse insuficiente em discutir pautas relacionadas às especificidades das mulheres negras. Desse modo, o feminismo precisou ser reelaborado, da forma que mesmo o gênero unindo não seria suficiente para pensar sobre mulheres negras e suas vidas de desigualdade de gênero e desigualdade racial.

O movimento de mulheres negras nesse processo de “levante” do movimento feminista teve papel fundamental para enegrecer o feminismo⁷⁹ que o manteve ali nas zonas interioranas. Por sua identidade branca e ocidental, foi preciso criar metodologicamente formas que suprissem as especificidades de mulheres negras dentro desse feminismo, justamente para tentar abarcar, mas não como centralidade, o feminismo negro. Tendo em vista que o Brasil é um país multirracial e multicultural, a importância de novas metodologias deu vida a um determinado grupo historicamente esquecido, como as mulheres negras que além de sofrerem através da estrutura machista, sofrem da estrutura racista, então, cada grupo com suas especificidades.

As especificidades foram importantes para a politização e nova formação em

78 QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina, p. 235. HUZIOKA, Lilian Litsuko. Diálogos entre colonialidade e feminismo: para uma abordagem Latino-Americana. Fazendo Gênero, 23 a 26 de agosto 2010.

79 A autora Sueli Carneiro usa em seu artigo “Mulheres em Movimento” de 2003 essa denominação para apontar um tipo de feminismo recém criado dentro do feminismo tido como universal, desse modo, o enegrecer o feminismo se trata de movimento de mulheres negras que ocuparam esse espaço e conseguiram tratar das demandas subjetivas e não apenas sobre a violência de gênero, mas sobretudo, a violência racial. Tratando assim de recriar o feminismo e reelaborar estratégias que abarcassem as mulheres negras.

combate ao racismo estrutural⁸⁰, mas não quer dizer que anulou o racismo sofrido por alguns posicionamentos do próprio movimento, tratando em boa parte, a luta antirracista como meramente identitária. Há um histórico hierárquico quando vamos tratar especialmente de quem ocupa os cargos e é socioeconomicamente “bem de vida”, (homens brancos, mulheres brancas, homens negros e por último, mulheres negras), dessa forma, o racismo coloca a questão de gênero no seu lugar de reflexão, sobretudo, a subalternidade da mulher negra que se classifica no último lugar. O racismo também entra na questão da incansável desigualdade perante quem é subalternizado.

O avanço do feminismo se deu quando passou a reconhecer as especificidades e que a mulher branca tem sua subjetividade, mas não pode jamais não levar em consideração que o gênero por si só não abarca todas as mulheres. A luta das mulheres negras foi e é muito importante para o feminismo, mas seu processo de ser tratado como um movimento a parte ou interiorano deve ser ressaltado, principalmente a partir da questão eurocêntrica que jamais tratou a luta das mulheres negras e do racismo como pauta central. Cito aqui sem aprofundar muito, o mito da democracia racial, que por sua vez queria demonstrar uma harmonia entre as raças e principalmente usar da mestiçagem como “o grande sucesso da colonização”. É importante apontar esse fato, já que no contexto brasileiro houve um grave índice de genocídio cultural em relação ao povo negro, escondendo assim a sua própria história.

As mulheres negras sempre resistiram. Mas que esse foi e será um processo que se dá por suas vivências que em detrimento de muitas são únicas e relativamente parecidas. O feminismo negro junto com outras organizações de mulheres negras começou assim por desenvolver suas próprias atividades e seus próprios encontros para tratarem sobre pautas específicas. Um desses momentos de articulação foi o I Encontro Nacional de Mulheres Negras realizado no ano de 1988, que entra na história do movimento de mulheres negras brasileiras, fazendo do uso inicial de pensamentos e práticas do feminismo negro em âmbito nacional e que se estende até os dias atuais.

A luta das mulheres no Brasil pelo direito ao voto citado no início desse texto nas primeiras décadas do séc. XX, fez com que algumas mulheres conseguissem garantir essa equidade de direito, como mulheres casadas que tinham a autorização do marido. Se tratando das mulheres negras, por todo um contexto de não reparação histórica ou por questões ligadas

80 O Racismo Estrutural é um todo formado pelo conjunto de formas e práticas históricas, culturais e institucionais, que coloca um grupo étnico em lugar de subordinação, enquanto outro grupo se beneficia.

a solidão dessas mulheres teve um número significativamente reduzido ao direito ao voto.

É necessário expor o racismo estrutural como um agravante das relações entre os indivíduos, desde o protagonismo branco e a subalternidade do negro. Percebendo que o racismo estrutural não apenas exclui, mas também constitui as relações no que é tido por normal, como por exemplo, saber que as mulheres historicamente não são maioria ou muito menos saber que estão longe de conseguir a equidade de gênero no parlamento. Mas como estou expondo, “mulheres” não significa algo homogêneo, há especificidades, as mulheres negras então ocupam menos ainda do que as mulheres brancas as bancadas legislativas, resultado de uma estrutura que se sustenta no racismo.

A perspectiva da intersecção entre raça e gênero tem sido pautada pelo feminismo negro para compreender as exclusões impostas pelo patriarcado e pelo racismo que têm dominação entre as mulheres negras no que se entende por poder. Carneiro (2003) vai falar do racismo como variável que produz desigualdade aos diferentes corpos, desde as construções sociais que permite com que exista uma pirâmide onde o homem branco esteja em primeiro lugar e a mulher branca em segundo. Usando o conceito racismo estrutural para supervalorizar gênero que os coloca em posições de hierarquias diferentes, como os negros e negras racialmente dominados.

O movimento de mulheres negras e sua trajetória permeada na luta e na conquista de direitos veio como agitação para os partidos políticos de esquerda. Além da preocupação geral com a comunidade, equidade e igualdade de gênero, superação do racismo e segurança pública que desrespeito às suas vidas, as mulheres negras por gerações tentam com toda sagacidade e resistência participar da política institucional e incluir o debate racial nos partidos de esquerda.

Por todas as limitações que são travadas pelos partidos de esquerda é de se pensar “que lugar as mulheres negras ocupam”. Primeiro precisamos falar do eurocentrismo partidário e como os partidos se assemelha a um projeto de sociedade que perpassa por processos diferenciados do Brasil. No Brasil a escravização de povos negros foi uma das mais sangrentas. O país se sustenta em uma falsa abolição e se esconde através de uma dívida histórica.

O genocídio cultural contribui para projeções de mundos distantes do nosso. Os

partidos de esquerda nunca tiveram como pauta principal⁸¹ a luta do povo negro, menos ainda das mulheres negras. O que moveu as mulheres negras para fazerem composição nos partidos políticos além de qualquer coisa, foi também a preocupação com a questão negra, sobre como o racismo é perverso e como as mulheres negras são maltratadas por essa questão.

Mesmo com toda essa disparidade de representação de mulheres negras nos partidos políticos, é mais do que importante saudar a primeira mulher negra eleita deputada pelo Partido Liberal Catarinense em Santa Catarina, Antonieta de Barros⁸². Na década de 1970 foram obtidas transformações, principalmente das pautas silenciadas e que cada uma dessas demandas foram de certo modo representado por diferentes coletivos. O movimento de mulheres negras nesse e em todos os quesitos serviu de articulação principal na luta pela garantia de direitos e na luta pelo reconhecimento.

Lélia Gonzales⁸³, uma mulher negra que deu início a sua árdua militância no Partido dos Trabalhadores- PT entre 1981⁸⁴-1986⁸⁵, um dos posicionamentos carregados na sua

81 GONZALEZ, Lélia. Primavera para as rosas negras: Lélia em primeira pessoa. Col. Organizada e editada pela UCPA-União dos Coletivos Pan-Africanistas. Diáspora Africana, 2018. GONZALES, Lélia. Lélia por ela mesma. PUC- Rio. N° 0310340/CB. s.d

82 Antonieta de Barros Primeira mulher negra eleita à Assembleia Legislativa Educadora, jornalista, escritora e primeira mulher eleita à Assembleia Legislativa de seu estado, Antonieta de Barros nasceu em 11 de julho de 1901, em Florianópolis, Santa Catarina. Normalista formada em 1921, fundou no ano seguinte o Curso “Antonieta de Barros”, com o objetivo de combater o analfabetismo, “impedindo de gente ser gente”, como dizia. Dirigiu este instituto até o final de sua vida. Essa iniciativa foi um marco em sua carreira profissional e abriu-lhe novos horizontes: foi nomeada para a Escola Complementar anexa ao Grupo Escolar Lauro Muller, efetivada na cadeira de Português na Escola Normal Catarinense e professora de Português e Psicologia no Colégio Dias Velho, de onde, entre 1937 e 1945, foi diretora Enveredou pela literatura e o jornalismo sob o pseudônimo de Maria da Ilha, fundou e dirigiu o jornal A Semana (1922/27), foi diretora da revista quinzenal Vida Ilhoa (1930), escreveu artigos para os jornais O Estado, República e o livro Farrapos de Ideias (1937). Em 1931 começou a militar na política, sendo eleita deputada à Assembleia Estadual Constituinte, em 1935, pelo Partido Liberal Catarinense. Antonieta faleceu em Florianópolis a 28 de março de 1952. Fonte: www.criola.org.br.

83 Filha de um ferroviário negro e de uma empregada doméstica indígena, Lélia Gonzalez nasceu em Belo Horizonte-MG, em 1º de fevereiro de 1935. Autora de artigos, ensaios e livros sobre a temática racial, a antropóloga e militante do movimento negro nos anos 1970, Lélia foi também um expoente no combate ao preconceito contra a mulher. Sua obra acadêmica e seu trabalho como militante contribuíram para impulsionar não apenas o debate sobre a problemática racial no Brasil, mas também os seus desdobramentos a partir, basicamente, de dois temas correlatos: o tema da ideologia do branqueamento e seus efeitos e o da dupla exposição da mulher negra, discriminada pelo racismo e pelo sexismo. Lélia fez parte do grupo de fundadores do Movimento Negro Unificado – MNU, principal canal de ressurgimento da luta pela igualdade racial, nos anos 70. Incansável na luta contra o racismo e a discriminação racial, foi também uma militante da causa feminina, particularmente da mulher negra. Sua importância para o movimento negro brasileiro tem sido comparada à de Ângela Davis, grande ícone do movimento negro americano. Fonte: www.palmares.gov.br

84 Em 1982 foi candidata a deputada federal onde não conseguiu adesão nos votos para se eleger, dessa forma, ocupou a primeira suplência da bancada.

85 Após sua crítica ao partido dos trabalhadores por seus conteúdos midiáticos de caráter racista, Lélia se desliga do PT e da continuidade a militância no PDT- Partido Democrático Trabalhista onde na época era o único partido que tratava da pauta racial.

cartilha de candidatura fazia bela exposição de qual era o seu propósito e sua preocupação diante do que tinha por “minorias silenciadas e não silenciosas”. O surgimento de novos movimentos sociais foi de suma importância para a campanha de Lélia, mesmo cada um com suas bandeiras e especificidades.

“Racismo por omissão” foi o que Lélia apontava diante das políticas travadas pelo Partido dos Trabalhadores, perante suas propagandas midiáticas e a não pauta da questão negra. A ideia de embraquecimento eurocêntrica que perpassa a centralidade do partido e que mantém vivo o mito da democracia racial que mata epstemicamente/culturalmente o povo negro no país.

Lélia também criticava a forma que os partidos subdividia as questões ligadas às pessoas negras, como a forma que conhecemos hoje, divididos por comissões, núcleos e secretarias. Para ela, esse modelo de divisão não era menos que uma forma de não tratar com seriedade pautas sobre raça ou “minorias silenciadas”, fazendo o uso de reprodução do que se entende no Brasil por “democracia racial”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se tratando disso, discorro sobre esses dois importantes movimentos por saber da importância da luta que historicamente é árdua e benfeitora de muitos avanços sociais, buscando analisar como a resistência das mulheres negras, sobretudo, no feminismo e nos partidos de esquerda serve como aparelho de movimentação massifica e como fundamental ferramenta sobre a questão racial.

As mulheres negras contribuíram para que fosse compreendido e conquistado a luta por reconhecimento, fazendo com que fosse revelado suas especificidades e como a desigualdade intragênero influenciava para que o racismo continuasse sendo um grande marco de reprodução de desigualdade entre as mulheres brancas e negras.

Até aqui, é importante que se faça uma reflexão, sobretudo, no que diz respeito a vida e trajetória de mulheres negras nos espaços de deliberações, tendo em vista, que a dificuldade de se reconhecer o racismo como prática mundial que controla as relações de poder que tornam os lugares de deliberações hierárquicos racialmente.

Toda essa resistência das mulheres negras não foi nada menos do que várias disputas para que fosse revertido o que se estava sendo debatido no feminismo como a igualdade e equidade de gênero. As mulheres negras tiveram que ir para o enfrentamento ideológico, para que suas lutas e suas vidas fossem reconhecidas e pautadas de formas não homogêneas.

Não bastasse o genocídio cultural e o mito da democracia racial que acaba por produzir condutas de como prosseguir diante das questões existentes no nosso país, o movimento de mulheres negras se fez fundamental para que fosse visto com outras lentes sobre o que estava ou merecia ser pautado nesses espaços de deliberações. Precisando organizar suas próprias atividades, as mulheres negras foram cada vez mais ganhando espaço e desmistificando o olhar sobre elas, o olhar colonizador que tenta com toda sagacidade torná-las passivas e irracionais.

A proposta desse texto é para que possamos identificar os marcadores da luta de mulheres negras e suas resistências para se incluírem em espaços de decisões e lutas por igualdade. A “homogeneidade” do feminismo e dos partidos de esquerdas precisou ser reelaborada, para que fosse amplamente discutido pautas específicas como mulheres negras na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Milena Fernandes. Notas sobre o debate das relações de exploração-opressão na sociedade patriarcal-racista-capitalista. *Srev. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 133, p. 446-462, set./dez. 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. *Estudos Avançados 17 (49)*, Setembro, 2003. (Local e editora?)

GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras: Lélia em primeira pessoa*. Col. Organizada e editada pela UCPA-União dos Coletivos Pan-Africanistas. *Diáspora Africana*, 2018.

ZELMA, Madeira; DAINE, Daiane. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 133, p. 4463-479.

O DIREITO ACHADO NA RUA ATRAVÉS DO DIÁLOGO ENTRE A ASSESSORIA JURÍDICA UNIVERSITÁRIA POPULAR E OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO ESTADO DO CEARÁ

Amanda Oliveira de Sousa ⁸⁶

Arthur de Oliveira Sales ⁸⁷

Livia Maria Nascimento Silva ⁸⁸

Francisca Edineusa Pamplona Damacena ⁸⁹

RESUMO

A Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP) se constitui como uma organização alternativa inserida nos cursos de graduação em Direito, que possibilita a promoção de espaços interdisciplinares de reflexão crítica em torno da prática jurídica através da extensão universitária. Nesse contexto, o presente trabalho pretende apresentar o elo estabelecido entre as AJUP's e os movimentos sociais, abordando suas dimensões histórica, social, política e ideológica para melhor compreensão da importância de suas atuações na atual conjuntura brasileira. O estudo é resultado de uma pesquisa de campo, tipo qualitativa, realizada no período de abril a junho de 2019, que buscou analisar como ocorre a atuação desses grupos no Estado do Ceará. Para tanto, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, documental e de campo com emprego de questionários semiestruturados. Ao todo foram encontrados 06 grupos, e, através das análises e discussões de suas respostas, foi averiguado que apesar de exercerem atividades distintas, conforme as necessidades e viabilidades da realidade onde funcionam, possuem objetivos em comum, como a defesa dos direitos humanos, a busca por justiça social e o norte metodológico baseado na educação popular. Além disso, verificou-se que as práticas pedagógicas da AJUP junto ao desempenho da militância dos movimentos sociais na contemporaneidade, despertam os estudantes para uma consciência crítica acerca do Direito e o empoderamento das camadas populares. Dessa forma, percebe-se que as AJUP é uma possibilidade de ressignificação da educação jurídica, pois estabelece uma nova possibilidade paradigmática frente ao tradicional positivismo predominante nos cursos de Direito, além de projetar uma prática mais humanizada e engajada em causas sociais.

Palavras-chave: Assessoria Jurídica Universitária Popular. Movimentos sociais. Estado do Ceará.

86 Pós-Graduanda em Direito Constitucional na URCA, integrante do Programa de Assessoria Jurídica Estudantil (P@JE); oliveiraamanda482@gmail.com; Crato, Ceará, Brasil.

87 Graduando em Direito na URCA, integrante do P@JE; arthur.oliveiradat96@gmail.com; Crato, Ceará, Brasil. Bolsista do PIBIC/URCA.

88 Graduanda em Direito na URCA, integrante/pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais (NEGRER), integrante do P@JE; liviamarians1@gmail.com, Crato, Ceará, Brasil. Bolsista do PIBIC/URCA financiada pelo CNPq.

89 Orientadora da pesquisa. Doutora em Direito Econômico e Socioambiental pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC). Professora do Curso de Direito da Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: edineusapamplona@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como principal objetivo analisar o elo existente entre os grupos de Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP) e os movimentos sociais, buscando-se delinear, especificamente, os ideais do movimento ajupiano, adentrando no cenário de combate às opressões pelos movimentos sociais e entender a tônica que move e provoca a atuação das AJUP's com as causas sociais e os movimentos de militância.

O estudo é fruto do projeto de pesquisa intitulado *Reflexos da construção de uma nova forma de (RE) pensar o Direito: Um retrato do diálogo entre a Assessoria Jurídica Universitária Popular e os movimentos sociais do Estado do Ceará*, que iniciou em março de 2019, sendo contemplado com bolsa pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Regional do Cariri (PIBIC/URCA).

Com os resultados preliminares, visa-se fomentar o debate acadêmico e social sobre as práticas alternativas existentes dentro do ambiente jurídico e a importância de que elas mantenham um diálogo constante com os atores de lutas sociais.

METODOLOGIA

Esse estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, já que se procurou analisar a atuação das AJUP's junto aos movimentos sociais através da percepção de seus integrantes. Utilizou-se da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Na primeira, tomou-se como base os autores Paulo Freire, Ana Lia Almeida e Roberto Lyra Filho como principais referências para o estudo. Já na documental, foi analisado os documentos de atas de reuniões dos encontros das AJUPs.

Por fim, a de campo foi realizada entre abril a junho de 2019, na qual os pesquisadores participaram do evento Encontro Norte e Nordeste de Assessoria Jurídica Universitária Popular (ENNAJUP 2019), oportunidade para aplicar o questionário elaborado por meio da plataforma *Google Forms*.

A análise das informações coletadas foi realizada por meio da técnica análise de conteúdo, que consiste em analisar as informações obtidas pelos sujeitos investigados a partir

dos questionários. Esta técnica compreende três fases: pré-análise, caracterizada pela leitura flutuante das informações construídas, da organização do material e reformulação de objetivos; exploração do material, onde há categorização dos dados de acordo com as dimensões analíticas; tratamento dos dados, o que implica na interpretação e articulação ao corpo teórico.

O DIREITO ACHADO NA RUA E ATUAÇÃO DA ASSESSORIA JURÍDICA UNIVERSITÁRIA POPULAR JUNTA AOS MOVIMENTOS SOCIAIS

A AJUP é um movimento extensionista, de perspectiva ideológica alternativa que se contrapõe à práxis jurídica tradicional - baseada na educação bancária -, e volta-se para uma construção horizontal do Direito junto a sociedade. Em parceria com as camadas populares, a atuação ajupiana se consolida na defesa dos direitos dos sujeitos de exclusão, como a população negra, mulheres, comunidade LGBTQ+, os trabalhadores rurais e os mais diversos grupos que historicamente foram colocados a margem da sociedade, tornando-se vulneráveis e que são inviabilizados pelas fontes oficiais de produção do Direito (SILVA *et al*, 2019; FREIRE, 1975; 1983).

Nesse sentido, ao articular-se em prol desses setores sociais, as AJUP's buscam não só dar voz às suas reivindicações, como também somar-se à elas, a partir da instrumentalização do Direito como meio de justiça social, não retendo-se tão somente à pura assistência jurídica, mas lançando-se como um acessório na luta desses grupos pela afirmação e reafirmação de sua cidadania.

Ana Lia Almeida, enfatiza em sua Tese que:

O apoio às lutas dos *movimentos sociais* é hoje, seguramente, um consenso na assessoria jurídica universitária popular. A opção por estar próximos às lutas populares é valorizada, inclusive, por meio dos símbolos escolhidos para representar estes grupos. Reivindicam expressamente o *popular* em seus nomes; [...] Em sua atuação, as AJUP realmente se relacionam com diversos *movimentos sociais*, mas também com outros sujeitos coletivos com diversas estruturas organizativas: associações de bairros, lideranças comunitárias ligadas ou não a movimentos ou organizações políticas, partidos, sindicatos, ONG, instituições públicas, etc.' (ALMEIDA, 2015, p.103)
[...]

Tais grupos costumam atuar junto às lutas das mulheres, à luta dos sem terra; dos sem teto; das lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros; da juventude; dos atingidos por barragens; dos indígenas; dos quilombolas; junto a comunidades periféricas, enfim, junto às organizações populares em geral. Trata-se de um segmento das esquerdas nas faculdades de direito em que se entrecruzam o movimento estudantil e a extensão universitária.’ (ALMEIDA, 2015, p.48)

Dessa forma, percebe-se que a atuação da AJUP com os movimentos sociais já é um elemento determinante de sua própria essência enquanto grupo. É nesse contexto de “quebra dos muros” das universidades, que os acadêmicos da Ciência Jurídica se envolvem com a militância popular da AJUP, encontrando, assim, uma nova forma de manifestação do Direito, cujo não é somente aquele que está posto no nosso ordenamento jurídico, mas também aquele que se sobressai dos conflitos sociais.

Em sua tese de doutorado - intitulada “Direito como liberdade: O Direito Achado na Rua. Experiências Populares Emancipatórias de Criação do Direito”, Sousa Júnior (2008, p.288) consolida uma “percepção emancipatória do Direito como consciência da liberdade”. Tal concepção já vinha sendo conformada em sua perspectiva desde os anos 80, na trilha do humanismo dialético de Roberto Lyra Filho, base da proposta do Direito Achado na Rua.

De acordo com os ideais do Direito Achado na Rua, busca-se reconhecer a atuação jurídica dos novos sujeitos coletivos e suas experiências de criação de direito, a fim de “entender o direito como modelo de legítima organização social da liberdade” (SOUSA JR., 2008, p.193). Retomando Lyra Filho, Sousa Júnior conclui em sua tese que

O direito não é; ele se faz, nesse processo histórico de libertação – enquanto desvenda progressivamente os impedimentos da liberdade não-lesiva aos demais. Nasce na rua, no clamor dos espoliados e oprimidos’, até se consumir, pela mediação dos Direitos Humanos, na ‘enunciação dos princípios de uma legítima organização social da liberdade (SOUSA JR., 2008, p.289).

Segundo José Geraldo de Sousa Júnior (2008; p.193), o Direito Achado na Rua, “expressão criada por Roberto Lyra Filho, designa uma linha de pesquisa e um curso organizado na Universidade de Brasília, para capacitar assessorias jurídicas de movimentos sociais”. Na rua o direito se confunde com a noção de liberdade; conquistada nas ruas – metáfora para o espaço público, “lugar do acontecimento, do protesto, da formação de novas sociabilidades e do estabelecimento de reconhecimentos recíprocos na ação autônoma da

cidadania (autônomos: que se dão a si mesmos o direito)” (SOUSA JÚNIOR; 2008, p.193). Na rua, os sujeitos se dão a si mesmos o direito. É esta a concepção ampliada de Sousa Júnior, herdada de Lyra Filho, simbolizada no Direito Achado na Rua; inestimáveis referências, os três, da assessoria jurídica popular.

AJUP E MOVIMENTOS SOCIAIS NO ESTADO DO CEARÁ

Considerando que os ideais do Direito Achado na Rua tem ínfima relação com a prática ajupiana e seu elo com os movimentos sociais, agora vamos analisar como ocorre essa atuação no Estado do Ceará. Na pesquisa de campo foram encontradas 6 AJUP's no Estado do Ceará, que após seus membros terem sido esclarecidos sobre o teor da pesquisa responderam o questionário disponibilizado pela Plataforma *Google* Formulários, cujo tinha como perguntas aspectos relacionados aos grupos, sua formação, seus estudos e sua atuação com os movimentos sociais.

Tabela 01 – AJUP's do Estado do Ceará

NOME DO NÚCLEO	UNIVERSIDADE/CIDADE	TEMPO DE EXISTÊNCIA
Centro de Assessoria Jurídica Universitária (CAJU)	Universidade Federal do Ceará (UFC)/Fortaleza	22 anos
Núcleo de Assessoria Jurídica Comunitária (NAJUC)	UFC/Fortaleza	27 anos
Serviço de Assessoria Jurídica Universitária Popular (SAJUP)	Universidade de Fortaleza (Unifor)/Fortaleza	19 anos
Coletivo de Assessoria Jurídica Universitária Popular (CAJUP SITIA)	Centro Universitário Católica de Quixadá (Unicatólica) – Quixadá	4 anos
AJUP MARIA TOMÁSIA	Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) – Sobral	3 anos
Programa de Assessoria Jurídica Estudantil (P@JE)	Universidade Regional do Cariri (URCA) - Crato	14 anos

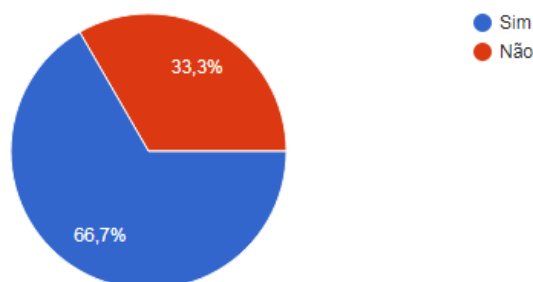
Fonte: Pesquisa direta, 2019.

Quando questionadas sobre sua atuação com os movimentos sociais, 04 delas responderam que realizam atividades em conjunto e 02 disseram que não, devido questões internas, como poucos membros e pouco tempo de existência do grupo, aspectos que os dificultam nas atividades fora da universidade.

Gráfico 01 – Atuação das AJUP’S com os movimentos sociais

O núcleo realiza algum tipo de atividade em conjunto com os movimentos sociais?

6 respostas



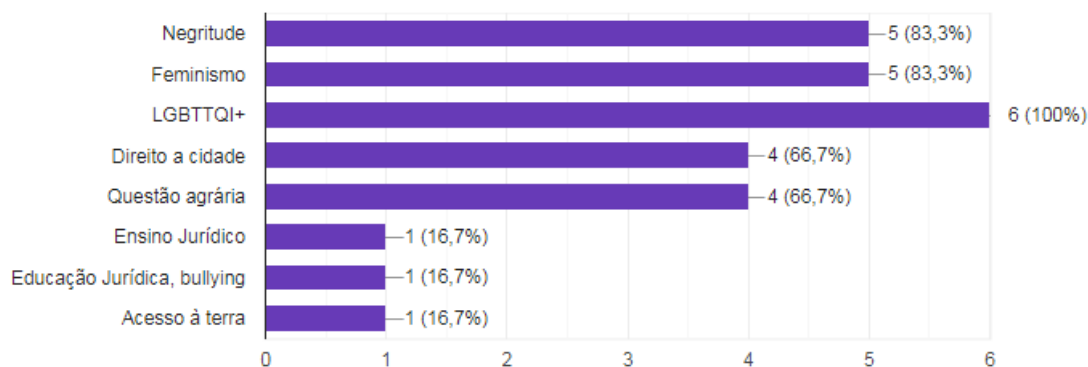
Fonte: Pesquisa direta, 2019.

Mas de qualquer forma, todos afirmaram que internamente realizam estudos teóricos sobre negritude, feminismo, questões LGBTQI+, direito à cidade, questão agrária, crítica ao Direito, entre outros. Demonstrando que a formação dos membros e do próprio grupo está relacionada e preocupada com as demandas sociais.

Gráfico 02 – Temas estudados nas AJUP’s

Quais temas abaixo é trabalhado no núcleo?

6 respostas



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

Ao serem indagados sobre a importância do debate sobre o combate as opressões no curso de Direito, foi consenso a ideia de que o histórico elitista-branco-hétero do corpo discente e docente somado ao positivismo majoritário na área jurídica são aspectos que devem ser superados. O Direito enquanto uma Ciência Social Aplicada tem necessidade de

compreender sua ligação com a dinâmica social, os conflitos sociais e, dessa forma, entender que o Direito não é só aquele que está posto no nosso ordenamento jurídico como verdade absoluta que deve ser seguido.

Ademais, demonstraram nas respostas que o Direito não apenas deve compreender as dinâmicas e necessidades da sociedade, mas primordialmente contribuir para uma transformação nas relações de opressões que existem, conforme ilustra a resposta dos membros do CAJU abaixo:

As opressões, em seus mais diversos recortes, encontram-se arraigadas em nossa cultura e, portanto, são expressadas em todas as esferas da sociedade que bebe desta cultura. Nesse sentido, o mundo jurídico, utilizando fontes histórico-culturais, é alimentado por esta lógica de opressões, bem como faz a manutenção dessas opressões, especialmente por estar sujeita a princípios de legitimidade e efetividade que a fazem andar sempre atrás das mudanças e não impondo a mudança social.

Dito isto, as opressões de raça, classe, gênero, sexualidade e ambiental são basilares para a existência e manutenção do capitalismo e o Direito é aparato que nasce para realizar o controle social e se conforma em um modelo que essencialmente prioriza a proteção da propriedade privada. Ele exerce papel essencial para a manutenção do capitalismo e do Estado (que tem interesse no controle social) e utiliza as opressões de forma sistêmica para corroborar com o modelo social no qual estamos inseridos. **A disputa de narrativas, nesse sentido, é fundamental para que se possa pensar um modelo contra hegemônico e que busque romper com o ciclo de espoliação humana.**

Combater as opressões no curso de Direito é essencial para que se pense e formule um Direito que sirva não como instrumento de opressão potencializada, institucional e legitimada pela sociedade, mas como instrumento que assegura garantias essenciais à vida, o acesso aos direitos básicos, que discuta os reais problemas da sociedade e repense o sistema de produção ao qual estamos sujeitos. É a partir dessas discussões que se faz possível o desenvolvimento de dispositivos normativos de prevenção e combate a violações de direitos, de políticas públicas afirmativas, de serviços públicos que visem à totalidade do conjunto de habitantes de uma cidade e sirvam verdadeiramente ao interesse social, por exemplo.

Além disso, podemos (e devemos), como membros de assessorias jurídicas universitárias populares -bebendo das fontes do Direito Crítico- refletir mais profundamente a respeito da necessidade que se debata combate às opressões neste âmbito a fim de compreender principalmente o quão limitada é a matéria e a urgência de uma nova perspectiva de sociedade, que não utilize o direito como instrumento de opressão e na qual, idealmente, nem se faça necessária a própria existência do Direito (**grifo nosso**. Pesquisa direta, 2019).

Sendo assim, resta demonstrado nas palavras dos integrantes do CAJU acima que o

envolvimento dos estudantes de Direito com as demandas da sociedade através da atuação em conjunto com os movimentos sociais é uma forma também de ressignificar a prática jurídica e as fontes do Direito, trazendo a tona o protagonismo daqueles que foram excluídos dos espaços públicos, de poder e de tomada de decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que as origens da epistemologia dominante nos cursos de Direito são majoritariamente positivistas, compreende-se a imprescindibilidade de busca por coexistência de aportes teóricos e práticos voltados para as necessidades da sociedade, em especial, dos grupos vulneráveis e historicamente excluídos e explorados no contexto da luta de classes.

Nesse ínterim, contrapondo-se ao modelo tradicional de prática e aporte teórico jurídico excludente dominante, o Direito Achado na Rua aparece provocando estudantes e profissionais a saírem de suas zonas de conforto assentadas na educação bancária e contestarem o “por quê?” e o “para quem?” se faz o Direito. A partir dos questionamentos e críticas, práticas inovadoras, como as das AJUP’s junto aos movimentos sociais, surgem e desafiam os padrões jurídicos internalizados na academia e na sociedade, consolidando a teoria do Direito Achado na Rua.

Tratar de temas abandonados pelo meio científico, como a questão do combate as opressões de gênero, raça, classe e orientação sexual, é dar voz aos excluídos. Apoiar, construir e assessorar movimentos sociais a partir da ótica de que o Direito é ato inovador e abre espaço para a construção de alicerces para um novo entendimento de marco civilizatório, ampliando as dimensões da democracia. Assim, é no trabalho desenvolvido por grupos como as AJUP’s que se vislumbra o potencial de iniciativas capazes de despir o Direito do elitismo que lhe é peculiar e colocá-lo à disposição da população que cotidianamente teve/tem seus direitos mitigados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. L. V. *Um estalo nas faculdades de direito: perspectivas ideológicas da assessoria jurídica universitária popular*. 2015. 342 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8352/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Extensão ou Comunicação*. 8ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

SILVA, L. M.; DE SOUSA, A.; ACIPRESTE SOBRINHO, D. Direito e resistência: grupos de assessoria jurídica universitária popular no Ceará. *Conhecer: debate entre o público e o privado*, v. 9, n. 22, p. 188-201, 22 abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1033>. Acesso em: 12 set. 2019.

SOUSA JR., José Geraldo. *Direito como liberdade: o Direito Achado na Rua. Experiências populares emancipatórias de criação do direito*. 2008. 338 fl. Tese (Doutorado em Direito). Universidade de Brasília. Brasília/DF.

Simpósio Temático 06: A cultura negra no ensino de Arte: narrativas de formação, saberes e práticas educativas

Coordenadores(as)

Me. Hugo de Melo Rodrigues (UECE)

Dra. Cicera Sineide Dantas Rodrigues (URCA)

Dra. Otília Aparecida Silva Souza (URCA)

A cultura negra no ensino de Arte ao longo da história tem passado por mudanças significativas. Neste sentido, as narrativas se constituem em uma importante ferramenta na socialização e registro das trajetórias, lutas e resistências negras no processo de ensino e aprendizagem na Arte. Assim, o eixo central deste Simpósio temático é trazer estas narrativas que transitam pela formação, saberes e práticas educativas da cultura negra que relatem experiências no campo do ensino de Arte em diversos espaços educacionais. Considerando o diálogo estabelecido entre o Artefatos da Cultura Negra e os vários segmentos sócio educacionais, receberemos propostas de artigos que abordem temáticas relacionadas a formação docente (inicial e contínua), sobretudo as que contemplam narrativas, saberes e práticas educativas que vislumbrem o campo do ensino de Arte em articulação com a cultura negra. O simpósio será um importante espaço de promoção de debates reflexivos a serem gestados por meio da divulgação de pesquisas que tratem sobre o papel do ensino da Arte na valorização e fortalecimento da cultura negra.

A CAPOEIRA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OUTRAS POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGENS

Francisco Orismidio Duarte da Silva⁹⁰
Josier Ferreira da Silva⁹¹
Cicera Nunes⁹²

RESUMO

O ensino de Capoeira nas escolas é realizado em sua grande maioria como uma atividade esportiva, dissociada da matriz curricular, onde a escola cede o espaço físico para que ocorram as aulas. Em outros contextos, ela também vem sendo ensinada no contra turno em projetos governamentais como por exemplo, o Projeto Mais Educação. O presente artigo traz uma experiência diferenciada quanto ao ensino da Capoeira numa escola de Ensino Médio Profissionalizante da Cidade de Fortaleza – CE. Trata-se do uso da capoeira enquanto possibilidade de educação cultural afrodescendente, através da disciplina de arte, onde desenvolvemos um aplicativo para smartphones. Esperamos que a partir desse estudo possamos perceber a potencialidade da Capoeira enquanto aliada a educação e assim, potencializar pesquisas e experiências acerca da arte no contexto das africanidades e afrodescendências, em especial a capoeira.

Palavras-chave: Capoeira. Arte. Cultura. Educação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz uma experiência diferenciada quanto ao ensino da Capoeira numa escola de Ensino Médio Profissionalizante da Cidade de Fortaleza – CE. Trata-se do uso da Capoeira enquanto possibilidade de educação cultural afrodescendente, através da disciplina de arte, onde desenvolvemos um aplicativo para smartphones.

A partir da intermediação que realizamos entre a Escola Estadual de Educação Profissional José de Barcelos⁹³ e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional –

90 Professor Especialista, Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC. Mestrando em Educação no Programa de Mestrado Profissional em Educação - MPEDU da Universidade Regional do Cariri – URCA. Membro do Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais - NEGRER/URCA orismidioduarte@gmail.com, Crato, Ceará, Brasil.

91 Professor Dr. do Departamento de Geociências e do Programa de Mestrado Profissional em Educação - MPEDU, da Universidade Regional do Cariri - URCA.

92 Professora Dra. Permanente do Mestrado Profissional em Educação - MPEDU, da Universidade Regional do Cariri - URCA. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais - NEGRER/URCA e do Congresso Artefatos da Cultura Negra.

93 EEEP José de Barcelos é uma escola que fica situada no bairro de Messejana em Fortaleza-CE. Seu quadro

IPHAN celebramos no ano de 2018 um acordo que tinha a finalidade de desenvolver um aplicativo para smartphones através dos alunos do curso de Técnico em Informática.

Como sou professor da disciplina de arte, capoeirista e membro do grupo de trabalho para Salvaguarda da Capoeira no Estado do Ceará, enxerguei a possibilidade de a escola contribuir com a salvaguarda da Capoeira através do desenvolvimento desse aplicativo. Além disso, vislumbrei com essa ação a possibilidade de efetivar na escola a lei 10.639/03, que trata sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em nosso país.

O aplicativo foi desenvolvido com o objetivo de ser uma ferramenta de catalogação, mapeamento e inventário do patrimônio imaterial da cultura brasileira Capoeira registrado em 2008. Desse modo, também atende o que trata o eixo nº 1 do Plano de Salvaguarda, pois o mesmo orienta e incentiva a mobilização social e alcance da política, buscando como resultado a identificação de grupos e comunidades, além da visibilidade e conhecimento sobre a Capoeira.

A SALVAGUARDA DA CAPOEIRA

Nos anos de 2006 e 2007, o IPHAN realizou uma pesquisa que buscava identificar os aspectos da Capoeira enquanto prática cultural através dos saberes transmitidos pelos mestres (as) e da roda de Capoeira como espaço de realização e evidência de seus elementos. Dessa pesquisa resultaram os registros da Roda de Capoeira, inscrita no Livro de Registro das Formas de Expressão⁹⁴ e o Ofício dos Mestres (as) de Capoeira inscrito no livro de Registro de Saberes⁹⁵. Desse modo, o IPHAN entende que:

O objetivo dos registros da Roda de Capoeira e do Ofício de Mestres de Capoeira foi o de valorizar a história de resistência negra no Brasil, durante e após a escravidão. O reconhecimento da “Capoeira” como patrimônio demarca a conscientização sobre o valor da herança cultural africana. Herança esta que, no passado, foi reprimida e discriminada, inclusive com práticas – como a própria roda de capoeira – oficialmente criminalizadas durante um período da história do Brasil. (ALENCAR, p. 7, 2017).

discente é composto em sua grande maioria por jovens da periferia da cidade.

94 Segundo a publicação Patrimônio Cultural Imaterial, do IPHAN trata-se do livro para o registro das manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas.

95 Segundo a publicação Patrimônio Cultural Imaterial, do IPHAN trata-se livro para inscrição de conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades.

O ato de valorização da Capoeira enquanto patrimônio através dos registros citados é um importante marco para esta atividade cultural, contribuindo também para sua valorização a nível mundial, quando, em 2014, a Roda de Capoeira recebe da UNESCO⁹⁶ o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. Segundo o IPHAN,

O Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, de acordo com a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2003 e ratificada pelo Brasil em 2006, é composto pelas práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu Patrimônio Cultural. (IPHAN, 2014)

Uma vez reconhecida e inserida nos livros de Registro Saberes e Registros Formas de Expressão, o IPHAN lança-se às ações de salvaguarda do bem cultural em todo país. Primeiramente, envereda-se numa pesquisa para compreensão da capoeira do qual resulta a publicação do Dossiê nº 12⁹⁷, que teve como base, pesquisas realizadas nos estados da Bahia, de Pernambuco e do Rio de Janeiro. Essa publicação apresenta os registros dos livros acima citados, trazendo como conteúdo os estudos que vieram a fundamentá-los.

Percebendo a diversidade e contextos da capoeira no Brasil o IPHAN entendeu que não seria possível um único plano de Salvaguarda a nível nacional, passando então a organizar suas ações em cada estado da federação por meio de coletivos deliberativos formados por capoeiristas. Ou seja, os próprios detentores do saber a ser inventariado.

O objetivo desses coletivos era o de reunir o maior número possível de representantes da Capoeira. Para o IPHAN “é fundamental a participação de capoeiristas que representem os diversos segmentos que compõem o universo da capoeira”. (ALENCAR, p. 3, 2017). Portanto, o ideal era que os coletivos tivessem representatividade de todos os grupos de Capoeira existentes em cada estado independente de linhagem, grupo, cor, raça, credo e região.

Os coletivos uma vez formados, teriam que trabalhar em torno dos 04 eixos de ação

96 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO.

97 O Dossiê nº 12 faz parte da Coleção Dossiê dos Bens Culturais Registrados que tem como objetivo a valorização e divulgação dos bens registrados.

para a gestão dos bens registrados. O primeiro eixo diz respeito a mobilização social e alcance da política, que tem como objetivo fomentar a autogestão por parte dos detentores, como também promover as aptidões quanto as políticas públicas tendo o IPHAN como mediador. O segundo eixo diz respeito a gestão participativa, que são um conjunto de ações que visam aperfeiçoar e produzir as competências necessárias para planejar, elaborar, executar e avaliar as ações da salvaguarda. O terceiro eixo está centrado no tocante a valorização e difusão, que são ações voltadas a promoção e divulgação da capoeira afim de mostrar a sociedade sua importância enquanto um patrimônio cultural. O quarto e último eixo está direcionado as ações de produção e reprodução cultural, são ações que busquem apoiar a continuidade e manutenção das práticas e saberes inerentes ao bem registrado.

A partir desses quatro eixos se propõe quinze tipos de ações de salvaguarda, onde os coletivos de cada estado poderiam refletir e deliberar suas ações para com a salvaguarda da capoeira apontando seus objetivos, como poderiam ser alcançados e quando essas ações seriam realizadas.

Esses eixos e ações são as diretrizes de competência do IPHAN que norteiam o processo de Salvaguarda. Através deles, os coletivos formados nos estados poderiam guiar-se quanto a proposição de ações e assim construir de forma mais organizada seus processos de salvaguarda.

A SALVAGUARDA DA CAPOEIRA NO ESTADO DO CEARÁ

No estado do Ceará, o órgão iniciou seus trabalhos com uma pesquisa realizada junto aos mestres (as) na cidade de Fortaleza-CE. A partir dessas informações começaram a delinear as primeiras reuniões para a Salvaguarda da Capoeira no Estado, que teve como fruto a formação de um Grupo de Trabalho para a Salvaguarda composto por capoeiristas – em sua maioria mestres (as) – da cidade de Fortaleza - CE.

Percebeu-se, a partir do diálogo com outros grupos e fóruns de outros estados brasileiros, que as superintendências do IPHAN em todo Brasil se pautaram por uma pesquisa inicial sobre a Capoeira em seus respectivos estados. Porém, as pesquisas não conseguiram abranger o todo, deixando lacunas. Além disso, muitas não tiveram continuidade como é o

caso da salvaguarda pernambucana apontada por COSTA (2018).

Em parte, foi efetivada a última sugestão que foi a Realização de Inventário da Capoeira em Pernambuco, em consequência do próprio processo do Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil, mas como todas as outras ações, não conseguiu uma finalização e o processo demonstrou várias lacunas em sua pesquisa e produção. (COSTA, p.21, 2018).

Dada a complexidade da Capoeira, essas lacunas também foram constantes durante processo cearense. Percebeu-se que a instituição não conhecia as relações de poder, ego e legitimação que existem em seu universo e no decorrer dos trabalhos foi entendendo a complexidade e a dificuldade de diálogo entre os próprios representantes do patrimônio imaterial em questão, pois “a Capoeira é uma teia muito complexa, é uma arte de muitos personagens, muitas vozes e de muitos caminhos.” (SILVA, 2017, p. 21)

Em minha oportunidade de fala, nas reuniões da salvaguarda cearense, chamava a atenção quanto ao processo estar sendo feito apenas sobre o universo da Capoeira da cidade de Fortaleza, e mesmo assim, não dando voz e vez a todos os detentores da capital cearense. Falava também da necessidade de realização de um inventário da Capoeira em todo estado, pois só assim saberíamos quem são e onde estão os mestres (as) e dessa forma, o patrimônio a salvaguardar.

Ao verificarmos a Salvaguarda no estado da Bahia, percebemos um exemplo de descentralização através dos Grupos Territoriais⁹⁸ que foram formados a partir de seminários ocorridos em diversas cidades do estado. A respeito desse processo, ADINOLFI (2018) afirma:

Uma das decisões mais importantes logo no início do processo da construção do plano e do conselho foi que este deveria ser composto por representantes de todo o estado da Bahia, a partir de escolhas realizadas no âmbito dos Grupos Territoriais formados em cada um dos seminários Salve a Capoeira (2013-2016). Idealmente deve-se atingir a representação de todos os Territórios de Identidade da Bahia, já que é sabido que a capoeira está presente de maneira significativa em todos eles. Os Grupos Territoriais integram a estrutura do Conselho Gestor, que deverá manter sempre representação proporcional dos territórios em sua composição. (ADINOLFI, p.36, 2018).

98 Foram grupos de capoeiristas criados e organizados nas regiões do estado da Bahia, para que se pudesse evidenciar o patrimônio “capoeira” em todo estado.

É explícita a busca da salvaguarda baiana em evidenciar seus capoeiristas. Através desses Grupos Territoriais foi possível ter um panorama geral da Capoeira naquele estado. Compreende-se que o ideal pleiteado pela salvaguarda baiana era ter efetiva representação do estado, em todas as suas regiões, e que a composição do Conselho Gestor seguiria a mesma condição.

O que percebemos, foi que no início do processo cearense não houve a mesma preocupação apontada pela salvaguarda baiana quanto a formação de um grupo de trabalho que tivesse representantes de todas as regiões do estado. O Grupo de Trabalho para a Salvaguarda da Capoeira do Estado do Ceará, como falamos anteriormente, foi formado por capoeiristas da cidade de Fortaleza atuando primeiramente na formatação e produção de um seminário.

Na formatação desse seminário, durante as reuniões ocorridas foi que conseguimos a participação de um mestre da região do Cariri e outro da região Norte do estado, que por falta de recursos para os deslocamentos e de representatividade junto ao grupo, se afastaram do processo. Também houveram desistências de Mestres (as) que durante as reuniões não se sentiram contemplados, uma vez que a salvaguarda da capoeira cearense se delineava a contar a história de uma única linhagem e de uma única cidade, no caso a cidade de Fortaleza.

O seminário aconteceu com a participação de representantes do IPHAN, de Mestres (as) e capoeiristas, em sua maioria de Fortaleza – CE, com exceção de quatro representantes da Região do Cariri e um da Região Norte do estado. Durante o evento foram debatidos os interesses dos participantes enquanto representantes da Capoeira, resultando em algumas diretrizes, dentre elas, a Roda da Memória que visava à realização de um videodocumentário sobre as antigas e representativas rodas da cidade de Fortaleza – CE; a construção de um aplicativo para a Salvaguarda; e a ampliação das ações da salvaguarda para interior do estado, que, apesar de apresentada enquanto demanda não houve ações efetivas para suprir essa questão, salvo o encaminhamento do IPHAN de uma possível ação na região do Cariri para o ano de 2019.

É importante ressaltar que o processo de Salvaguarda da Capoeira exige atenção, seriedade, ética e compreensão nas diversas questões vivenciadas, pois estamos diante de histórias pessoais e de vida dos (as) vários (as) detentores (as) do saber. Todos (as) os (as)

Mestres (as) devem ser citados, lembrados, respeitados. Inventariados.

Ao observarmos a quantidade de cidades e regiões do estado, percebemos que o processo de Salvaguarda da Capoeira no Estado do Ceará é complexo e que requer uma descentralização por territórios, afim de evidenciar os Mestres (as) e as Rodas de Capoeira existentes e com isso, a construção de um inventário e a proposição de ações para a Salvaguarda que contemplem todas as peculiaridades e necessidades apontadas por seus detentores.

Dado o contexto apresentado, as circunstâncias políticas e financeiras que envolvem o processo da Salvaguarda da Capoeira no Ceará, decidi por realizar a construção do aplicativo, haja vista a possibilidade de alcance e abrangência que este poderá atingir e assim, contribuir para dar voz àqueles (as) Mestres (as) que não podem estar diretamente ligados aos trabalhos da Salvaguarda.

Desse modo, levei a ideia de construção do aplicativo para a Escola Estadual de Educação Profissional José de Barcelos, que prontamente atendeu ao pedido, passando a fazer parte da Salvaguarda da Capoeira do Estado do Ceará.

O APLICATIVO, A ESCOLA E O IPHAN.

Ao levarmos a ideia do aplicativo para gestão da escola, nos foi solicitado uma reunião que teve como intuito esclarecer as demandas sobre o projeto. Realizamos uma reunião com o grupo gestor e coordenação do curso de Técnico em Informática da escola a fim de apresentar o projeto e esclarecer as questões envolvidas, para, assim, passar a demanda aos alunos do curso.

As diretrizes do curso de Técnico em Informática propõem aos alunos de 3º e último ano do ensino médio, uma ação voltada à sociedade. Foi nessa ação que enxergamos a possibilidade de a escola fazer parte no processo da Salvaguarda cearense, bem como a efetivação da lei 10.639/03, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em nossas escolas.

Dadas as circunstâncias, convidamos representantes do IPHAN-CE a uma reunião na escola, para maior explicação sobre a Salvaguarda e para o estabelecimento de um acordo de

cooperação, que consistia na doação de publicações referentes ao patrimônio brasileiro e a realização de um seminário sobre patrimônio para os alunos da escola.

Esse acordo foi estratégico no que tange a necessidade em equipar a biblioteca da escola com publicações sobre cultura e patrimônio e também quanto ao seminário para a escola, que a partir daquele momento teria um olhar para a educação cultural afrodescendente e patrimonial de nosso país.

Realizado o acordo, o passo seguinte foi reunir os alunos da turma de 3º ano de Informática, onde estabelecemos um prazo de 06 meses para a apresentação de um projeto-piloto do referido aplicativo.

Nos primeiros meses, nos debruçamos sobre o entendimento do Patrimônio Imaterial Capoeira, sobre a cultura afrodescendente e sobre a funcionalidade do aplicativo, que tinha como objetivo realizar um mapeamento de capoeiristas pelo estado do Ceará, e, assim, pudesse fornecer ao IPHAN dados sobre o bem inventariado de forma rápida, segura e econômica.

Precisávamos fazer com que os alunos compreendessem os contextos históricos, sociais e contemporâneos sobre a cultura afrodescendente Capoeira e sobre o patrimônio cultural brasileiro.

Para mim, professor de arte, a importância mais significativa era a compreensão e apropriação desses aspectos por parte dos alunos. Isto é, o aprendizado sociocultural que poderíamos ofertar através da parceria IPHAN/escola a estes sujeitos, mesmo porque “é fundamental o trabalho de conscientização da comunidade da situação de corresponsabilidade pela preservação e manutenção do conjunto de práticas, lugares e saberes que integram o patrimônio cultural local.” (CALEBRE, p. 107, 2010).

Para a escola, em especial para os alunos, foram seis meses de muito trabalho, de muitas descobertas e de muitos aprendizados, uma vez que estudar sobre cultura afrodescendente, sobre patrimônio brasileiro e Capoeira era algo novo e inusitado, pois a Capoeira, muitas vezes, figurava apenas como uma atividade de luta praticada nas periferias. Uma atividade marginalizada, sem valor, tendo entre seus praticantes, pessoas apresentadas como perigosas, bandidas e sem um contexto social digno, pois conforme afirma Magalhães Filho (2018).

No Brasil, houve um processo exógeno de colonização que criminalizou e perseguiu práticas africanas e indígenas. Uma tentativa de ‘branqueamento’ forçada, potencializada no eixo sul/sudeste com a imigração européia. A proibição da capoeira, do batuque e da vadiagem representou na verdade a criminalização de todo um grupo social que era considerado uma ‘classe perigosa’, os africanos e seus descendentes, a maioria da população em cidades como Salvador e Rio de Janeiro. (MAGALHÃES FILHO, p. 25, 2018).

Dessa forma, perceber que a Capoeira e outras práticas afrodescendentes em nosso país foram discriminadas e desvalorizadas enquanto outros países a valorizam, bem como entender que a Capoeira é muito mais do que uma atividade esportiva luta e está sendo tratada como algo de valor ao povo brasileiro, fez com que esses alunos pudessem lançar outros olhares ao mundo em que estão vivendo, uma vez que, na análise de Costa (2018):

As iniciativas das políticas culturais, junto às produções desses projetos, podem estar auxiliando em um processo de construção de formas alternativas de se pensar a educação, pois os elementos que compõem estas perspectivas podem constituir possibilidades de avanços e mudanças nos paradigmas culturais, os quais incidirão, conseqüentemente, na educação e conscientização dos indivíduos. (COSTA, p.19, 2018)

Sendo assim, a Salvaguarda da Capoeira do Estado do Ceará chega à EEEP José de Barcelos e provoca justamente esta compreensão quanto às formas de se pensar o patrimônio imaterial brasileiro Capoeira através da arte e junto ao universo social dos alunos.

A partir de algo que poderia ser meramente técnico, conseguimos proporcionar uma imersão desses jovens e da escola à cultura brasileira, ao nosso patrimônio, ao nosso pertencimento de lugar, de sujeito e de mundo.

Esses alunos puderam se perceber na sociedade através dessa construção que envolveu uma série de conflitos, dúvidas, questionamentos, investigações, viagens e apresentações. Certamente fomos capazes de transformar vidas, pois hoje estes sujeitos são mais pertencentes de si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Capoeira é algo complexo, cheio de mistérios, difícil de se explicar. A manifestação ocorrida na roda de Capoeira parece uma coisa lúdica que se realiza através de uma luta, mas que também é uma dança. Ela um jogo de perguntas e respostas corporais, que provocam certas tensões, sustos e risos. Porém ela é muito mais, ela é cultura! Ela é arte! E por ser cultura e arte, a capoeira e suas manifestações tem sido universo de pesquisa em várias frentes sociais, educacionais, artísticas, culturais e históricas nas universidades mundo a fora.

Seguramente o reconhecimento da capoeira enquanto Patrimônio Imaterial do Brasil e do mundo fez com que se abrissem os olhares ao seu universo. O Aplicativo desenvolvido na EEEP José de Barcelos é prova concreta disso. Nunca se havia realizado um projeto de conclusão de curso direcionado aos aspectos culturais brasileiros. Os projetos curriculares se alinhavam mais em ações que visassem o desenvolvimento econômico da sociedade.

No contexto da Salvaguarda, o aplicativo poderá nos fornecer de forma mais democrática, as informações acerca da capoeira cearense podendo aproximar àqueles mestres (as) que se encontram em cidades do interior do estado, e assim provocar um olhar as regiões esquecidas dentro desse processo.

Quanto ao ponto de vista educacional, conseguimos através da construção desse aplicativo um feito para além das esferas tangíveis. Pudemos mostrar aos alunos (as) e a escola que a arte, e a cultura brasileira afrodescendente é algo de extrema importância ao nosso contexto social. Também conseguimos dizer aos alunos através de uma forma prática que eles (as) são capazes de realizar sonhos e desejos, de concretizar objetivos, de se sentirem capazes de mudar o mundo. Seus mundos...

Iê volta do mundo camará! Iê vamos gingar! Iê viva meu mestre!

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Rívia Ryker Bandeira de. Salvaguarda da Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira: apoio e fomento. *Série Patrimônio Cultural Imaterial: para saber mais*. Brasília. IPHAN, 2017.

CALEBRE, Lia. *Políticas Culturais no Brasil: história e contemporaneidade*. Coleção Textos Nômades, nº 2. Fortaleza. Banco do Nordeste do Brasil, 2010.

COSTA, Neuber Leite. Salvaguarda da Capoeira: Balanço, Proposições e Perspectivas.

X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra
“Nossos passos vêm de longe”: trajetórias, lutas e
resistências negras
ISBN: 978-85-67915-49-4

De 24 a 28 de setembro de 2019
Crato e Juazeiro do Norte/CE
URCA – UFCA – IFCE

Revista Íbamò, Rio de Janeiro, Vol. Nº1. 2018.

MAGALHÃES FILHO, Paulo Andrade. A Capoeira como Patrimônio Veio de Uma Tese? Desmontando uma Fake New. *Revista Íbamò*, Rio de Janeiro, Vol. Nº1. 2018.

SILVA, Francisco Orismidio Duarte. *Terreirada no Cariri*. Fortaleza, Premius, 2017

ADINOLFI, Maria Paula Fernandes. A Salvaguarda da Capoeira na Bahia: Processo de Construção de Uma Política Pública. *Revista Íbamò*. Rio de Janeiro, Vol. Nº1. 2018. ISSN: 2596-2620

<http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11.htm>, acesso em 02/01/2019

CULTURA NEGRA, ARTE E ENSINO SUPERIOR: MAPEAMENTO DE ESTUDOS EM ANAIS DO ARTEFATOS

Ana Paula Alves da Silva⁹⁹
Josefa Clarice Vieira de Lima¹⁰⁰
Cicera Sineide Dantas Rodrigues¹⁰¹

RESUMO

O contexto do ensino superior é um campo de estudos que precisa ser discutido cada vez mais. Identificar trabalhos acadêmicos sobre cultura negra e Arte neste nível de ensino é o foco central desta pesquisa. Nesse sentido, objetivou-se mapear os principais estudos que abordam a temática da Cultura Negra e a Arte no contexto do Ensino Superior, tendo como ponto de partida trabalhos publicados nos últimos anais do Congresso Internacional do Artefatos da Cultura Negra. A metodologia fundamentou-se na abordagem quantitativa e qualitativa de pesquisa. Nesta direção, foram utilizadas como técnicas centrais o estudo bibliográfico, a partir do levantamento das principais produções acadêmicas no congresso em suas três últimas edições- 2015, 2016 e 2017. Os trabalhos encontrados foram agrupados e interpretados teoricamente com base em autores que abordam sobre o Estado da Questão, como Rodrigues (2016); Nóbrega-Therrien e Therrien (2004); além de teóricos que discutem o ensino superior, tais como Cunha (2006; 2010); Soares (2009); Pimenta e Almeida (2011). A pesquisa permitiu conhecer os temas mais abordados nas produções acadêmicas do Artefatos que abordam o tema da Arte ou da Cultura negra no contexto do ensino superior, possibilitando perceber o papel do evento em dar visibilidade ao debate e a divulgação de pesquisas vinculadas a essa temática.

Palavras-chave: Cultura Negra. Arte. Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Este estudo versa sobre o Ensino Superior, vislumbrando os temas da Cultura Negra e da Arte neste contexto, considerando que esta é uma temática relevante que precisa ser discutida, para ganhar uma maior visibilidade em pesquisas acadêmicas.

Sendo Assim, identificar os principais trabalhos acadêmicos que abordam a cultura

99 Estudante, Graduanda em Pedagogia, URCA, anaalves097@gmail.com, Juazeiro do Norte –CE, Brasil.
(PIBIC-FECOP/URCA)

100 Estudante, Graduanda em Pedagogia, URCA, claricelima1998@gmail.com, Juazeiro do Norte –CE, Brasil.
(PIBIC-FECOP/URCA)

101 Professora Universitária, URCA, Doutora em Educação, UECE, cicerasineide@hotmail.com, Ceará, Brasil.

negra e a Arte no contexto do ensino universitário é o foco central desta pesquisa. Para isso, o objetivo central deste trabalho foi mapear os principais estudos que abordam a temática do Ensino Superior, focalizando a Cultura Negra e a Arte neste contexto, encontrados nos últimos anais do Congresso Internacional do Artefatos da Cultura Negra, nas edições de 2015, 2016 e 2017. Optamos por estudar esse recorte, pois das edições do eventos estes três anais eram os únicos disponíveis no site¹⁰² da Universidade Regional do cariri – URCA.

Vale ressaltar que o Artefatos da Cultura Negra é um evento de repercussão internacional, organizado pelos grupos: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais – NEGRER; Departamento de Educação – URCA; Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC; Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena – NEABI; IFCE/Juazeiro do Norte; Pró – Reitoria de Cultura – PROCULT – UFCA. O mesmo já se encontra na sua 10ª edição.

O evento busca promover “formação interdisciplinar nos âmbitos político, pedagógico e cultural reunindo ativistas do movimento social negro, pesquisadores, professores e estudantes” (ARTEFATOS, 2019¹⁰³). Além disso, tem o intuito de fortalecer a “construção de uma educação antirracista que amplie a compreensão e participação da presença negra e das africanidades na história e cultura brasileira” (ARTEFATOS, 2019). O evento busca ainda “promoção de trocas de saberes entre academia, escolas, movimentos sociais, mestras e mestres da cultura, artistas e comunidades tradicionais com o intuito de construir redes, criar formas de resistência e promover afetos a fim de fortalecer pessoas e espaços que reflitam e coloquem em prática o combate ao racismo” (ARTEFATOS, 2019).

É importante destacar que estamos, no momento, desenvolvendo pesquisa de Iniciação Científica sobre o ensino superior, com foco nas narrativas e práticas pedagógicas de professores formadores que atuam nas diversas licenciaturas da Universidade Regional do Cariri-URCA. As discussões que desenvolvemos acerca do campo Universitário, guiam-se pelos estudos de autores como Cunha (2006; 2010); Soares (2009); Pimenta e Almeida (2011). Os quais reforçam a necessidade de ampliação constante de discussões e pesquisas neste nível de ensino.

Por esse motivo, buscamos com o presente estudo ampliar o nosso olhar sobre o

102 Link para acesso aos anais: <http://www.urca.br/novo/portal/index.php/eventos-urca>

103Artefatos da Cultura Negra. ARTEFATOS, 2019. Disponível em:

<<http://www.urca.br/artefatosculturanegra/x/>>. Acesso em: 23 de set. 2019.

ensino superior, identificando estudos produzidos no Artefatos que tratem da temática da Cultura Negra e da Arte, seja no âmbito da formação de professores ou em outros campos do contexto universitário.

Nesse sentido, a relevância do Artefatos da Cultura Negra no contexto educacional e social despertou-nos o interesse em buscar saber: Que trabalhos já foram produzidos nas últimas edições do Artefatos que abordem o ensino superior, vislumbrando as temáticas da Arte e da Cultura negra?

A seguir apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento do estudo desenvolvido.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada neste estudo fundamentou-se na abordagem quantitativa e qualitativa de pesquisa. Nesta direção, foram utilizadas como técnicas centrais o estudo bibliográfico, que consistiu em um levantamento das principais produções acadêmicas publicadas pelo congresso Artefatos da Cultura Negra em suas três últimas edições 2015, 2016 e 2017. Observamos nestas fontes os resumos e artigos referentes à temática do Ensino superior, com foco nas produções que abordam a Cultura negra e a Arte na Universidade.

Os trabalhos encontrados foram agrupados e interpretados teoricamente com base em autores que discutem o Estado da Questão, como Rodrigues (2016); Nóbrega-Therrien e Therrien (2004); além de teóricos que discutem sobre o ensino superior, tais como Cunha (2006; 2010); Soares (2009); Pimenta e Almeida (2009).

Cientes de que o nosso objeto de estudo é o ensino superior, realizamos o Estado da Questão (EQ) por entender que “Nele, o pesquisador tem a oportunidade de se debruçar sobre pesquisas que abordam a sua questão/objeto por meio de consultas a fontes substanciais de produção científica [...]” (RODRIGUES, 2016, p. 40-41). Além disso, é importante entender que o estado da questão transborda, de certo modo, os limites de uma revisão de literatura centrada mais exclusivamente na explicitação de teorias, conceitos e categorias. [...] (NÓBREGA-TERRIEN e TERRIEN, 2004, p. 11).

Diante disso, os resultados obtidos a partir da análise dos trabalhos mapeados nos

anais abordados foram sistematizados, conforme apresentamos no tópico a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como foi descrito nos tópicos anteriores, analisamos os anais do Artefatos da Cultura Negra nas edições de 2015, 2016 e 2017, buscando identificar como a temática do Ensino Superior se faz presente nos trabalhos publicados. Fizemos um recorte das produções que tratam da Arte e da Cultura Negra no contexto universitário.

De modo geral, tivemos acesso a 99 trabalhos, sendo estes resumos e Artigos, da edição de 2015; 106 trabalhos da edição de 2016; e 60 trabalhos de 2017, totalizando 265 trabalhos nas três edições, conforme sintetizado no quadro abaixo:

Quadro 01 - Anais do Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra, edições: 2015, 2016 e 2017

Edição	Nº de simpósios temáticos	Total de trabalhos publicados
2015	6	99
2016	7	106
2017	7	60

Nos anais de 2015, os 99 trabalhos publicados se encontram distribuídos em seis simpósios temáticos, sendo estes: 01- História dos afro-brasileiros: historiografia e ensino; 02- Gênero, relações raciais e Educação; 03- Gênero, relações raciais e Educação; 04- *Arte e novas tecnologias de difusão da negritude*; 05 Práticas religiosas de matriz africana e Educação; 06- Ações afirmativas para a população negra.

Nos anais de 2016, os 106 trabalhos foram organizados em sete simpósios: 01- História dos afro-brasileiros: historiografia e ensino; 02- Patrimônio cultural africano e afro-brasileiro; 03- Gênero, relações raciais e educação; 04 *Arte e novas tecnologias de difusão da negritude*; 05- Práticas religiosas de matriz africana e educação; 06- Ações afirmativas para a população negra: pesquisas, experiências de ensino e o papel da universidade; 07 Quilombos e educação.

Os trabalhos publicados em 2017 também se encontram organizados em sete simpósios temáticos intitulados: 01 História dos afro-brasileiros: historiografia e ensino; 02

Patrimônio cultural africano e afro-brasileiro; 03 Gênero, relações raciais e educação; 04 *Arte e novas tecnologias de difusão da negritude*; 05 Religiosidade de matriz africana e educação; 06 Ações afirmativas para a população negra: Pesquisas, experiências de ensino o papel da Universidade; 07 Racialização, colonialidade e ciências humanas.

No primeiro contato com os simpósios temáticos apresentados percebemos que o simpósio de número 04 se faz presente nas três edições do evento, e este aborda justamente a temática Arte e Cultura Negra. Por esse motivo, nosso foco dirigiu-se a um estudo mais aprofundado nesse simpósio temático, intitulado como *Arte e novas tecnologias de difusão da negritude*.

O quadro a seguir apresenta a quantidade de trabalhos presentes no simpósio quatro nos três anais, bem como o número de artigos que discutem Arte e Cultura Negra no Ensino superior, de maneira direta ou indiretamente.

Quadro 02 – Trabalhos que tratam da temática: Cultura Negra e a Arte no Ensino Superior

Edição do Congresso	Simpósio Temático	Número total de Trabalhos	Trabalhos que tratam da temática: Cultura Negra e a Arte no Ensino Superior
2015	04: Arte e novas tecnologias de difusão da negritude	12	2
2016	04: Arte e novas tecnologias de difusão da negritude	12	0
2017	04: Arte e novas tecnologias de difusão da negritude	3	0
Número total de artigos nesse simpósio nas três edições		27	2

Conforme mostra o quadro acima, as três edições juntas possuem um total de 27 trabalhos mapeados. Destes, 2 trabalhos apenas, fazem referência ao Ensino Superior.

Considerando que ao analisarmos o simpósio número 4 nas três edições do evento em busca de identificar quais os trabalhos abordam a temática Arte e Cultura Negra com direcionamento voltado ao Ensino Superior, percebemos que nenhum dos anais continha trabalhos com objetivos voltados, especificamente, à temática pesquisada.

Por outro lado, na edição de 2015 localizamos dois trabalhos que abordam o ensino

superior, não como objetivo, mas como campo de pesquisa.

Os trabalhos encontrados foram desenvolvidos por pesquisadores da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Ambos os artigos não discutem a relação da Arte, Cultura Negra e Ensino Superior, mas apresentam ações afirmativas¹⁰⁴ desenvolvidas na UNILAB, instituição de ensino superior representada nas três edições do evento a partir de diversos trabalhos publicados.

A temática e o foco dos artigos analisados, bem como seus respectivos autores foram sintetizados na tabela abaixo:

Quadro 03 – A temática Cultura Negra e a Arte no Ensino Superior nos Artigos publicados

Edição de 2015		
Título do Artigo	Autores	Assunto
Arte, ciência e diversidade: educação para a liberdade – 10 anos da lei 10.639/2003 (p.381-391)	-Jeannette Filomeno Pouchain Ramos -Basilele Malomalo -Laudiano da Silva Martins	Apresenta o I Seminário Internacional de Arte, Ciência e Diversidade: Educação para a liberdade – 10 anos da lei 10.639/2003, realizado na UNILAB em 2013. Com o objetivo “criar mecanismos de combate ao racismo, por meio das atividades científicas e artístico-culturais e que se constituiu como objeto deste estudo”.
Vivências pedagógicas interculturais na unilab (p. 402-412)	-Neimelene Felipe de Sousa -Antonio Flávio Maciel de Souza Júnior -Jeannette Filomeno Pouchain Ramos	Apresenta síntese das vivências do projeto de extensão “AFRODITA: a arte, o brincar e o cantar nas educações interculturais. A pesquisa é resultado de um projeto de extensão da UNILAB que tem como objetivo realizar atividades sistemáticas que possibilitem a reflexão, a formação discente e a vivência intercultural, numa relação dialógica e interdisciplinar na comunidade acadêmica, no Maciço de Baturité e no Estado do Ceará”. Realizaram: observações e 15 intercâmbios e vivências pedagógicas e interculturais, sendo 05 atividades na UNILAB, 05 de campo, 04 nas praças e teatro do Maciço e 01 na escola.

Ao observarmos os estudos encontrado, percebemos que a primeira pesquisa trata de

104 Segundo Barbara Bergmann (1996), ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas - aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos.

questões que fomentam o combate ao racismo a partir de atividades Artísticas e Culturais, mediante a realização do primeiro Seminário Internacional de Arte, Ciência e Diversidade: Educação para a liberdade, com foco nos 10 anos da implementação da lei 10.639/2003. Este evento aconteceu em 2013, na UNILAB, ou seja, trata-se de uma ação diretamente ligada ao Ensino Superior.

Da mesma forma, o segundo trabalho, presente no simpósio de número 04, mesmo não objetivando discutir o Ensino Superior, traz em seu conteúdo questões referentes a um projeto de extensão denominado AFRODITA, promotor de diversas reflexões e vivências na comunidade acadêmica em prol da formação profissional dos estudantes da UNILAB.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, por sua vez, é uma instituição que se localiza na cidade de Redenção no Maciço de Baturité, Estado do Ceará, que foi escolhida como sede pelo fato de ter sido a primeira cidade brasileira a libertar seus escravos no Brasil.

Sendo assim, a mesma pretende promover a “interiorização e integração internacional com os países da lusofonia Africanos e Asiáticos, trouxe à tona conflitos raciais, culturais, de gênero, geracional, dentre outros”. Além disso, possui em seu corpo discente não apenas estudantes da região, mas também estudantes estrangeiros, africanos e timorenses. Esse fator infelizmente, “tornou visível o preconceito e o racismo por parte da população brasileira” (SOUSA, JÚNIOR e RAMOS, 2015, p. 403). Talvez por esse motivo, os dois únicos trabalhos do simpósio número 04 que discutiam sobre Arte e Cultura Negra no Ensino Superior são frutos dessa Instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado guiou-se pelo objetivo de mapear os principais estudos que abordam a temática do Ensino Superior, focalizando a Cultura Negra e a Arte neste contexto. Mapeamos as principais produções dos últimos anais do Congresso Internacional do Artefatos da Cultura Negra, nas edições de 2015, 2016 e 2017.

A análise destes anais permitiu conhecer os temas mais abordados nas produções acadêmicas em relação à cultura negra, a arte e ensino superior, possibilitando perceber o

papel do evento em dar visibilidade ao debate e a divulgação de pesquisas vinculadas a essa temática.

Considerando que apenas dois trabalhos foram encontrados, percebemos que ainda existem poucas pesquisas voltadas especificamente para a temática do ensino superior, desvelando como o tema da arte e da cultura negra estão presentes neste contexto.

Destacamos a contribuição promovida por outras universidades como a UNILAB, a partir de produções científicas desenvolvidas através das vivências da instituição, vinculadas ao tripé das IES: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Vale ressaltar que os achados aqui apresentados podem ter sido reduzidos devido à delimitação que fizeram em mapear estudos do tipo resumos/artigos em apenas um Simpósio Temático específico (ST4), o qual trata da “Arte e novas tecnologias de difusão da negritude”. Dessa forma, provavelmente, o número de trabalhos cuja temática aborda questões referentes ao Ensino superior pode ser ampliado, considerando um estudo mais amplo que integre outras modalidades de trabalhos e outros Simpósios Temáticos.

REFERÊNCIAS

- BERGMANN, Barbara. In: *Defense of affirmative action*. New York: BasicBooks, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel da. *Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.
- CUNHA, Maria Isabel da. *Trajetoórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.
- NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 15, n. 30, p. 05-16, jul./dez, 2004. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1203/1203.pdf>>. Acesso em: 11 mar/2013.
- PIMENTA, Selma Garrido. & ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain; MALOMALO, Basilele; MARTINS, Laudiano da Silva. Arte, ciência e diversidade: educação para a liberdade – 10 anos da lei 10.639/2003. In: Seminário do Artefatos da Cultura Negra, 6, 2015, Crato - CE. *Anais...* Crato - CE: Universidade Regional do Cariri, 2015. p.381-391.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas. *Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária: narrativas de professores formadores*. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, 2016.

SOARES, Sandra Regina. *Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade*. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 9 jul. 2010.

SOUSA, Neimelene Felipe de. JÚNIOR, Antonio Flávio Maciel de Souza. RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. *Vivências pedagógicas interculturais na unilab*. In: Seminário do Artefatos da Cultura Negra, 6, 2015, Crato - CE. *Anais...* Crato - CE: Universidade Regional do Cariri, 2015. p.402-412 .

O USO DA JUREMA COMO PLANTA SAGRADA EM RELIGIÕES AFRODESCENDENTES: IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS

João Leandro Neto¹⁰⁵
Tayronne de Almeida Rodrigues¹⁰⁶
Natácia Élem Felix Silva¹⁰⁷

RESUMO

A cultura negra e indígena foi desprezada no decorrer do processo de ocupação das terras brasileiras, a partir da subjugação cultural europeia foi demonizado tudo que se referia ao sagrado para os afro-indígenas. Os rituais em torno da Jurema foram perseguidos no decorrer de parte da sua história, pelo caráter simbólico que esta planta representa para as religiões afro-brasileiras, principalmente, até a década de 1960. Como objetivo deste trabalho queremos investigar e compreender os ritos e crenças que aderem a Jurema e seus cultos, o desenvolvimento e prática de uma educação crítico reflexiva de enfrentamento do racismo social e religioso. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica de cunho exploratório para especificar três vertentes religiosas que se utilizam da Jurema: Catimbó, Umbanda e Candomblé, discorrendo como esta pratica apresenta um valor cultural e simbólico para o Brasil, alicerçado nestas crenças agregando as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Religiões afro-brasileiras. Jurema. Cultura.

INTRODUÇÃO

Apesar da chegada arbitrária dos negros africanos no Brasil no período da colonização, o tráfico negreiro contribuiu para influenciar a cultura e a sociedade brasileira. (GARCIA, 2016).

No Ceará (CE), a trajetória histórica da cultura africana foi submetida ao um processo de invisibilidade inclusive por influência (CÓ; LIMA, 2016). A partir dos dados do Núcleo de Estudos de Saúde Pública (NESP) (2016), projeta-se a existência de 17.248 cidadãos no estado do CE ará que se declaram pertencentes a umbanda, candomblé e outras

105 Professor da Escola Santa Verônica – Território Quilombola Sitio Arruda – Araripe-CE, Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, Faculdade Entre Rios do Piauí, joaoleandro@gmail.com, Crato-Ceará, Brasil.

106 Filósofo, Especialista em Biodiversidade, Faculdade Entre Rios do Piauí, tayronnealmeid@gmail.com, Ceará, Brasil.

107 Enfermeira pela Universidade Regional do Cariri. Especialista em Saúde da Mulher (URCA). E-mail: nataciasilva@hotmail.com, Ceará, Brasil.

religiões afro-brasileiras. Dados atuais do IBGE (2019) estima uma população de 9.132.078 habitantes no estado. Apesar de não dispormos de dados atuais sobre o pertencimento religioso no CE, corrobora-se com C6 e Lima (2016) em rela7ao aos dados do censo demográfico de 2010: “as religi6es de matriz africana apresentam-se desprovidas de legitimidade na região, por conta dessas religi6es estarem associadas  práticas inferiores e atrasadas na sociedade brasileira”.

Entretanto, alguns grupos resistem e lutam pela liberdade religiosa e cultural bastante influenciada pelo xamanismo e expressa-se pelo uso da Jurema, uma planta de poder inicialmente consumida pelos indígenas do nordeste brasileiro, que se dilui pelo campo da Umbanda, do feiti7o e do Catimb6 com influências variadas, provavelmente transmitido aos escravos que fugiam da escravidão e encontravam refúgio entre as tribos indígenas (ASSUN7AO, 2014; VIEIRA, 2015).

Segundo Bairao (2003), a palavra Jurema apresenta diversos significados, os quais não se resumem a usos distintos do seu emprego, na medida em que podem aparecer interligados. Os cultos afro-brasileiros nos quais se deu alguma forma de sincretismo com o culto da Jurema são: Catimb6, Candombl6, Umbanda (ALBUQUERQUE, 1997). Ressalta-se que os ritos da jurema são pouco divulgados e, quando isso acontece, são vistos de forma pejorativa (LIMA, 2015).

Neste trabalho, objetivou-se investigar e compreender os ritos e cren7as que aderem a Jurema e seus cultos, o desenvolvimento e prática de uma educa7ao crítica reflexiva de enfrentamento do racismo social e religioso.

Trata-se de uma revisão bibliográfica de literatura (GIL, 2002) de cunho explorat6rio. Considerando o objeto do estudo, os artigos referentes  temática abordada foram pesquisados no *Google Scholar*, no período de junho a agosto de 2019, a partir das palavras-chaves relacionados ao tema e realizando o cruzamento: Religi6es afro-brasileiras AND Jurema AND Cultura.

Ap6s a etapa da busca, procedeu-se a aplica7ao dos seguintes filtros e critérios de inclusão das publica7oes: publicados nos últimos 5 anos (2014-2018), com idioma em português e texto completo disponível. Como critério de exclusão, adotou-se o princípio de não responder ao objetivo do estudo, ser estruturado no formato de editoriais, comentários, comunica7oes breves, ensaios, resumos de teses, resenhas e as publica7oes em texto completo

ou abstracts que não façam parte do sistema “*open access*”. Incluiu-se, ainda, à norma documentos considerados referências sobre a temática abordada.

CATIMBÓ

O catimbó, segundo Vieira (2015), é a prática inicial da jurema muito conhecida pela população do Nordeste brasileiro. De acordo com Pimentel (2017, p. 38-39), o catimbó pode ser definido como:

Um complexo semiótico fundamentado no culto aos mestres, caboclos e reis, cuja origem encontra-se nos povos indígenas nordestinos. As imagens e os símbolos presentes nesse complexo remetem a um lugar sagrado, descrito pelos juremeiros como ‘um reino encantado’, os ‘encantos’ ou as ‘cidades da Jurema’. A planta de cuja as raízes ou cascas se produz a bebida 39 tradicionalmente consumida durante as sessões, conhecida com jurema é o símbolo maior do culto. É ela a ‘cidade’ do mestre, sua ‘ciência’, simbolizando ao mesmo tempo morte e renascimento.

Para Schmidt e Oliveira (2016) “Concebe-se como Catimbó-Jurema, ou simplesmente Jurema, a religião que se utiliza de sessões de Catimbó na veneração da Jurema sagrada e dos Orixás (sendo estes últimos inexistentes no culto catimbozeiro original)”. Portanto, um culto híbrido, nascido dos contatos ocorridos entre as espiritualidades indígena, europeia e africana, contatos esses que se deram em solo brasileiro, a partir do século XVI, com o advento da colonização. Os adeptos desta religião são conhecidos como catimbozeiros ou juremeiros (GRÜNEWALD, 2009).

Para manipular a bebida preparada com a partir da planta, chama-se um mestre espiritual daquele terreiro. Para realizar esse ritual as raízes da jurema são expostas descobertas e, às vezes um utiliza-se velas e defumações. Segue-se com o corte das raízes para serem maceradas em um pilão específico. O material final é adicionado em uma bacia com água limpa que, posteriormente, adquire coloração rosa e possui sabor forte (BARROS, 2011).

UMBANDA

A Umbanda criou-se sob a influências das culturas ibérica, indígena e africana e fundamentada por Zélio Fernandino de Moraes em 1908, no Rio de Janeiro (CUMINO, 2015; PAGNOCCA, 2017). É uma religião que oferta atendimentos espirituais às pessoas que necessitam. Entre os espíritos que se apresentam nos terreiros, estão entidades já habitaram em solo brasileiro tais como indígenas, escravos, crianças (PAGNOCCA, 2017).

Conforme Schmidt e Oliveira (2016):

Umbanda é uma religião brasileira que sincretiza vários elementos, inclusive de outras religiões como o catolicismo, o espiritismo, as religiões afro-brasileiras e a religiosidade indígena. A palavra umbanda deriva de m'banda, que em quimbundo significa ‘sacerdote’ ou ‘curandeiro’.

Seus religiosos consideram a incorporação de espíritos pelos médiuns como algo essencial para a vivência religiosa, social e secular para que as entidades realizem sua missão na terra e se divirtam (BRITO; SOUSA, 2018). Entretanto, Pagnocca (2017) afirma que sua filosofia virou temas de estereótipos negativos, que reduzem toda a complexidade e riqueza que há na construção simbólica da umbanda (BIRMAN, 1983).

Um dos fundamentos básicos da Umbanda é o uso das plantas nos seus rituais, por serem portadoras do axé, elemento primordial para a realização dos trabalhos (SARACENI, 2015). Acredita-se que as plantas são capazes de influenciar no plano espiritual e nas camadas energéticas que compõem a aura dos seres vivos, através de uma troca de fluidos energéticos. Elas são capazes de neutralizar certas energias e potencializar outras, equilibrando o ambiente (GIMENES, 2016).

Particularidades ritualísticas podem ser observadas em alguns terreiros a depender das suas origens culturais, porém uma característica marcante da Umbanda, e talvez a que mais a diferencie do Candomblé, é a ausência de animais em rituais de oferenda e obrigações. PAGNOCCA, 2017).

CANDOMBLÉ

As experiências compartilhadas e as trocas simbólicas que ocorreram entre os africanos da diáspora no século XVI foram essenciais para a formação do Candomblé (BATISDE, 1978; PAGNOCCA, 2017). Estima-se que a conexão entre o culto da Jurema e cultos de religiões afro-brasileiros aconteceu no século XVIII, numa época em que o Candomblé já estava presente nas regiões do interior do nordeste brasileiro (GRÜNEWALD, 2018).

Segundo Schmidt e Oliveira (2016): “Candomblé- Do Calundu colonial da Bahia surgem os primeiros terreiros de candomblé e com eles a organização político-social-religiosa”. Niel e Pereira (2019, p. 2) descrevem o Candomblé como:

(...) religião brasileira de matriz africana, formada a partir da fusão de elementos religiosos de vários povos escravizados, que também incorporou influências da cultura indígena, do catolicismo popular e do espiritismo de origem europeia. Seu funcionamento é complexo, dispondo de várias práticas mágicas que envolvem o uso de plantas, pós, rituais de sacrifício e elaborados alimentos e bebidas, que visam à manutenção da força vital, que é denominada de Axé, um processo dinâmico de movimentação de energia, que aumenta conforme ritos e atitudes ofertados aos orixás.

Em relação à sua origem do Candomblé, Pagnocca (2017) descreve que surgiu a partir do amadurecimento dos calundus, passando a reunir grupos de negros de uma forma mais organizada, e que gradativamente começou a se solidificar e estruturar como uma religião. Em princípio os rituais eram restritos a espaços domésticos e aconteciam periodicamente, mas com a abolição da escravatura em 1888 e a proclamação da República, passaram a se estabelecer como congregações organizadas, em espaços extra domésticos, e deram início a uma comunidade religiosa afro-brasileira que posteriormente consolidou-se como a religião do Candomblé

As plantas são um elemento fundamental no Candomblé e constitui uma peculiaridade da vida social e religiosa dos seus adeptos. A finalidade de cada planta depende de qual ritual será realizado, se litúrgico ou para uso medicinal (BATISDE, 1978; PAGNOCCA, 2017).

A JUREMA E SUA INFLUÊNCIA NAS RELIGIÕES AFRODESCENDENTES

No Brasil, algumas espécies de plantas são chamadas de jurema. Esse mesmo nome é aplicado, em contextos rituais variados, a bebidas elaboradas a partir dessas plantas, mas também a outras não elaboradas a partir delas (GRÜNEWALD, 2018).

A árvore da Jurema é toda aproveitada nos rituais religiosos. São aproveitadas: a raiz, a casca, o tronco, as folhas e as sementes que são utilizadas em banhos de limpeza, infusões para passar no corpo e cheirar, bebidas e para outros fins dos rituais sagrados entre fiéis (LIMA, 2015).

IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS

Nas práticas históricas, culturais e sociais das comunidades de terreiros existe um processo de ensino-aprendizagem de saberes próprios que envolve formação, conscientização política, cultural e resistência ao modelo educacional hegemônico que funda a instituição escolar, constituindo um espaço onde há o desenvolvimento de processos educativos (CÓ; LIMA, 2016).

Portanto, ressalta-se a necessidade de os educadores da escola regular reestruturarem suas práticas curriculares levando-se em consideração o desafio do sistema de ensino brasileiro de expandir para a sociedade os conhecimentos multidisciplinares sobre o universo africano, se aproximando dos conhecimentos produzidos pelas comunidades de terreiros (CÓ; LIMA, 2016).

Desde o advento da publicação da Lei e Diretrizes e Bases da Educação (LDB), indicando, dentre outras coisas, em seu artigo 26A, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos sistemas de ensino público e privado, percebe-se uma maior preocupação com este debate nas escolas, sobretudo do ensino fundamental pois é imprescindível compreender e reconhecer de que forma essa identidade estava ligada a história africana (BRASIL, 2014; MENDES; ARAÚJO, 2016; LIMA, 2015).

Apesar de todos os esforços, a história africana continua sendo vista de formas preconceituosas e estereotipadas. Em 2003 foi publicada a lei de nº 10.639/03 que obriga o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras na Educação Básica (MENDES; ARAÚJO, 2016). O artigo 1º da Lei 11.645/08 diz que: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, ofi-

ciais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Em consonância com Bonfim e Nascimento (2017), essa lei destaca a importância do estudo da raiz histórica da população brasileira, que se construiu também com o povo negro africano.

Carvalho e Silva (2018) afirmam que:

as políticas educacionais e programas de formação continuada de educadores/as implantados no Brasil durante o final do século XX e a primeira década do século XXI, têm como finalidade proporcionar o reconhecimento da diversidade cultural na instituição escolar. No entanto, apesar da lei 10.639/03 percebem-se poucas mudanças quanto à preocupação dos discentes acerca do ensino de história africana, apenas recentemente professores e especialistas começaram a desenvolver considerações mais específicas em relação ao lugar da África no ambiente escolar.

Conclui-se ressaltando que os professores abordem aspectos da cultura africana e indígena, contribuindo para a conscientização de nossa identidade brasileira (BONFIM; NASCIMENTO, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços comunitários de preservação e culto das religiões de matriz africana e afro-brasileira promovem acolhimento e aconselhamento de grupos historicamente excluídos, dentre os quais a população negra.

Neste estudo, observa-se que as práticas religiosas e as relações interpessoais produzidas nos rituais religiosos possibilitam, dentre outras, construção de conhecimento e renovação de tradições. De acordo com essa perspectiva, ao incluir no currículo de ensino nacional abordagem histórica das culturas afro-brasileiras pedagógicas brasileiras, abre-se a reflexão, análise e importância do desenvolvimento de novas pesquisas sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, U. P. de. Etnobotânica de uma bebida cerimonial no nordeste do Brasil.

Revista Brasileira de Farmacologia, vol. 78, n. 4, p. 86-89, 1997.

ASSUNÇÃO, L. C. de. A tradição do Acais na jurema natalense: memória, identidade, política. *Revista Pós Ciências Sociais*, vol. 11, n. 21, p. 143-166. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20647> Acesso em 09 de setembro de 2019.

BAIRRÃO, J. F. M. H. Raízes da Jurema. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 14, n. 1, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642003000100009. Acesso em: 14/09/2019.

BARROS, O. M. de. *Terreiros Campinenses: tradição e diversidade*. 2011. 202f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2011. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/152>. Acesso em 14 de setembro de 2019.

BATISDE, R. *O candomblé da Bahia: rito nagô*. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

BIRMAN, P. *O que é umbanda*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

BONFIM, E. L. S.; NASCIMENTO, A. de J. A religião africana e o preconceito na escola. *Revista dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós*, ISSN 2238-8605, Ano 6, Número 10, agosto de 2017.

BRASIL. LDB. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2335/LDB%209.ed..pdf>. Acesso em: 10/10/2019.

BRASIL. *Lei nº 11.645*, de 10 março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Brasília: Casa civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 18-09-2019.

BRITTO, L. L.; SOUZA, S. L. de. Entre práticas e saberes: incorporação de encantados na umbanda. *Revista labirinto*, Porto Velho (RO), v. 28, n. 1, p. 129-142, 2018.

CARVALHO, G. P. de; SILVA, E. A. da. As religiões afro-brasileiras na escola. *Revista Ibero-americana de Educação*, v. 76, n. 2, p. 51-72, 2018.

CÓ, N. A.; LIMA, I. C. Religiões de matriz africana no Ceará: atuação e ocupação nos espaços públicos. In: *I Congresso Internacional e III Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades: literaturas e linguística*. Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

CUMINO, A. *Umbanda não é macumba: umbanda é religião e tem fundamento*. 2ª ed. São Paulo: Madras, 2015.

GARCIA, C. de P. Saúde e doenças na religião de matrizes africanas. *Fragmentsos de cultura*,

Goiânia, v. 26, n. 2, p. 249-259, abr./jun. 2016.

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

GIMENES, B. J. *Fitoenergética: a energia das plantas no equilíbrio da alma*. 8ª ed. Nova Petrópolis: Luz da Serra Editora, 2016.

GRÜNEWALD, R. de A. Nas Trilhas da Jurema. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 110-135, 2018.

GRÜNEWALD, R. *Jurema e novas religiosidades metropolitanas*. Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre psicoativos (NEIP), 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estados@Ceará*. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/panorama>. Acesso em: 01/09/2019.

LIMA SEGUNDO, F. S. de. *Cidade da Mestra Jardecilha: memória e tradição de conhecimento da Jurema Sagrada em Alhandra (Pb)*. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MENDES, S. DA S.; ARAÚJO, A. P. de. A importância das religiões de matrizes africanas no âmbito escolar. In: *II Congresso Internacional de Educação Inclusiva*, 2016.

NESP. Núcleo de Estudos de Saúde Pública. Perfil do município de Fortaleza/CE. *Análise do acesso e da qualidade da Atenção Integral à Saúde da população LGBT no Sistema Único de Saúde*. 2016. Disponível em: www.nesp.unb.br/saudelgbt/images/arquivos/Perfil_Fortaleza.pdf. Acesso em: 18-09-2019.

NIEL, M. M.; Pereira, P. P. G. Oogun Àṣẹ: estratégias de cuidado com a saúde no Candomblé em Nova Iorque (EUA). *Interface (Botucatu)*, v.23, 2019
<https://doi.org/10.1590/Interface.180088>.

PAGNOCCA, T. S. *Uso de plantas terapêuticas em religiões afro-brasileiras na ilha de Santa Catarina*. 2017.107f. Dissertação (Mestrado em Biologia de Fungos, Algas e Plantas) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

PIMENTEL, F. L. *O Catimbó nas casas de detenção do Recife (1880-1920)*. 2017. 93f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, 2017.

SARACENI, R. *A magia divina das sete ervas sagradas*. 2ª ed. São Paulo: Madras, 2015.

SCHMIDT, C.; OLIVEIRA, K. P. A religiosidade no Quilombo do Peropava no Vale do Ribeira: distanciamento das raízes africanas e do reconhecimento cultural. *RIF*, Ponta Grossa/PR, v. 4, n. 32, p.39-52, maio/agosto 2016.

VIEIRA, W. K. B. A. *Jurema sagrada: desafios às práticas docentes no ensino superior*. 2015. 134f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, 2015.

Simpósio Temático 07: Educação e Movimentos Sociais Antirracistas: perspectivas ativistas e teóricas sob intersecção de identidades, raças, gênero e classe

Coordenadores(as)

Dr. Marco Antônio Lima do Bonfim

Mestrando Andy Monroy Osório (Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e
Letras/UECE/GEDIRG)

Mestrando Francisco Raule de Sousa (Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e
Letras/UECE/GEDIRG)

Nas últimas décadas tanto o conceito de educação quanto o de movimento social vem cada vez mais sendo reelaborados, principalmente devido às novas configurações sócio-político-culturais e das lutas sociais. No âmbito das pesquisas acerca dos Movimentos Negros aqui no Brasil, por exemplo, Gomes (2017) sustenta que o Movimento Negro Brasileiro pode (e deve) ser concebido como um movimento educador, isto é, um produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos no que diz respeito à questão racial em nosso país. Temos vivenciado também uma profusão de pesquisas acadêmicas e de práticas de militância que, cada vez mais, tem dialogado com perspectivas interseccionais (ANZALDÚA, 1999; DAVIS, 2012; HALL, 2014; HOOKS et al, 2004; KILOMBA, 2016; PINTO, 2014 entre outra/os) entre as categorias raça, gênero e classe. Nesse sentido, esse simpósio busca abrigar discussões, problematizações e experiências de pesquisa e militância que se relacionem com o binômio educação/movimentos antirracistas no Brasil, principalmente no que concerne ao contexto nordestino. Busca-se, portanto, acolher neste simpósio comunicações ativistas e teóricas sob a intersecção identidades, raça, gênero e classe oriundas de variados pontos de vista (VIVEIROS DE CASTRO,1996).

AÇÃO ANTIRRACISTA: O DEBATE ACERCA DAS QUESTÕES DE RAÇA E IDENTIDADE/DIFERENÇA

João Marcos de Souza Rodrigues¹⁰⁸

RESUMO

Este trabalho é produto de uma pesquisa bibliográfica, fruto das discussões realizadas na disciplina de “Sociedade, Diversidade e Educação”, ministrada no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande/UFCA. Tem como objetivo problematizar o conceito de identidade/diferença, relacionando-o a ideia de raça, categoria central na luta política dos(as) negros(as) no Brasil. Para tanto, o estudo parte do debate de autores como Pierucci (1990), Hall (2003), Guimarães (2012), Silva (2014) e Woodward (2014). Os resultados apontam que hoje se faz necessário a operacionalização do conceito de “raça” no entendimento dos processos de racismo e antirracismo na sociedade brasileira. E que, cabe refletir de forma mais crítica e aprofundada, como devemos abordar o conceito de raça junto ao de identidades negras, entendendo que essas não são essencialistas e que a sua configuração diferencialista deve ser afirmada a partir de uma ideia combativa aos construtos ideológicos racistas, camuflados pelo discurso de democracia racial.

Palavras-chave: Raça. Identidade/ Diferença. Movimento Negro.

INTRODUÇÃO

As trajetórias dos movimentos negros brasileiros são marcadas por lutas em prol da emancipação das pessoas negras, principalmente no que diz respeito aos novos significados de ser negro(a) no âmbito da ação política. Para compreendermos o processo de construção de significados, implícito aos movimentos, consideramos que é preciso situar epistemologicamente conceitos usados nos discursos sobre o tema. Por isso, elegemos como categorias que merecem ser relacionadas: raça e identidade/diferença, entendendo-as como categorias centrais na luta política dos(as) negros(as) no Brasil.

Buscaremos, inicialmente, apresentar uma discussão sobre o conceito de Raça, a partir de uma síntese histórica, tendo em vista como este foi pensado a partir do apogeu da modernidade. Em seguida, problematizaremos a relação entre “identidade” e “diferença”,

108 Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande – PPGED/UFCA; email: marcosjm13@hotmail.com; Campina Grande - PB, Brasil.

atentando especificamente para os problemas em relação às discussões relativas à apropriação e celebração da diferença por discursos progressistas, atentando para o efeito retorsão dessa postura pelas ideias conservadoras, como alerta Pierucci (1990).

Para entender como a ótica conservadora desenvolveu essa narrativa de diferença, com o intuito de manter as relações assimétricas de opressão social, marginalizando ainda mais as pessoas negras, ao afirmar que eles são diferentes devido a atributos morais, físicos ou de inteligência, é preciso nos deter no conceito de diferença utilizado.

UMA SÍNTESE HISTÓRICA DA IDEIA DE RAÇA NA CONSTRUÇÃO DA DIFERENÇA

Iniciaremos a discussão com uma breve síntese da ideia de raça, tendo em vista sua utilização inicial por parte do discurso cristão, a partir do desenvolvimento da modernidade no século XVI e, posteriormente, a sua utilização como discurso científico, o qual se estabeleceu nos séculos posteriores. Esse processo histórico denota a ideia de raça como pressuposto da diferença entre pessoas negras e não negras construída historicamente.

Cabe salientar, inicialmente, que o uso do conceito de raça como categoria de análise das situações dos(as) negros(as) no Brasil foi, por um longo período, excluído do debate das Ciências Sociais (GUIMARÃES, 2012).

O processo histórico de mudança do conceito de raça nas sociedades ocidentais, segundo o antropólogo Andreas Hofbauer (2003), tem como prerrogativa inicial a cor das populações africanas subsaarianas. A utilização dessa prerrogativa, segundo o autor, se deu por parte do mundo Árabe Islâmico. Isso estava diretamente relacionado com a escravização das populações africanas, que tomava como elemento de diferenciação a sua cor de pele. Entretanto, o autor afirma que a própria doutrina islâmica do período não aceitava a escravização de pessoas convertidas, mesmo àquelas recém-convertidas.

Desse modo, as determinações de cor construídas acerca do que era a pessoa negra e a branca não tinham relação direta com a ideia de raças, mas com ideologias religiosas que instituíam atributos morais para a diferenciação. Desse modo, o “negro era associado ao moralmente condenável, ao mal, às trevas, ao diabólico, à culpa” (HOFBAUER, 2003, p. 70).

Durante o processo de invasão colonial, o atributo “negro” começa a ser utilizado

como elemento de diferenciação mais amplo, sendo essa terminologia dirigida até mesmo as populações indígenas que foram escravizadas na América (HOFBAUER, 2003). Segundo o próprio autor, a relação entre a pele escura e a escravização, que teve como uma de suas bases a leitura de textos bíblicos do Velho Testamento, foi utilizada por árabes mulçumanos e, posteriormente, na Península Ibérica, ganhando relevância política a partir do processo do tráfico de escravizados.

A partir disso, compreende-se que a relação entre a pele escura e o escravismo durante a invasão colonial não estava fixada na circunscrição das populações subsaarianas, mas que a cor mais escura denotava uma ideia de escravo, associada muito mais às ideias cristãs do que propriamente de raça. Em se tratando do Brasil, durante a intensificação do processo de colonização/invasão portuguesa, ocorreram modificações na forma de escravização dos indígenas que reverberou no significado do termo negro:

Em meados do século XVIII foram formulados vários alvarás e leis que visavam a acabar com as práticas aparentemente ainda comuns de escravizar grupos indígenas (sobretudo no Grão-Pará) e, em alguns deles, o uso da categoria de ‘negro’ para designar índios foi expressamente proibido (HOFBAUER, 2003, p. 71-72).

Em contrapartida a essas ações, ocorreu uma maior legitimação do escravismo de povos africanos subsaarianos, reforçada pelos padres jesuítas que, através das suas interpretações bíblicas, colocavam em xeque a humanidade desses sujeitos, de modo a difundir a ideia de que a escravização contribuía para a salvação de suas almas. Sobre isso, o pesquisador Ramon Grosfoguel (2016) afirma que, após a conquista da América, o debate acerca da pureza de sangue e da concepção de povos sem almas, que já vinha sendo travado na Península Ibérica em relação aos judeus, se assentou sobre os povos africanos subsaarianos. Isso mostra que, mesmo o termo raça não sendo utilizado nos discursos religiosos, o debate acerca dessas pessoas possuírem ou não alma já demonstrava uma conotação racista.

Com o avanço da modernidade no século XVIII, desenvolveram-se as primeiras ideias de raça de cunho científico, as quais se distanciavam das concepções religiosas, embora tenham coexistido por um longo período. Essas primeiras ideias científicas de raça propagavam a compreensão de que as questões de cor de pele estavam relacionadas a

condicionantes externos, como, por exemplo, o clima e a localização geográfica. No século seguinte, essas visões começaram a ser atribuídas a condições biológicas dos sujeitos.

Em se tratando especificamente do contexto brasileiro, somente no final do século XIX e início do XX, período em que vários “homens de ciência”¹⁰⁹ estavam envolvidos na busca de constituição de um novo projeto de nação, emergiu a necessidade de afirmação de uma unidade racial do povo brasileiro. Para tanto, esses intelectuais se apoiaram nos conceitos biológicos de raça, a partir das visões que estavam sendo propagadas na Europa e nos Estados Unidos.

Com os avanços das ciências biológicas, os intelectuais brasileiros buscaram legitimar a superioridade da raça branca em detrimento das populações negras e mestiças (mulatos), que constituíam um contingente considerável da população brasileira. Segundo essas visões, as populações negras deveriam ser controladas. A Constituição 1891 cumpriu esse papel, adotando critérios de cidadania diferenciados (SCHWARCZ, 1993).

No entanto, as importações feitas pelo Brasil das teorias raciais foram submetidas a reformulações, dado o grande contingente de mestiços que aqui existiam e em decorrência do processo de imigração de europeus para o nosso país. A partir desse processo, a mobilidade e a ascensão dos sujeitos estavam relacionadas diretamente com a cor da pele, o que denotava uma condição racial. É com base nessas ideias que se difundiu a política de assimilação do mestiço para transformá-lo em branco, chamada de política do branqueamento.

O processo de branqueamento dos mestiços estava pautado no projeto de progresso de uma nação branca. Para isso, era necessário retirar da população negra o direito de participação desse progresso, marginalizando-a e criando um forte discurso racista na sociedade brasileira, que se perpetuou no imaginário social. Junto a esse discurso está a recusa às características fenotípicas do negro, como marca de subalternização, fazendo com que os mestiços, para escaparem dela, fossem cooptados pelos ideais de brancura, negando sua identidade.

Já nos anos trinta do século XX, o processo de assimilação dos mestiços se modificou. As perspectivas do Darwinismo Social que conceituavam as raças como biológicas e as hierarquizavam começaram a ser superadas pela concepção culturalista de raça. Nessa visão, os mulatos ou mestiços que compunham a sociedade brasileira eram introduzidos na dinâmica

109 Termo cunhado por Lilia Moritz Schwarcz em “O espetáculo das raças” (1993).

social, a partir de seus elementos culturais. Tal perspectiva pretendia mostrar para todo o mundo que o Brasil, diferente de outros países onde foram inseridas populações Afro-diáspóricas, vivia em uma democracia racial.

O termo, embora segundo alguns estudiosos tenha como seu propagador o sociólogo Gilberto Freyre, para Guimarães (2012), Freyre não pode ser responsabilizado unicamente pela propagação dessa ideologia, já que o mesmo evitou, por várias vezes, utilizar esse termo. Apesar disso, a ideia de democracia racial se forjou no Brasil, tornando-se elemento importante para se pensar a identidade brasileira. A concepção de cultura mestiça estabeleceu novas bases de relações raciais que apenas mascarou o racismo existente, na medida em que continuou a agir sobre os sujeitos fenotipicamente identificáveis como negros.

Desse modo, o Brasil se caracteriza como um lugar onde o preconceito é de marca e não de origem (NOGUEIRA, 2006), recaindo práticas racistas, principalmente, sobre os sujeitos que guardam essas marcas. Contudo, essas práticas buscaram ser minimizadas pelo discurso da mestiçagem e da democracia racial, o que causou e causa uma dissolução das fronteiras raciais e serve como elemento para a integração simbólica das pessoas negras à sociedade brasileira (GUIMARÃES, 2012).

Partindo dessa compreensão, o autor defende a necessidade de operacionalizar nos estudos sobre as questões raciais no Brasil o uso da categoria raça, como forma de se buscar superar as classificações raciais. Para tanto, também é necessário reafirmar a inexistência de raças biológicas, como também a denúncia e combate às ideias que vem se dando a partir de tropos (GUIMARÃES, 2012). Entende-se, assim, que raça não é uma categoria estanque nos processos históricos. Cabe salientar, entretanto, que

[...] o racismo é um fator que confere a ‘raça’ sua realidade política e social. Ou seja, se cientificamente a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis (MUNANGA, 2009, p. 15).

Nesse sentido, por mais que se entenda que o termo negro é um significante vazio (HALL, 2003), o mesmo ainda continua sendo uma designação para raça, que se apresenta das mais variadas formas na realidade social. Desse modo, por mais que as identidades negras não se constituam fora do processo histórico, ou seja, em um processo de ressignificação, se

faz necessário que os sujeitos envolvidos na luta política se apoiem em bases históricas da ancestralidade como forma de autodeterminação.

Mesmo camufladas com outros nomes ou atuando de forma sutil na exclusão e extermínio das populações negras no Brasil, o fato é que as estruturas racistas persistem, por isso se faz necessário na luta negra a politização da raça (GOMES, 2012), como forma de contraposição a todas as concepções ideológicas negativistas relacionadas às pessoas negras.

Por fim, entendemos, de acordo Guimarães (2012), que, dada a complexidade com que as questões raciais se desenvolveram, o conceito de raça adquire significados em cada sociedade. No Brasil, a marca, principalmente no século XX, do mito da democracia racial precisa ser enfrentado com o fortalecimento de uma identidade negra coletiva e política que esteja respaldada na realidade empírica desses sujeitos.

IDENTIDADES/DIFERENÇA E A QUESTÃO RACIAL NEGRA

Partindo das discussões anteriores, buscaremos trazer para o debate a questão de identidade/diferença, tentando relacioná-la ao conceito de raça, de modo a apontar os desafios que são apresentados na conjuntura atual frente a ação negra através do antirracismo diferencialista.

Em se tratando do debate sobre identidade, esse tem como marco inicial o advento dos novos movimentos sociais nos anos 1960. Nesse período, os debates se ampliam da ideia de classe, enquanto uma identidade mais homogênea, e incluem as identidades mais particulares como as de gênero, raça, sexualidade, entre outras.

No contemporâneo, a identidade se apresenta como um elemento sociocultural que demarca as fronteiras de quem pertence e não pertence a determinado grupo (WOODWARD, 2014), ou seja, torna-se um elemento político que se constitui em relações de poderes assimétricos. No trabalho aqui proposto, essa binaridade de demarcação de fronteiras identitária é abordada a partir da relação entre a luta política antirracista com a afirmação da identidade negra mobilizada pela “raça” em disputa com a direita conservadora e sua necessidade de perpetuação de poder principalmente a partir de suas condições sociorraciais.

Cabe apontar que a ideia binária de identidade, que se apresenta a partir de visões

essencialistas com base em grandes narrativas históricas de um passado distante, tendem a desconsiderar o caráter não fixo, ou seja, fluído e contextual das identidades. Desse modo entendemos que as identidades estão totalmente imbricadas com o contexto social, cultural, político e econômico em que surgem, mostrando que negro pode ser um significante vazio (HALL, 2003), que está sempre em processo de incompletude.

Entende-se que as identidades negras não podem ser vistas a partir da ideia de um grupo coeso, como pode ser aferido durante todo o processo histórico dos movimentos negros no Brasil. Ao contrário, as identidades negras são representadas politicamente a partir de várias perspectivas – grupos culturais, religioso e grupos políticos etc. – que se relacionam aos seus contextos de forma mais ampla.

Desse modo, ao mobilizar uma identidade, está-se operando em concomitância com a diferença, sendo ambas parte de um mesmo conceito (SILVA, 2014). Quando retomamos a ideia historicamente difundida de negro, enquanto raça, entendemos as razões pelas quais a diferença reivindicada corre o risco de sofrer o efeito retorsão contra o próprio movimento. Ao mesmo tempo em que ela pode unificar a luta, por ser coesa e localizada, a diferença como o segundo elemento do binarismo – é essencializada e marcada por elementos estanques e imóveis.

Foi essa a ideia presente na retórica de Pierucci (1990), quando o mesmo discutiu que o direito à diferença surgiu de perspectivas conservadoras e que foi incorporado pelos progressistas em suas demandas políticas atuais. Desse modo, ele adota o conceito simplificado de diferença, vendo-o como apartado da própria identidade. Ou seja, o que problematizamos não é o efeito em si da diferença tratada pelo autor, mas o próprio conceito de identidade subliminar à discussão travada por ele.

Portanto, ao utilizarmos o termo identidade/diferença, não estamos tratando de termos como binômios ou elementos excludentes, mas como uma unidade que se forma e se informa mutuamente. Por isso, as reflexões empreendidas no debate político acerca das identidades negras no contexto atual brasileiro precisam ser situadas e fundamentadas, para que definições cristalizadas relacionadas à concepção moderna de ciência não imponham interpretações restritivas sobre o discurso da diferença.

O ressurgimento de fatores como a ascensão de um discurso nacionalista, com traços fascistas, por parte de uma parcela considerável da população brasileira, principalmente da

classe média e da classe política que compõe os altos escalões do governo atual, fizeram com que os diferentes grupos historicamente marginalizados fossem enquadrados novamente no discurso linear, simplificador e redutor do fenômeno. Esses discursos têm apontado para uma criminalização de movimentos sociais, colocando-os como diferentes deles – a direita – atribuindo a culpa dos problemas sociais às pautas específicas desses movimentos.

Ao nos depararmos com esses discursos, percebemos que eles propagam uma visão hegemônica de sociedade em que somente cabe os valores conservadores como constituintes de nação, em detrimento da visão de outros grupos, como o da população negra. Inserida na categoria de minoria, essas pessoas devem, portanto, se curvar à maioria, não mais de forma camuflada, mas em consonância com discurso proferido pelo atual chefe do executivo brasileiro, que, contraditoriamente, defende a ideia de um Estado cristão.

Nesse sentido, conceitos reducionistas de diferença são atualizados com intenções excludentes, causando o efeito de retorsão apontado por Pieruci (1990). Para enfrentar esse desafio, os movimentos ligados aos grupos sociais marginalizados precisam adensar na discussão de identidades de forma mais situada e inclusiva, entendendo-a na sua fluidez, mobilidade e multideterminação.

Esse é o caminho de os movimentos negros superarem tal fenômeno (retorsão), denunciando os arranjos ideológicos que os sustentam com a intenção de manter o *status quo*. É preciso mostrar que a adoção do discurso dicotômico de identidade e diferença apenas contribui para que as pessoas com marcas destacadas de diferenças sejam colocadas à parte da sociedade, fortalecendo a ideologia racista de bases moralistas e religiosas que remontam ao período colonial. Ao entender as identidades como constituintes de diferenças, ou seja, como parte integrante de todo indivíduo, seja no seu aspecto intrapessoal, seja no interpessoal, ela – a diferença – deixa de ser localizada no indivíduo ou no grupo, para ser parte do próprio processo de desenvolvimento humano. A partir desses discursos, a diferença deixa de ser apenas uma característica dos sujeitos negros (as), embora as consequências de suas marcas históricas precisem ser consideradas, passando a ser um elemento indissociável do ser humano.

Esse novo olhar sobre as identidades negras cria outras demandas de embate desse grupo porque, ao desconstruir a diferença como algo essencializado, passa a reivindicá-la na sua fluidez e mobilidade, condição que ora aproxima-os dos interesses gerais, ora os distancia

pela necessidade de preenchimentos de lacunas históricas.

Quando tratamos sobre as lacunas históricas, nos reportamos as consequências da exclusão dessa população que causou a situação de barbárie em que se encontram. Por terem sido colocadas em situação de vulnerabilidade social, as pessoas negras são as principais vítimas de práticas violentas originadas do próprio Estado. Nesse sentido, é mantido um círculo discursivo e prático de culpabilização desse grupo, por não se adequar as normas sociais.

A culpabilização de descumprimento das normas, seguida da punição, muitas vezes, sumária das pessoas negras já fazem parte da cultura capitalista burguesa, verdadeira responsável pela construção do estado de coisas atual. Há, portanto, uma banalização do racismo praticado em várias escalas sociais, como algo inerente a natureza humana e proveniente da própria condição negra. Como ilustração, trazemos a ideia proferida pelo deputado Luiz Philippe de Orleans e Bragança (PSL - SP), que, durante uma sessão na câmara dos deputados em homenagem aos 131 anos da assinatura da Lei Áurea realizada no dia quatorze de maio deste ano, relativizou a escravidão.

Acreditamos que se faz necessário, por parte dos movimentos negros ou dos negros(as) que militam individualmente, a partir de uma perspectiva de antirracismo diferencialista, buscarem ainda mais rigor nos seus discursos, criando o delineamento das ações a partir da afirmação de que o problema não é a reivindicação da diferença, mas o conceito de diferença utilizado, que dificulta o estabelecimento da luta política no combate do racismo em suas várias formas de manifestação em nossa sociedade.

Nesse sentido, para se alcançar uma verdadeira democracia racial, é preciso desvelar as formas explícitas e subliminares que criaram o racismo e ainda os sustentam, bem como adensar os discursos sobre a necessidade de se estabelecer uma política das diferenças que atenda as pessoas nas suas manifestações grupais e individuais, históricas e contemporâneas. A democracia racial é intrínseca à luta por uma sociedade democrática no mais amplo que isso signifique. Por isso, para tratar as questões de forma equânime, é preciso entender as diferenças de forma situada e contingencial, desnudando seus componentes históricos, econômicos e políticos.

Essa ideia vai de encontro a propalada democracia racial, que encobre as verdadeiras razões e motivações do racismo e não prevê estratégias de combate ao mesmo. A negação de

conflitos raciais, na verdade, serve de sustentação à ideia de nação única e uniforme, dificultando ações sociais que visem criar fraturas nessa estrutura de dominação que encobre todo um processo social de barbárie histórica. Nesse sentido, a noção de diferença como algo petrificado, que identifica apenas o grupo de pessoas negras, por exemplo, contribui para que se opere ações contra esses sujeitos, colocando-os num lugar contrário ao desenvolvimento da nação, dos valores de um Estado cristão e suas normas morais.

Ao adotar esse novo olhar sobre as diferenças, a luta se dá na direção da construção de uma política de alteridade, na qual as pessoas são respeitadas na sua dinamicidade, lugar de fala e escolhas. Elas são protagonistas de suas próprias histórias, embora sujeitos de outros grupos que não sendo afetados diretamente pelo racismo da sociedade brasileira possam engajar-se no combate a essa estrutura perversa. Esse discurso precisa surtir um efeito a curto prazo, haja vista que as concepções racistas se aprofundam na atual conjuntura de nosso país, se materializando de forma mais aberta por parte das ações e discursos daqueles que compõem o poder.

É preciso ter em mente que o antirracismo que se pauta na diferença pode ser uma condição individual de luta, mas é, sobretudo em se tratando do movimento negro, um embate coletivo de afirmação da diferença como fator *sine qua non* da sociedade brasileira. A ação coletiva é primordial, a partir do entendimento sobre qual a concepção de diferença adotada e como ela operou e opera nas disputas de projetos de sociedade; e na luta antirracista contra a ideologia hegemônica conservadora que se apresenta nas posições de controle do sistema social, cultural e econômico. O enfrentamento é, na verdade, contra os ideais antidemocráticos que são difundidos no tecido social, atingindo com mais vigor algumas parcelas da população, deixando outras alienadas quanto a esse discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na ideia de raça, que se modificou historicamente, ganhando uma conotação científica binária e com o tempo foi abandonada pelo debate científico, entendemos que hoje se faz necessário que a mesma seja utilizada para se entender os processos de racismo e antirracismo na sociedade brasileira.

Também cabe refletir de forma mais crítica e aprofundada, como devemos operacionalizar o conceito de raça junto ao de identidades negras, entendendo que essas não são essencialistas e que a sua configuração diferencialista deve ser afirmada a partir de uma ideia combativa aos construtos ideológicos racistas, camuflados pelo discurso de democracia racial.

Ao invocarmos o direito à diferença enquanto negros(as), estamos nos opondo a uma estrutura racista travestida de igualitarismo e que mata vários sujeitos diariamente. Nesse sentido, nossa luta precisa estar direcionada para o combate às ideologias que se materializam através de ações de sujeitos coletivos de forma essencializada. Cabe a nós, ficarmos atento à forma como os discursos conservadores têm se utilizado do conceito de diferença para excluir, justificando o genocídio que historicamente vem afligindo negros e negras em nosso país.

Cabe entendermos, desse modo, o conceito de diferença como um direito individual e coletivo, sendo caminho para instituir sociedades mais democráticas e, em consequência, equânime; ao contrário da ideia imobilizada de diferença, apropriada pelas alas conservadoras, que negam a condição de existência do outro, em suas semelhanças e diferenças. Esse discurso que reconhece a dinamicidade e processualidade da condição humana deve ser apropriado pelos movimentos negros, como elemento necessário de sua existência, considerando as adversidades históricas da sociedade moderna capitalista que recaíram sobre essas pessoas. Resistir pelo seu direito de ser é preciso!

REFERÊNCIAS

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v.31, n.1, p. 25-49. jan/abril 2016. Disponível em: <http://periodicos.unb.br>. Acesso em: 10 jul.2019.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul/set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jul.2019.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. 2. ed., São Paulo: editora 34, 2012.

HOFBAUER, Andreas. o conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” no século XIX – bases ideológicas do racismo brasileiro. *Teoria e pesquisa*. v. 1, n. 42 e 43, p. 63-110, jan/jul.2003. Disponível em: <http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br>. Acesso em: 01 de agos.

2019.

HALL, Stuart. Que “negro” é esses na cultura negra? In: HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais* Belo Horizonte: Liv. Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 335-349.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude usos e sentido*. 3. ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2009.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*. Revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, novem. 2007, p. 287-308. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 03 agos.2019.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. *Tempo social: Rev. Sociol. USP*, S. Paulo. v. 2 n. 2. p. 7-33. 1990. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 14 agos. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórico e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

CONCEITOS E TEMAS DA EDUCAÇÃO POPULAR BRASILEIRA

Francisca Nayane Dias Braga¹¹⁰
Janete Machado Bruno¹¹¹
Maria Deuziene Pereira de Sousa¹¹²

RESUMO

O presente artigo tem o intuito de discutir acerca da temática educação popular, bem como refletir sobre as relações dialógicas existentes no contexto da educação partindo de indagações diante da diversidade encontrada no âmbito da educação. O trabalho tem por objetivo apresentar três temas a serem destacados no texto, no primeiro tema, iremos discorrer sobre a relação dialógica a respeito da educação popular, o segundo ponto refere-se ao legado de Paulo Freire por uma educação incluyente e a terceira discussão remete a pedagogia da opressão e a Pedagogia da conscientização. Para dialogar com o texto nos referenciamos aos teóricos: Anhucci e Silva (2013); Gadotti (2007); Gohn (2015); Nahmías (2009); Menezes e Gonçalves (2018). Nesse sentido objetiva-se analisar as definições dadas a educação popular, todavia, pretende-se através de questionamentos refletirmos o papel da educação na lógica das relações na qual emergem no contexto educativo. Este texto será voltado para suscitar possíveis respostas e questionamentos diante da seguinte indagação: Quais os conceitos e os temas que definem a educação popular? Para chegar a compreensão dessa resposta, é necessário trabalhar com os autores acima citados, observando que ambos autores fazem reflexão sobre o tema, mostrando diferentes formas de pensar, mas que chegam a uma conclusão concreta. Este aparato de definições visa não somente despertar as pessoas que se deparem com ele a compreender que não há apenas uma única forma de se pensar a educação popular. Mas várias maneiras de trabalha-la conforme seja a necessidade de cada grupo e os recursos advindos de cada época. Dessa maneira temos que entender que cada contexto de ensino é relevante para um adequado termo a educação do povo, tão somente dando suporte a esse público, sendo construído e reconstruído por eles com sua história. Fazendo deles o ponto crucial. O seu foco e não um segundo plano. Que vise apenas mostrar o crescimento e desenvolvimento mascarado e ineficaz para esses. A educação popular não e apenas um dever cumprido pelo Estado e pelas autoridades políticas. Mas também um direito da classe pobre, aonde ela pode ter o conhecimento em mãos e mudar toda a sua trajetória de vida. Sendo de suma importância para erradica com a exclusão dos mesmos numa sociedade quão preconceituosa e capitalista que não reconhece a necessidade dos valores somente do consumismo que a cerca.

Palavras-chave: Pedagogia. Educação Popular. Relação dialógica. Diversidade. Classe social.

INTRODUÇÃO

110 Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, Paraíba, Brasil. E-mail: naianedbraga@gmail.com

111 Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, Paraíba, Brasil. E-mail: janetemachado@outlook.com.br

112 Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, Paraíba, Brasil. E-mail: mariadeuziene02@gmail.com

Este estudo apresenta as definições designadas a educação popular, diante da conceituação e do contexto histórico advinda da compreensão de cinco autores com diferentes textos que se voltam para o desenrolar da temática. Sendo um trabalho de revisão bibliográfica, baseado nos seguintes teóricos: ANHUCCI e SILVA (2013); GADOTTI (2007); GOHN (2015); NAHMÍAS (2009); MENEZES e GONÇALVES (2018). Objetiva-se analisar as definições dadas a educação popular diante da diversidade das novas questões que essa vêm enfrentando desde a sua formação até os dias atuais. Este texto será voltado para suscitar possíveis respostas e questionamentos diante da seguinte indagação: Quais os conceitos e os temas que definem a educação popular? Afim de, de refletir sobre tal questão e a sua possível solução serão apresentados três sub-temas intitulados: A relação dialógica a respeito da educação popular na visão de alguns autores (como estes autores definem essa educação), Paulo Freire e o seu eterno legado de uma educação incluyente (aqui mostra-se um pouco a respeito do envolvimento de freire com esse tipo de ensino e a sua importância para uma sociedade inferiorizada) e Pedagogia da opressão X Pedagogia da conscientização (trata-se de apresentar de forma simplificada mas relevante como conviver em sociedade de forma coletiva).

A RELAÇÃO DIALÓGICA A RESPEITO DA EDUCAÇÃO POPULAR NA VISÃO DE ALGUNS AUTORES

Se perguntarmos a qualquer pessoa: Como ela define a educação popular? A sua resposta será óbvia em dizer que está é uma educação para o povo. Mas a que classe destina-se? Que gênero atende? Como o sujeito engaja-se nela? O que ela requer e faz do sujeito? Afim de responder a tais questões vamos recorrer a alguns autores em especial e compreender suas perspectivas sobre esses dados.

Inicialmente faremos uma viagem no tempo revendo A relação entre educação popular e os movimentos sociais na construção de sujeitos coletivos, a partir de Maria da Glória Gonh.

De acordo com GONH:

A educação popular no Brasil e demais regiões da América Latina, nos anos

de resistência aos regimes militares e no período da transição à democracia, teve uma natureza essencialmente sociopolítica porque ela era um instrumento de mobilização e organização popular. Este período gerou, além de inúmeros movimentos sociais populares na sociedade civil, que tiveram um papel decisivo para a mudança do regime político vigente, uma série de técnicas e metodologias de trabalho de campo, de natureza ativa e participativa. Destacam-se: o sociodrama, o teatro de comédias e pantomimas, jogos de papéis, dinâmicas grupais; produção de audiovisuais, vídeos populares, cartazes, cartilhas, leituras coletivas de textos, etc., num jeito novo e livre de ‘fazer política’ no cotidiano questionando a ordem dominante. (GONH, 2015, p.6).

Como a autora fala de maneira enfática a educação popular só foi concedida pelas incansáveis manifestações que a classe pobre fazia em prol dos seus direitos. Esta era vista mais como uma revolução adversa ao sistema político que havia na época do que uma luta por direitos iguais ao ensino. As pessoas já não queriam mais continuar alienadas e interligadas as atrocidades tanto advindas de seu patrão como do Governo patriarcal que as comandava tradicionalmente, como se elas não pudessem pensar.

Mas na verdade tudo isso não passava de um plano ideológico bem pensado, aonde se conseguia enriquecimento e mão de obra barata. Pois, sem saber quais eram seus direitos das trabalhadoras e trabalhadores nada podiam reclamar, enriqueciam seu patrão e sobreviviam com péssimas condições de trabalho.

Essa se deu num ambiente de soberania do regime político exercido pelo povo, mais conhecida como democracia. Partindo de uma análise tanto da sociedade, quanto da ajuda política, de alguns que apoiavam as manifestações populares em prol das classes pobres e desprivilegiadas desse cenário.

Já sabemos que a autora estimava uma educação coletiva de pessoas que pudessem ser autônomas e conscientes de seus direitos e deveres. Mas será que em meio a tanta luta ainda há algo que atrapalhe o desenvolvimento desta?

De acordo com Marcela Tchimino Nahmías no seu artigo Os desafios da educação popular frente à diversidade e à exclusão:

A Educação Popular emergiu em tempos difíceis de perseguição e atropelo aos direitos fundamentais. E é justamente nesse contexto que surgiu a necessidade de trabalhar pela liberdade, de gerar uma consciência coletiva da capacidade transformadora e libertadora que nos permite quebrar as cadeias da opressão. Hoje, afortunadamente, podemos dizer que, na América Latina, não existem ditaduras militares; no entanto, tem-se levantado um novo tipo

de opressão caracterizada pelo mercado, pela exclusão, pela desigualdade na distribuição da riqueza, do poder e do conhecimento. (NAHMÍAS, 2009, p. 123).

Mesmo diante de uma série de mudanças e do direito a escola pública nos dias atuais a educação popular não está cumprindo seu dever destinando-se a todas e todos. Pelo contrário, ela veem favorecendo uns e excluindo outros. Não somente pelas precárias condições do ambiente educacional ou pela tão reclamada ausência de materiais, mais principal pelo ensino qualificar o educando por notas e desestimular sua aprendizagem.

Embora a ditadura militar tem acabado. O mercado tem assumido esse papel sem nenhuma dificuldade, fazendo com que os pobres continuem sendo discriminados. Em alguns casos esse paradigma advém das portas da escola, quando essa não trabalha com a diversidade que liberta, que ensina o desenvolvimento mutuo e o respeito para com o seu próximo.

Caso as classes pobres não tivessem se unido nessa tão acirrada luta, possivelmente não teriam sido vistas, pois, não tinham vez, tão pouco voz para se expor e lutar pelo o que é seu. Além de terem seus direitos negados pelo seu patrão, não possuíam visibilidade alguma pela sociedade, que só valorizava os ricos.

Fazendo uma reflexão mais simplificada do pensamento da autora devemos desenvolver uma educação com todos não somente para todos. Tomando essa perceptiva veremos o que as autoras LOREN PELIK KEMPE ANHUCCI e Claudia Neves da Silva retratam em: **EDUCAÇÃO POPULAR: desafios postos pela pós modernidade.**

Segundo ANHUCCI e SILVA:

Entende-se a Educação Popular enquanto aquela feita pelo e para o povo. Se a mesma não for construída com a participação crítica do povo, a mesma irá servir tão somente com a reprodução da ideologia dominante. Assim, embora popular, servirá aos interesses daqueles que ainda ditam as regras. Diante das transformações mundiais é preciso que a Educação Popular, e os movimentos populares como um todo, repensem sua base fundamentadora, e com isso sua prática transformadora. (ANHUCCI; SILVA, 2013, p.8).

Podemos entender melhor essa questão ao pensarmos em uma criança com dislexia, aonde é necessário trabalhar regras específicas que atendam ao desenvolvimento a mesma, superando assim a sua especificidade. Pois, sem antes pensar com ela, o que ela precisa para se desenvolver não é tão prudente e talvez caminhe a passos muito indesejáveis.

Da mesma maneira quando me refiro a uma educação para as classes pobres não devo criá-la ao meu bel prazer, mas antes construir num todo coletivo com essa classe o que eles precisam e pensar como farei para atender as suas necessidades sem perpassar um ensino que deixem impasses, alcançando a poucos.

Quando dissemos que vamos fazer algo para alguém, pensamos o que aquela determinada pessoa precisa ou o que a faria mais feliz. Da mesma maneira, não se pode pensar numa educação que vise atender o povo, trazendo desenvolvimento, sem antes pensar no seu próprio envolvimento e convívio, na construção do que li servira, do não foi feito para outros, mas para eles.

Quem poderia falar dessa educação na prática tendo em vista que ela não funcionava somente por meio de palavras mais de ações? Ninguém melhor do Paulo freire citado por Moacir Gadotti em seu artigo: Paulo Freire a educação popular.

De acordo com GADOTTI:

A educação popular tem-se constituído num paradigma teórico que trata de codificar e descodificar os temas geradores das lutas populares, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza, e de dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do negro, do analfabeto e do trabalhador industrial. (GADOTTI, 2007, p.4).

Chamamos de educação popular aquela que busca um modelo de conhecimento racional baseada no entendimento das leituras advindas de temas com palavras que fazem parte do cotidiano das pessoas. Abrindo assim o espaço, que antes fora retirado das pessoas que não possuíam o direito ao conhecimento.

Sendo sempre, oprimidas e esquecidas pela sociedade egocêntrica. Esse era objetivo da luta de Freire dá voz e vez ao povo, que foi calado por terríveis formas de opressão.

Essa não apenas uma forma de valorizar apenas uma classe pobre específica de mulheres ou homens, mas de todas e todos os que estão sem visibilidade. É uma forma de auxiliar as mulheres e negros que são tão discriminadas e também são membros dessa mesma população, que também se encontram sem muita esperança num futuro melhor, mas que podem e devem buscar sua liberdade e não se conformar com tais injustiças sociais.

Diante deste contexto tão rico de envolvimento e defesa dessa educação. Pode-se

dizer todos viviam as teorias freirianas como a única saída para a emancipação do povo? Evidentemente essa não era a realidade desse contexto. De acordo com Germana Alves de Menezes e Luiz Gonzaga Gonçalves, no seu texto intitulado: PAULO FREIRE: a favor ou contra, pequeno inventário de críticas, confrontos e contribuições.

Para MENEZES e GONÇALVES:

Em oposição aos que queriam que apresentasse um projeto de transformação social completo, Paulo Freire argumentava que não há modelos acabados de sociedade, o que buscamos está em deslocamento, a tarefa de buscar o novo é permanente e é fruto de um fazer e de um pensar coletivos. Acrescentava: não basta mudar as estruturas, devemos dar sinais das mudanças como indivíduos também. Para Paulo Freire, o intelectual progressista no intento de esboçar um projeto mais acabado de transformação social, poderia incidir em uma tentação em direção a um movimento também vertical, próprio dos setores dominantes. Como desdobramento, não haveria uma garantia de manter um canal de abertura horizontal, capaz de dar conta das aspirações, das diferenças, das limitações da base dos setores de luta e enfrentamentos sociais. (MENEZES; GONÇALVES, 2018, p. 5)

Muitos queriam derrubar a prática educacional do renomado educador Paulo Freire. Mas não se davam conta de que falam daquilo que não tinham fundamentação para contrariar. Não se davam conta da sabedoria que vai da mente brilhante daquele ser humano em defesa da liberdade dos escravizados pelas mãos de seus senhores. Para ele sempre poderiam surgir novas mudanças que buscassem o crescimento coletivo, não algo dado como regra única que engrandece apenas um indivíduo.

Devemos estar certos de que não conseguiremos estabelecer uma metodologia que possa atender a todos, durante todas as épocas. Assim, como foi falado anteriormente as coisas sempre mudam, e toda forma de conhecimento deve vir de encontro as reais necessidades de seus clientes, não devem fazê-los objetos, mas efetivam-se como seu objetivo de aprendizagem.

Para tanto seria necessário trabalhar com uma educação para todos, não com algo que fosse criada apenas e somente para quem conseguir atender as regras já estabelecidas. Diante desse contexto veremos como essa ideia funciona na mente e na vida de Freire.

PAULO FREIRE E O SEU ETERNO LEGADO DE UMA EDUCAÇÃO

INCLUENTE

Freire não tratava as pessoas com inferioridade, não as destinava a permanecerem ligados a sua condição de pobreza e falta de conhecimento. Ele sentia que sempre podia haver grandes mudanças, que a sua influência e coragem poderia motivar os desmotivados. Fazia do coletivo algo importante para o crescimento de todas e todos, aqueles que assim o buscassem.

De acordo com GADOTTI:

Paulo era muito otimista, acreditava nas pessoas e as estimativas, com suas palavras, ao engajamento e á luta por um outro mundo possível. Repetia, muitas vezes, que o mundo é possibilidade, não é fatalidade. A educação não é um tesouro que se perde ao entregar a outros. Ao contrário, é um tesouro que aumenta, ao ser repartido. Mais tarde ele diria que só é válido o conhecimento compartilhado. (GADOTTI, 2007, p.2).

Segundo Guidotti, Paulo Freire não se deixava levar pelos obstáculos que apareciam diante de sua iniciativa de ajudar as pessoas. Não somente era convicto de que todas e todos pudessem sair do lugar de alienação que se encontravam e estar aptos para o conhecimento, como também, buscava arduamente instigá-las a crer nisso e a ir além de sua condição estável, e sempre ser melhor do que antes fora.

O autor também fala de maneira enfática como Freire via a educação popular. GUIDOTTI enfatiza que:

Educar para outros mundos é fazer da educação, tanto formal, quanto não formal, um espaço de **formação crítica** e não apenas de formação de mão de-obra para o mercado: é inventar novos espaços de formação alternativos ao sistema formal de educação e negar a sua forma hierarquizada numa estrutura de mando e subordinação; é educar para articular as diferentes rebeldias que negam hoje as relações sociais capitalistas; é educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, portanto, é uma **educação para a sustentabilidade**. (GADOTTI, 2007, p. 6).

De acordo com a fala de Gadotti, a educação tanto progressista, quanto tradicional, devia ser uma construção, e não uma transmissão. Pois, devia haver uma troca de conhecimentos, aonde, o educando fosse autor de suas próprias palavras, e mesmo não sabendo defender seu ponto de vista a partir, de um olhar intelectual, mesmo assim, não abri-

se mão dele. E mostrasse que ele também tinha conhecimento de determinadas coisas, mesmo que fosse com conceitos breves.

Dessa maneira as pessoas não estaria apenas pronta para uma formação que li desse suporte para estar aptos ao trabalho, mas também, preparados para viverem em sociedade de uma forma mais igualitária. Sabendo quais são seus deveres e direitos e não desrespeitando o seu próximo. Essa seria uma educação que visava a formação e a preservação de valores morais, não somente atingia chegar ao estopim de uma vida financeira egoísta e egocêntrica.

Veremos como podemos sair dessa trágica submissão imposta pelas autoridades dessa época, nesse estado de cansaço e sensação de enfraquecimento em que as pessoas se encontravam. Pois, trabalhavam em excesso e estão enraizadas nos dias atuais com uma sociedade que diz ser tão conservadora, que nem ao menos pode deixar as pessoas serem elas mesma e fazer o que são delas mesmas. Porque, há um tradicionalismo tão radical, que as mesmas concepções de sempre são aceitas e impostas, mesmo para aqueles que sabem seus direitos.

Dessa maneira não precisamos retornar ao passado e nos orgulhar muito da sociedade que temos hoje. Devemos refletir sobre a antiguidade e rever o espelho que traduz a mesma imagem preconceituosa que tínhamos e temos atualmente. Devemos estar atentos que alguns não respeitam as pessoas ao seu redor, mas desastrosamente as toleram, para não serem vistas como preconceituosas.

Por isso, devemos tentar mudar essa página e mostrá-las que devem ser saber o que estão fazendo consigo mesmas e com os que estão a sua volta.

PEDAGOGIA DA OPRESSÃO X PEDAGOGIA DA CONSCIENTIZAÇÃO

Vivemos em um mundo que se perde em meio a suas próprias contradições. Pois, como negar o diferente se não gostamos das mesmas coisas? Não seria loucura ir contra mim mesmo?

Não temos criar maneiras diferentes para que um aprenda de um jeito e os outros sejam obrigados a aprender de uma única forma. Mas temos que ir além, dando passos para que todas e todos se desenvolvam do seu jeito, sempre aprendendo uns com os outros.

Segundo NAHMÍAS a diversidade:

Com efeito, um primeiro elemento a considerar para a incorporação da diversidade na Educação Popular é a atitude e a aptidão para trabalhar com a diferença e valorizá-la como um aspecto mais enriquecedor que ameaçador. Estamos sensíveis e atentos para ver e trabalhar com a *outridade* é o primeiro passo necessário para a consolidação de uma educação inclusiva e não homogeneizadora, criativa e não reprodutiva, participativa e não hegemônica. A aptidão refere-se ao conhecimento necessário da diversidade existente. Ou seja, a ‘boa vontade’ não é suficiente se não vier acompanhada de um saber fazer e de uma compreensão das diferentes expressões sociais e cidadãs. (NAHMÍAS, 2009, p.130).

De acordo com o contexto acima pode-se compreender o quanto as pessoas excluídas vivem oprimidas. Isso nos leva a reflexão de que podemos sim, fazer uma Pedagogia que leva a mudança nas convivências das ações humanas diante da sociedade, fazendo as pessoas seres humanos com mais princípios coletivos, mudando assim, o seu caráter individualista.

Transformando o agir dos seres humanos numa convivência que leve não a divergir entre opiniões, mas escolha acolher para uma integração. Fazendo um ato de ensino inovador não imitador. Porque, somente lindas palavras que nos deixem maravilhados, mas que não levem a uma iniciativa, não mudaram o mundo, mas nos levaram a ser pessoas, somente de falácias torpes e atitudes inexistentes que estão atrelados ao comodismo.

Porque não vê o outro como eu. Antes de qualquer coisa, deve-se refletir se tal coisa acontecesse comigo me deixaria feliz? E porque a desejamos ao outro, esse outro futuramente, poderá ser nós mesmas, com papéis invertidos, numa situação adversa. E aí será que ele não agiria diferente de nós e nos ajudaria. Ainda há uma reciprocidade, existem pessoas que acreditam não somente na mudança do seu semelhante, mas na transformação e reconstrução do mundo, através da renovação de uma sociedade mais acolhedora e menos capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração esse aparato de concepções que fazem parte da construção do repertório da Educação Popular, podemos fazer uma breve reflexão de que o mundo não precisa somente girar em torno do capitalismo, buscando o bem-estar individualista e

atropelando todos os que estão ao seu redor.

Contudo é indispensável saber que, necessita-se de seres humanos, mas destituídos de si, e prontos para refletir sobre a condição do seu próximo. De pessoas que saibam valorizar umas às outras. Que embora não consigam conviver com todas, mas não sejam capazes de menosprezá-las, que ajam com respeito, visando assim, uma reciprocidade mútua.

Essa não era somente a ideia implantada e vivida por Freire e muitos outros educadores, mas deve ser a Educação propagada por todas e todos que dizem ser adeptos de um ensino igualitário não elitista e seletivo, que ceifa vidas e traz um jugo implantado desde décadas às costas da classe pobre, que pode sim, desenvolver-se como os outros, mas para isso é primordial que os seus defensores não vejam as dificuldades que estão na caminhada, mas tracem planos que abreviem a sua conquista.

REFERÊNCIAS

ANHUCCI, Loren Pelik Kempe; SILVA Claudia Neves da. Educação Popular: desafios postos pela pós-modernidade. In: *ANAIS da VI Jornada de Políticas Públicas*. São Luis, agosto 2013.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire a educação popular. In: *Revista Proposta*, Rio de Janeiro, n. 113, 2007.

GOHN, Maria da Glória. A relação entre a educação popular e os movimentos sociais na construção de sujeitos coletivos. In: *ANAIS XII Congresso Nacional de Educação*. Curitiba, outubro 2015, p. 3770437719.

MENEZES, Germana Alves de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Paulo Freire: a favor ou contra, pequeno inventário de críticas, confrontos e contribuições. In: *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, vol. 6, p. 30-40, 2018. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/index>.

NAHMÍAS, Marcela Tchimini. Os Desafios da Educação Popular Frente à Diversidade e à Exclusão. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: MEC; UNESCO, 2009.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA

Francisca Kelly Duarte de Sousa¹¹³
Dorismar Ferreira Soares¹¹⁴

RESUMO

Atualmente há um crescente debate sobre o racismo contra a população negra, sua estabilidade na sociedade, bem como, nas diferentes áreas do ensino escolar, em particular o das ciências exatas em peculiar na matemática. Ao se preocupar apenas com a aprendizagem é deixado de lado a lacuna existente no que diz respeito a questão racial, principalmente quando convergimos às abordagens cognitivas. O objetivo da produção deste trabalho é de mostrar a importância de levar em consideração o pluriculturalismo brasileiro no ensino da matemática, incentivando os docentes e pesquisadores a buscar mais informações sobre a temática, utilizando em específico a história dessa ciência. O presente trabalho apresenta conceitos importantes que envolvem o racismo e as possíveis contribuições da educação antirracista no ensino da matemática. Para isso, buscaremos dialogar com (GUIMARÃES, 1999), a respeito da temática voltada ao Brasil, (CAVALLEIRO, 2001), para ressaltar a importância da utilização do conteúdo aqui abordado no espaço escolar.

Palavras-chave: Racismo no Brasil. Ensino da Matemática. Educação Antirracista

INTRODUÇÃO

Neste trabalho a revisão e discussão das definições dos termos de raça e racismo será abordado inicialmente, por serem conceitos fundamentais para a argumentação dos assuntos que serão abordados em seguida. (GUIMARÃES, 1999) fala que,

‘Raça’ é um conceito relativamente recente. Antes de adquirir qualquer conotação biológica, ‘raça’ significou, por muito tempo, ‘um grupo ou categoria de pessoas conectadas por uma origem comum’.

Guimarães ressalta também que diferenças fenotípicas, intelectuais, culturais ou morais, não podem ser dadas, diretamente a diferenças biológicas, mas que tem de ser

113 Graduanda em Matemática, Universidade Federal de Campina Grande- CFP, sousakelly73@gmail.com, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

114 Graduando em Matemática, Universidade Federal de Campina Grande- CFP, dorismarjunior1234@gmail.com, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

garantidas nas construções socioculturais.

Logo após será discutida a temática antirracismo e educação antirracista, com perspectivas voltadas para o Brasil. Segundo Guimarães (1997),

Qualquer estudo sobre o racismo no Brasil deve começar por notar que, aqui, o racismo foi, até recentemente um tabu. De fato os brasileiros se imaginam numa democracia racial. Essa é uma fonte de orgulho nacional, e serve, no nosso confronto e comparação com outras nações, como prova incontestada de nosso status. (GUIMARÃES, 1997, p. 39)

a fim de demonstrar que a linguagem de cor e classe, no Brasil sempre foi utilizada de forma racializada.

A fim de esclarecer alguns assuntos que serão abordados ao decorrer do desenvolvimento, será discutido a temática multiculturalismo, do que se trata e as repercussões do olhar multicultural no ensino, tendo como objetivo levantar reflexões que possam problematizar crenças e visões essenciais, traçando perspectivas de seus obstáculos, desafios e complexidades, focando em particular suas conexões com a Matemática. A temática da Pluralidade Cultural diz respeito a valorizar e conhecer características étnicas e culturais dos grupos sociais existente, as desigualdades econômicas, oferecendo conhecimento para compreender que valorizar as diferenças culturais e étnicas não significa incorporar-se aos valores do outro mas respeitá-los como demonstração da diversidade. Levando essa perspectiva brasileira, neste texto discutindo em seguida sobre o pluriculturalismo brasileiro no ensino da matemática, tomando como base o anexo sobre Pluralidade cultural dos Parâmetros Curriculares nacionais, o qual afirma que reconhecer a complexidade envolvendo a problemática social, cultural e ética é o primeiro passo, ressaltando também o papel fundamental que a escola desempenha nesse processo, pois, é um espaço que existe a convivência de estudantes de várias origens com culturas e dogmas religiosos diferentes dos que cada um conhece,

Analisar os fatos e as relações entre eles, a presença do passado no presente, no que se refere às diversas fontes de que se alimenta a identidade — ou as identidades, seria melhor dizer — é imprescindível esse recurso ao Outro, a valorização da alteridade como elemento constitutivo do Eu, com a qual experimentamos melhor quem somos e quem podemos ser. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola

apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais’
(Brasil, 1997, p. 23)

Este artigo buscamos levantar questões sobre olhares teóricos e caminhos de pesquisa para conseguir viabilizar um ensino que conteste o modelo único, branco, masculino, heterossexual e ocidental com manifestações curriculares monoculturais.

O multiculturalismo no trabalho docente não deve ser visto apenas como um acréscimo ao currículo deve, tomar estratégias, conteúdos e práticas normalmente trabalhadas em sala aula pelo docente. Nesse sentido, reforçando o papel do professor como pesquisador, construindo perspectivas pluriculturais que provenham em discursos alternativos, que valorizem as identidades, desafiando a construção dos estereótipos e contestem ao querer congelar o ‘outro’. Além disso, este trabalho introduzir na sociedade de pesquisa em Educação Matemática um tema atual, relevante e um tanto abandonado pelo ensino da matemática, levantando em discussão a importância dos temas que serão aqui abordados no espaço escolar. Portanto o presente artigo discute possibilidades e perspectivas de articulação do multiculturalismo e de uma educação antirracista nos campos de pesquisa da educação argumenta que pesquisas desenvolvidas dentro da perspectiva multicultural podem ir além dos temas referentes a identidades silenciadas e a formas de garantir sua voz e representação em espaços sociais.

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos na construção desse trabalho tiveram início em pesquisas bibliográficas e na internet nas quais buscou-se conhecer as publicações mais recentes que relacionam os temas: raça, racismo, educação antirracista e educação matemática, no Brasil.

Foi trabalhado o método histórico, pois Prodavov e Freitas (2003) fala que,

No método histórico, o foco está na investigação de acontecimentos ou instituições do passado, para verificar sua influência na sociedade de hoje; considera que é fundamental estudar suas raízes visando à compreensão de

sua natureza e função, pois, conforme Lakatos e Marconi (2007, p. 107), ‘as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época.’ Seu estudo, visando a uma melhor compreensão do papel que atualmente desempenham na sociedade, deve remontar aos períodos de sua formação e de suas modificações. Esse método é típico dos estudos qualitativos. (PRODAVOV e FREITAS, 2013, p. 35).

esclarecendo que o foco está na investigação, verificando sua influência na sociedade atual, considerando essencial estudar suas raízes a fim da compreensão de sua natureza e função. Como se trata de uma averiguação de assegurar a identidade cultural de um grupo, também está presente o Método Etnográfico.

RAÇA E RACISMO NO BRASIL

Em alguns países, a exemplo dos Estados Unidos, as pessoas têm algumas características evidentes, entre elas a raça, o que torna o trabalho de definição desnecessário nesse âmbito, já no Brasil, as “raças” não são tão evidentes, fazendo com que esta palavra seja evitada entre os mais eruditos e acentuada em movimentos sociais (GUIMARÃES, 1999). Essa visão social de evitamento do termo “raça” vem aliada à visão realista da ciência onde “raça passou a ser usada no sentido de tipo, designando espécies de seres humanos distintas tanto fisicamente quanto em termos de capacidade mental”(BANTON, 1994, p.264 apud GUIMARÃES, 1999, p.23). que por sua vez se popularizou a partir do século XVI.

Todos os grupos humanos são concebidos de maneira “natural” mas cada um tem características próprias pelas quais se diferenciam uns dos outros (GUIMARÃES, 1999, p.28). Dessa forma qualquer análise sobre grupos humanos deve ser feita considerando suas dificuldades e particularidades específicas.

Dentre as várias diferenças entre grupos humanos ainda é problemático falar sobre diferenças raciais, pois existem similaridades na definição de raça e etnia, sendo que esse problema é evitado por alguns sociólogos através do tratamento de raça e etnia sem distinção, mas esse conceito apenas diminui a capacidade de análise dos casos contornando o problema (GUIMARÃES, p.25) não cabendo tratar os grupos raciais como subgrupos de grupos étnicos iremos perceber esses a partir da definição dada por Appiah,

Há características hereditárias, partilhadas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-la num pequeno número de raças, de tal modo que todos os membros de uma raça partilhem entre si certos traços e tendências que não são partilhados com membros de nenhuma outra raça. Esses traços e tendências característicos de uma raça constituem, na perspectiva racialista, uma espécie de essência racial; [essa essência] ultrapassa as características morfológicas visíveis - cor da pele, tipo de cabelo, feições faciais - com base nas quais fazemos nossas classificações formais. (APPIAH, 1992, p.4-5 apud GUIMARÃES, 1999, p.30)

Enfatizamos que a noção de raça supracitada depende de características visíveis mas não só destas e concebemos a “essência racial” como produto do meio, ou seja, o conceito de raça que nos servirá de base é puramente sociológico.

O que é o racismo? Seria possível dizer que uma pessoa branca em um ambiente social predominantemente não-branco sofre de racismo? Para responder à primeira questão vamos utilizar de Guimarães:

[...] O preconceito e a discriminação pressupõem ou se referem à ideia de ‘raça’ de maneira central. Nestes, as demais diferenças são imagens figuradas de ‘raça’. São casos em que a hierarquia social não poderia manter um padrão discriminatório sem as diferenças raciais. Apenas aí pode-se falar em racismo, ou racismos, de um modo preciso. (GUIMARÃES, 1999, p.36)

Logo o racismo só pode ser analisado nos casos em que a discriminação tem como centro a raça (essência racial) e independente diretamente de outros fatores. Assim dado um caso em que uma pessoa branca se sente vítima de algum racismo é necessário ser analisado se esse racismo ocorre/ocorreria independente da hierarquia social que ela ocupa no determinado momento.

Nos Estados Unidos o fim da escravidão traz também a delimitação legal dos espaços entre negros e brancos, o *Jim Crow* foi o conjunto de leis que determinaram esses espaços, já no Brasil temos em respostas a tragédias advindas do uso de raça e racialismo a negação do conceito de raça causam a ascensão dos termos “população” em biologia, e de “etnia”, em ciências sociais. Por Guimarães :

[...] é claro que a negação da existência das raças pode substituir, *pari passu*, com o tratamento discriminatório e com a reprodução da desigualdade social entre as raças, desde que se encontre um tropo para raças. (GUIMARÃES,

1999, p. 66).

Dessa forma mesmo que se pense o racismo no Brasil como ato discriminatório particular ao indivíduo das raças não passa de um eufemismo para o racismo presente no Brasil.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ANTIRRACISTA E SUAS CONTRIBUIÇÕES

O antirracismo vem numa perspectiva de combate ao racismo através de movimentos sociais e políticas públicas. Uma conquista para o povo Brasileiro foi a implantação da lei 11.645/08 que determina a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino.

Para entender porque não é difícil pensar a Matemática de maneira afrocentrada devemos refletir sobre sua origem, mas antes disso vamos definir esta como conjunto de regras, símbolos e conjecturas produzidos da necessidade de um povo em determinada época e local (D’AMBROSIO, 2009). A Matemática grega é vista, como base para a matemática moderna devido ao primeiro conjunto de demonstrações sistêmicas da geometria, mas cabe enfatizar que as utilizações das relações de semelhança de triângulos e aplicação de um caso específico do teorema de pitágoras são presentes no papiro de *Ahme* e que registros do historiador grego Heródoto falam que a necessidade dos esticadores de cordas surge com as cheias do Nilo (BOYER, 1974, p. 8), ou seja uma Etnomatemática precede o que temos como “A Matemática”, surgindo da necessidade cotidiana do povo Africano e podendo não ser visto como obra prima de uma cultura colonizadora abrindo assim espaço para trabalhar semelhança de triângulos e aplicações do teorema de pitágoras em suas primeiras utilizações registradas ou até mesmo representações de pirâmides como faz Cunha (2017)

De fato toda a matemática pode ser trabalhada de uma perspectiva não branca, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural nos sugere o estudo de gráficos onde é possível uma abordagem das questões como desigualdade social no Brasil, além disso pode-se também trabalhar as relações de homotetia em representações indígenas bidimensionais, como as Linhas de Nazca¹¹⁵ sem perda de generalidade e possibilitando a

115 As Linhas de Nazca são antigos geóglifos localizados nos pampas de Jumana, no deserto de Nazca.

aplicação de questões em níveis variados sem necessidade de recorrer apenas a polígonos gerais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo chamar a atenção a temática do racismo na escola, pois sabemos que é necessário que haja esse combate também através do ensino da matemática. Nesta produção foram ditos caminhos para iniciar a discussão sobre o tema raça e racismo e é perceptível que representar um grupo é fundamental na construção e desconstrução de suas identidades, assim, a representação social do negro terá transformações de acordo com outros olhares da realidade, interpretando o multiculturalismo como perspectiva de resistência contribuindo no fortalecimento da prática cotidiana defendendo a diversidade cultural acima de qualquer forma de discriminação ou preconceito. Ao fazer uma análise do documento “Pluralidade Cultural” no PCNs (Brasil, 1997), existe a proposta de um caminho intercultural crítico, sugerindo abordar o papel dos meios de comunicação na organização política, na valorização da diversidade e no fortalecimento do pluralismo político. Esperando com este trabalho, que a comunidade de pesquisa em educação Matemática passe a discutir mais efetivamente o tema.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural*. Brasília MEC/SEF, 1997, p.126. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-10-3-temas-transversais-pluralidade-cultural.pdf>.

CANEN, A. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 102, 1997. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/741/755>

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e

Compostas por várias centenas de figuras, abrangem desenhos tão simples como complexos que foram traçados na superfície. Ver mais em: <https://www.machupicchupacotes.com/peru/linhas-de-nazca>. Acesso dia 07 de out de 2019.

implicações curriculares. In: *Reunião Anual da Anped*, 21, 1998, Caxambu. Programa e resumos... Caxambu: Anped, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n111/n111a07.pdf>

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação & Política*, v. 25, n. 2, mai./ago. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ana_Canen/publication/237591283_O_multiculturalismo_e_seus_dilemas_implicacoes_na_educacao/links/54e7787e0cf277664ffab005.pdf

CANEN, A.; CANEN, A. G. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos de saber, *Currículo sem Fronteiras* [S.l.], v. 5, n. 2, 2005a. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2005/vol5/no2/2.pdf>

CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação*: Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Racismo_e_anti_racismo_na_educacao.html?id=iR8vRCbQh8C&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. In: *Ciências da educação*, vol.14, n. 3, Bauru, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v14n3/a03v14n3>

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e Pesquisa*, Jun 2003, vol.29, n.1. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v29n1/a09v29n1.pdf>

Moreira, Antonio Flavio B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 18, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a07>

MOREIRA, Antônio Flávio. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27502312.pdf>

SILCA, M. J. A. da & Brandim, M. R. L. (2008). *Multiculturalismo e educação*: em defesa da diversidade cultural. *Diversa*, 1(1). Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31784202/Texto_10-Multiculturalismo_e_educacao_em_defesa_da_diversidade_cultural.PDF?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTexto_10_Multiculturalismo_e_educacao_em.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190917%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190917T023038Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=6b049708d4997fbb291754488fe63a602895410a393626b6d6cc12f91afa4249

X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra
“Nossos passos vêm de longe”: trajetórias, lutas e
resistências negras
ISBN: 978-85-67915-49-4

De 24 a 28 de setembro de 2019
Crato e Juazeiro do Norte/CE
URCA – UFCA – IFCE

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou ? por que mudou?*. Salvador: EDUFBA, 2011.

LIVRO DE METODOLOGIA USADO: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>

IDENTIDADE NEGRA, JUVENTUDE E ESCOLA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Beatriz Gonçalves de Lira¹¹⁶
Amanda Raquel Rodrigues Pessoa¹¹⁷

RESUMO

O processo de construção da identidade negra sofreu fragmentações, enquanto uns reconhecem-na, outros têm dificuldade em se posicionar e a camuflam, sustentados na ocorrência da mestiçagem. O discurso de identidade não é algo recente, mas é notório que hoje em dia os jovens têm sido protagonistas no processo de reconhecimento das suas identificações raciais, estabelecendo ligações desde cedo, principalmente dentro de instituições escolares assim projetando sua ideologia para a sociedade em geral. A problemática do estudo cai nas indagações de como os estudos relacionam a temática identidade negra, juventude e escola? Como as pesquisas apresentam esse campo de discussão? Desse modo o objetivo do presente artigo é verificar como os estudos tem procurado aproximar o campo de discussão identidade negra, juventude e escola. A metodologia caracteriza como pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica. Para coleta de dados buscou-se por trabalhos sobre as relações estabelecidas entre identidade negra, juventude e escola, sendo assim, foi realizado uma breve consulta a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A princípio utilizou as palavras de busca Identidade Negra: resultando 7.912 trabalhos; Identidade Negra e juventude: 2.500 trabalhos encontrados e por fim para afunilar a temática Identidade Negra, Juventude e Escola com 2.412 resultados distribuídos em 121 páginas, das quais foram visitadas 29 páginas não sendo possível continuar a análise por conta de um erro na página do site. Diante dos trabalhos analisados pode-se perceber que os estudos estão estruturados em três eixos: A Identidade Negra transcorrendo no âmbito escolar, as Práticas Pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando a importância dos estudos para essas relações, apontando também sua fragilidade nas políticas pautadas na Igualdade Social e os estudos sobre Políticas Públicas de Igualdade Racial em si abrindo discussões sobre as pessoas que contra a política de ação afirmativa de cotas.

Palavras-chave: Identidade negra. Juventude. Escola.

INTRODUÇÃO

A identidade como fenômeno social está presente no discurso da sociedade contemporânea. Dentre essas múltiplas sociedades existe a composta pela população negra, a

116 Graduada em Licenciatura em Educação Física pelo IFCE-Juazeiro do Norte; Membro do NEABI-Juazeiro do Norte.

117 (Orientadora) Professora do curso Licenciatura em Educação Física - IFCE/Campus Juazeiro do Norte, e-mail: amandaraquel@ifce.edu.br

qual vem conquistando seu espaço por meio do movimento negro desde o período escravagista. Ao encerrar esse longo período, a população negra iniciou então um novo desafio: a luta contra o preconceito e desigualdade social.

Atualmente o objetivo do movimento negro¹¹⁸ está na compensação por todos os anos de trabalho forçado e à falta de inclusão social após aquele período; a falta de políticas públicas destinadas a maior presença do negro no mercado de trabalho e nos campos educacionais. Também, a efetiva aplicabilidade das leis¹¹⁹ que buscam a criminalização do racismo e a plena aceitação e respeito à cultura e herança histórica.

Nesse contexto, o processo de construção da identidade negra sofreu fragmentações, enquanto uns reconhecem-na, outros têm dificuldade em se posicionar e a camuflam, sustentados na ocorrência da mestiçagem. O discurso de identidade não é algo recente, mas é notório que hoje em dia os jovens têm sido protagonistas no processo de reconhecimento das suas identificações raciais, estabelecendo ligações desde cedo, principalmente dentro de instituições escolares assim projetando sua ideologia para a sociedade em geral.

A problemática do estudo cai nas indagações de como os estudos relacionam a temática identidade negra, juventude e escola? Como as pesquisas apresentam esse campo de discussão? Desse modo o objetivo do presente artigo é verificar como os estudos tem procurado aproximar o campo de discussão identidade negra, juventude e escola.

A metodologia se insere na pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, pois segundo Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla, possuindo a finalidade de colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa. Tais vantagens revelam o compromisso da qualidade da pesquisa.

Um dos primeiros caminhos a serem trilhados nesse estudo foi a procura por trabalhos sobre as relações estabelecidas entre identidade negra, juventude e escola, decidiu-se por iniciar com uma busca de trabalhos acadêmicos com foco no tema, para verificar como os estudos tem procurado aproximar esse campo de discussão. Sendo assim, foi realizado uma

118 Movimento Negro (ou MN) é o nome genérico dado ao conjunto dos diversos movimentos sociais afro-brasileiros.

119 Lei 10.639/03 e a Lei 7.716/89.

breve consulta a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)¹²⁰. A princípio utilizou as palavras de busca Identidade Negra: resultando 7.912 trabalhos; Identidade Negra e juventude: 2.500 trabalhos encontrados e por fim para afunilar a temática Identidade Negra, Juventude e Escola com 2.412 resultados distribuídos em 121 páginas, das quais foram visitadas 29 páginas não sendo possível continuar a análise por conta de um erro na página do site.

Decorrente da pesquisa, 13 trabalhos que tem relação com o tema foram selecionados. Partindo para uma análise de resumos¹²¹ percebeu-se que dentre os trabalhos surgiu três vieses de estudos: A Identidade Negra; as Políticas Públicas de Igualdade Racial; e as Práticas Pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Tais temáticas serão apresentadas e discutidas no próximo tópico.

REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo será dividido em três categorias de análise de acordo com os achados descritos anteriormente.

Categoria 1: Identidade Negra

Os trabalhos consultados sobre a Identidade Negra perpassam nos âmbitos familiar, escolar e midiático, tais meios são influenciadores no processo de formação identitária. Desse modo, são raros os resultados que aparecem de maneira positiva, já que a maioria se apresentam de forma negativa interligadas a discriminação racial, racismo, porém não deixando de ser um dado relevante para que possa fazer uma reflexão acerca dos problemas sociais evidenciados. A seguir, apresentar-se os principais trabalhos encontrados sobre a Identidade Negra:

Oliveira (2017) em sua dissertação buscou compreender as relações que adolescentes negros (as) estabelecem entre seus processos identificatórios e os discursos e práticas difundidos na escola sobre as relações étnico-raciais. Além de compreender as concepções

120 A BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

121 Dois destes foram excluídos por não conter um resumo claro.

que os (as) adolescentes negros (as) têm a respeito do que é ser negro. Tal pesquisa configurou-se como qualitativa e baseou-se no método psicanalítico de investigação e interpretação. Como procedimentos, foram utilizados grupos de discussão e entrevistas com adolescentes autodeclarados (as) negros (as), proporcionando um espaço de escuta no qual os (as) estudantes pudessem manifestar suas concepções a respeito da temática proposta. Foi possível observar que os (as) estudantes se perceberam enquanto pessoas negras a partir da marcação, de modo pejorativo, de uma diferença. A escola apareceu como um contexto no qual a discriminação era evidenciada e onde foram encontradas formas escassas de identificação positiva com a negritude, levando os (as) adolescentes a procurarem outros referenciais de identificação. No entanto, foi possível perceber a escola enquanto contexto potencializador de espaços identitários diferentes daqueles estabelecidos por um discurso hegemônico.

Pinto (2006) ao reconhecer a existência da imprensa negra brasileira do século XIX e sistematizar um conjunto de oito jornais, formatou seu trabalho nos estudos sobre os processos de construção identitária de pessoas negras livres em meio à vigência do sistema escravista e seus desdobramentos imediatos. A amostra é composta dos seguintes títulos: O Homem de Côr ou O Mulato, Brasileiro Pardo, O Cabrito e O Lafuente, do Rio de Janeiro (RJ), em 1833; O Homem: Realidade Constitucional ou Dissolução Social, de Recife (PE), em 1876; A Pátria – Orgam dos Homens de Côr, de São Paulo (SP), em 1889; O Exemplo, de Porto Alegre (RS), de 1892; e O Progresso – Orgam dos Homens de Côr, também de São Paulo (SP), em 1899. Ainda que se localizem em espaços e períodos diversos, esses periódicos vieram à baila em momentos marcantes para a história política brasileira e trouxeram representações, senão inversas, conflitantes. Entre as estratégias argumentativas de denúncia e combate ao racismo, empreendem o aproveitamento dos valores da democracia moderna, dos ideais iluministas e liberais para colocá-los a serviço do combate à discriminação racial e do estabelecimento de uma democracia efetiva. Tanto no Império quanto na República, todos os jornais protestaram para que os talentos e virtudes, e não a cor da pele fossem a garantia dos direitos dos cidadãos. Desse modo, colocaram em xeque as efetivas condições de realização das promessas da igualdade moderna no Brasil oitocentista.

Silva (2009) analisa discursos com a finalidade de verificar a construção de identidades étnico-raciais no Brasil e como a ideologia age na constituição dessas identidades.

Para alcançar esse objetivo, são analisadas três notícias de casos de racismo no Brasil, as respostas a cem questionários que investigam como se dá a identificação étnico-racial dos brasileiros e dois textos referentes à legislação - a lei que pune o racismo como contravenção penal (Lei 1390/51) e a lei que pune o racismo como crime (Lei 7716/89). O corpus é analisado para responder a três questões: 1) Como são representados os atores sociais em notícias sobre racismo no Brasil?; 2) Como o brasileiro se representa com relação à cor, à etnia ou à "raça"?; e 3) Como a ideologia presente nos discursos legais contribui para as práticas discursivas racistas no Brasil? Para tanto, são abordados os conceitos de Análise de Discurso Crítica, de Identidades e de Ideologia. A metodologia é qualitativa e quantitativa e as categorias de análise são adotadas de Fairclough (1992, 2003), de van Leeuwen (1998) e de Thompson (1995). Os resultados evidenciam a existência de racismo no Brasil, manifesto em discursos e práticas sociais que criam, naturalizam e reificam ideologias preconceituosas, usadas pela sociedade para sustentar identidades subalternas para negros e seus descendentes.

Brito (2003) em sua dissertação visa apreender como e em que circunstâncias famílias formadas por casais de diferentes origens étnico-raciais, sendo um negro e outro branco, preparam e/ou auxiliam seus filhos, a enfrentar as discriminações que possam sofrer em decorrência do racismo contra negros. Para tanto, foram entrevistados, pais, mães e os filhos de duas famílias inter-raciais, perfazendo um total de sete entrevistas. Tentamos aprofundar os conhecimentos sobre socialização dos filhos mestiços em famílias interraciais, a partir das falas do pai e da mãe, e do próprio filho. Os dados obtidos e analisados permitem concluir que as famílias se valem de algumas estratégias que auxiliam os filhos a enfrentar o problema do racismo e da discriminação racial, apesar das dificuldades para elaborá-las, e de isto não se constituir, pelo menos aparentemente, em prioridade na educação dos filhos. No entanto, pôde-se observar que há orientação para construção do pertencimento racial e para os possíveis atos discriminatórios que os filhos poderão vir a sofrer. Desse modo, a orientação está associada às experiências discriminatórias vivenciadas pelos filhos, na família mais ampla, na escola, na rua, em clubes, prendendo-se também a fortes laços afetivos.

Categoria 2: Práticas Pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Discutir sobre Práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais é importante, pois leva aos envolvidos enxergarem a relevância de tratar de assuntos que até alguns anos não se tinha espaço no meio escolar, cujas práticas são garantidas por texto legal.

Em síntese, os trabalhos trouxeram visibilidade à questão étnico-racial, assim como o reconhecimento da importância dos estudos para as relações étnico-raciais, apontou-se também fragilidade nas políticas pautadas na Igualdade Social, então através delas é possível planejar nossas vivências que podem proporcionar resultados satisfatórios em outras realidades. Vejam alguns trabalhos que trazem essa temática:

Gonçalves (2013) objetivou em sua dissertação identificar e analisar práticas pedagógicas de reconhecimento e valorização da cultura e história africana e afro-brasileira desenvolvidas por uma Escola Classe da Ceilândia, que atenda ao artigo 26 A da LDB. Para trabalhar com o referido objetivo, foram traçados alguns caminhos iniciais que foram: a) compreender como é feita a transposição dos conteúdos do artigo 26 A da LDB em prática educativa; e b) identificar como as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola a partir do artigo 26 A da LDB se refletem na comunidade. Para a realização, optou-se por fazer uma pesquisa qualitativa, que se apoiou em um estudo de caso etnográfico na referida escola durante seis meses. Durante o período citado, foram realizadas entrevistas, observações, conversas informais e também a aplicação de questionários para compreender o campo no que diz respeito à implementação do artigo 26 A da LDB e o funcionamento da escola a partir do Projeto “Orgulho e Consciência Negra”. A educação para as relações raciais está longe de alcançar o ideal, no entanto foi percebido nessa escola que o trabalho já começou e é realizado de forma comprometida com os (as) alunos (as) e com toda a comunidade escolar.

Ferraz (2016) em sua dissertação objetivou responder à pergunta: como são produzidos e reproduzidos os discursos de raça e racismo no espaço cotidiano de uma escola de educação de jovens e adultos (EJA)? Esta questão se desdobrou em outra: como identificar discursos e representações sobre o negro e realizar proposta interventiva com as demandas da realidade para o problema do racismo na EJA. O campo empírico foi realizado em uma escola do Guará, situada no Distrito Federal na região administrativa do Guará. No sentido da pergunta e da pesquisa, foi utilizada a metodologia da pesquisa-ação (MORIN, 2004; BARBIER, 2007) visando contrapor o silenciamento em torno do problema do racismo, nessa modalidade de ensino. Buscou-se influenciar em mudanças discursivas e na afirmação das

identidades raciais, através de ações interventivas planejadas no coletivo, considerando a presença majoritária negra na EJA. A análise dos dados se sustenta nos pressupostos teórico-metodológicos da análise de discurso Crítica – ADC – (FAIRCLOUGH, 2001, DIJK, 2008), assim como faz referência a alguns pilares da arquitetura bakhtiniana, que traz conceitos importantes para esta pesquisa. Também foram usadas ferramentas da ADC que conduziram as análises dos discursos sobre raça e racismo corporificados nas vozes dos estudantes da EJA, atentando-se especificamente para a prática social dos discursos que corporificam ideologias e relações de poder. O exercício empreendido neste estudo considera os efeitos negativos que um contexto social e cultural racista produz e reproduz na constituição identitária dos sujeitos. Foram realizadas oficinas interventivas durante a pesquisa de campo, visando alterar as práticas discursivas que representam uma parte, mesmo que ínfima, da engenharia da mudança social e cultural mais ampla. Nas considerações finais afirma-se que houve avanços em determinados pontos observados, dentre os quais uma maior visibilidade frente à questão étnico-racial, assim como o reconhecimento da importância desses estudos na EJA.

Cruz (2010) compreende as estratégias e práticas pedagógicas empregadas por professoras/es para a educação das relações étnico-raciais. O objeto do trabalho se delineou em parte a partir dos projetos enviados ao Prêmio Educar para a Igualdade Racial do CEERT-Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades nas edições de 2002, 2004, 2006 e 2008 e por uma entrevista realizada com uma professora finalista do Prêmio. A categorização foi elaborada a partir da descrição realizada pelas professoras e professores dos projetos enviados, tendo em mente a articulação com a literatura debatida na pesquisa com objetivo de compreender de que maneira estas professoras concebem a educação das relações étnico-raciais brasileiras. Há, portanto concepções de escola, cultura, diversidade, diferença entre outros termos expressas nas propostas. O registro destas experiências pedagógicas indica a emergência de uma educação das relações étnico-raciais e apontam a fragilidade das propostas dirigidas à igualdade racial pautadas na democracia racial e caminham em direção a valorização e reconhecimento na perspectiva das diferenças.

Demarzo (2009) teve como objetivo em sua dissertação identificar o que aprendem professoras de educação infantil ao buscarem promover, em seus trabalhos cotidianos, a educação para as relações étnico-raciais. A pesquisa se constituiu a partir de entrevistas com

quatro professoras da rede municipal de Educação Infantil cidade que desenvolveram trabalhos bem sucedidos em educação das relações étnico-raciais em escolas, durante o ano de 2006. Para se chegar a essas docentes foram feitas análises de relatórios em que cada instituição de ensino prestou contas ao poder público municipal sobre seus trabalhos em educação das relações étnico-raciais, apontando atividades, metodologias, resultados alcançados e dificuldades. Este estudo se realiza na perspectiva da pesquisa qualitativa e tem inspiração na corrente filosófica da fenomenologia de Merleau-Ponty, que ofereceu compreensões sobre o processo de pesquisar e indicou a postura da pesquisadora diante à pesquisa e de suas participantes. Nesta pesquisa identificou-se que professoras aprendem ao promover a educação das relações étnico-raciais e, ao aprender, se educam positivamente para viver essas relações. Os resultados percebidos com a pesquisa demonstram que o pertencimento étnico-racial, é de relevância fundamental para a compreensão das concepções de mundo das professoras, sua atuação em sala de aula no que tange às relações étnico-raciais e no que aprendem ao buscar a reeducação dessas relações. Entre as professoras negras, o educar-se ocorre num sentido de buscar humanidade e depositam na educação a expectativa de mudanças das relações étnico-raciais. Entre as professoras brancas, perceber as tensas relações foi possível com cursos de formação continuada, que as fizeram refletir sobre a própria vida e, assim, sobre a influência de suas práticas na vida dos alunos. As aprendizagens decorridas com o processo de educar para relações étnico-raciais mais justas demonstram mudanças de posturas e conquistas que superam preconceitos, reformulam imagens historicamente distorcidas, combatem discriminações, lutam contra o racismo e propiciam formação de identidades positivas.

Categoria 3: Políticas Públicas de Igualdade Racial

A última categoria se relaciona as Políticas Públicas de Igualdade Racial, estes trabalhos são importantes ferramentas para empoderar uma classe que nos últimos anos vem buscando não calar diante das mazelas que são submetidos. Os estudos abrem discussões sobre os que são contra a política de ação afirmativa de cotas; além disso a visão de estudantes sobre a mesma política pública; destaca manifestações culturais como base para uma reflexão crítica e respeito a diversidade; por fim analisam como as Propostas Pedagógicas publicadas no site do Ministério da Educação para a educação das relações

étnicos raciais estão sendo cumpridas. Em seguida, veja como os estudos se direcionam sobre essa temática:

Santos (2007) em sua tese de doutorado se propõe a discutir por que renomados cientistas sociais da área de estudos e pesquisas sobre as relações raciais brasileiras – brancos em sua maioria absoluta, de acordo com a classificação do IBGE –, são contra a implementação de cotas para os estudantes negros nos vestibulares das universidades públicas brasileiras. Em suma, esta tese discute o que está sob disputa na sociedade brasileira com a implementação da política de ação afirmativa de cotas para os estudantes negros ingressarem nas universidades públicas. Consequentemente, discute também a luta dos MSN brasileiros por educação pública de boa qualidade em todos os níveis de ensino, ou seja, do fundamental ao superior.

Morais (2017) em sua tese de mestrado pretende registrar a força e a importância do acesso das juventudes a espaços de criação e as perspectivas múltiplas sobre a realidade, ao mesmo tempo contrárias e em diálogo com a racionalidade moderna, na construção de um pensamento crítico e de respeito à diversidade. Conclui-se que dançar, atuar e jogar capoeira é para esses jovens se identificar, reconhecer-se em seu corpo e assumi-lo e então afirmá-lo publicamente. Ocupar os espaços públicos e institucionais com narrativas e performances dessa natureza é agir sobre as experiências de quem faz e de quem assiste, atuando, dessa maneira, na construção da realidade vivida.

Valverde (2008) em sua dissertação buscou compreender a percepção de jovens estudantes do ensino médio sobre a política de cotas para negros/as implementada pela Universidade de Brasília. Procurou-se investigar, ainda, as orientações coletivas dos/as jovens no que diz respeito às expectativas em relação universidade, bem como suas elaborações sobre a relação com o seu meio social e com a escola. Realizaram-se oito grupos de discussão com jovens estudantes do 3º ano do ensino médio de duas escolas públicas e duas escolas particulares de Brasília e Ceilândia. Os resultados, aqui apresentados, se referem à análise em profundidade de dois grupos de discussão, de duas escolas públicas, a partir do método documentário de interpretação desenvolvido por Ralf Bohnsack, cujas bases teóricas encontram-se ancoradas na Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim, no Interacionismo Simbólico, na Fenomenologia Social e na Etnometodologia.

Correia (2013) em sua dissertação objetivou identificar e analisar nas Propostas

Pedagógicas publicadas no site do Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão proposto para a Educação de Jovens e Adultos elementos para a educação das relações étnicas e raciais e identificar na Proposta Pedagógica presente no livro Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais publicada no site do Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão proposto para Diversidade Étnico-racial elementos para a Educação de Jovens e Adultos. A partir desses objetivos, a pesquisa foi guiada pela seguinte questão: Nas Propostas Pedagógicas, publicadas no site do Ministério da Educação, sobre Educação de Jovens e Adultos, qual o papel ocupado pelas questões étnicas e raciais? E no livro Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, qual o papel ocupado pela Educação de Jovens e Adultos? Existe um diálogo efetivo entre elas? A metodologia escolhida foi a pesquisa de análise de conteúdo quantitativa e qualitativa proposta por Bardin (1977). Para a análise qualitativa, realizada nas Propostas Pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos criamos um campo semântico com os radicais: cult, diferenç, discrimin, diversid, etn, identid, preconceit, negr, raç, e racism e sintetizamos em um quadro analítico e para a análise quantitativa realizada no livro Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais apontamos todas as indicações e recomendações para a implementação da lei 10.639/03 nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas e Educação Quilombola e sintetizamos em um quadro comparativo. Quanto aos resultados, nas Propostas Curriculares para o Primeiro e para o Segundo Segmento, a temática étnica e racial é abordada de forma transversal com ênfase nas áreas de Estudos da Sociedade e História e, na Proposta Pedagógica para a Educação das Relações Étnicas e Raciais, a Educação de Pessoas Jovens e Adultas ocupa um dos papéis de menor destaque no que se relaciona a sugestões de atividades para a efetivação da lei 10.639/03. Portanto, esses dois eixos não dialogam efetivamente entre si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos trabalhos analisados pode-se perceber que os estudos estão estruturados em três eixos: A Identidade Negra transcorrendo no âmbito escolar, as Práticas Pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando a importância dos estudos para essas relações, apontando também sua fragilidade nas políticas pautadas na Igualdade Social e os estudos sobre Políticas Públicas de Igualdade Racial em si abrindo discussões sobre as pessoas que contra a política de ação afirmativa de cotas.

Além disso, os trabalhos trazem a visão de estudantes sobre a mesma política pública não deixando de analisar como as Propostas Pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais estão sendo sucedidas. De modo geral, os estudos estão relacionados ao mesmo público alvo, mas com focos diversos que apontam discussões emergentes presentes na sociedade brasileira que merecem serem refletidas cuidadosamente para que não se repitam os erros do passado, tampouco favorecer os que historicamente já tem privilégios.

REFERÊNCIAS

- BRITO, Angela Ernestina Cardoso de. *Educação de mestiços em famílias inter-raciais*. 2003. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- CORREIA, Rosimara Silva. *Articulação entre questões étnicas e raciais e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação*. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. *Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira*. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- DEMARZO, Marisa Adriane Dulcini. *Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP*. 2009. 184 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- FERRAZ, Bruna Rocha. *EJA e educação para as relações étnico-raciais: uma proposta de pesquisa-ação em uma escola do Guará/Distrito Federal*. 2016. 185 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Maríllia Pereira. *Enegrecendo o cotidiano escolar: estudo de caso em uma escola classe de Ceilândia (DF)*. 2013. [160] f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MORAIS, Lídia Maria de Oliveira. *Negritude nas linguagens do corpo: criatividade e resistência na experiência de jovens em Paracatu, MG*. 2017. 115 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável)—Universidade de Brasília, 2017.

OLIVEIRA, Nathália Pereira de. *Processos identificatórios de adolescentes negros(as): a escola como potencializadora de espaços identitários*. 2017. 129 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. *De pele escura e tinta preta: a imprensa negra do século XIX (1833-1899)*. 2006. 197 f. Dissertação (Mestrado em História)-Departamento de História)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Movimentos negros, educação e ações afirmativas*. 554 f. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SILVA, Francisca Cordelia Oliveira da. *A construção social de identidades étnico-raciais: uma análise discursiva do racismo no Brasil*. 2009. 267 f., il. Tese (Doutorado em Linguística)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VALVERDE, Danielle Oliveira. *Para além do ensino médio: a política de cotas da Universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação*. 2008. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MOVIMENTO NEGRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Cristiane de Oliveira Félix¹²²

RESUMO

O presente texto busca colaborar para uma reflexão sobre a história do Movimento Negro e suas contribuições na implementação da Lei 10.639/03. Promulgada em 2003, a Lei instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino básico. O estudo teórico sobre o Movimento Negro envolve a história das/os africanas/os escravizadas/os e seus afrodescendentes no período de colonização e pós – abolição; suas constantes lutas de resistência e emancipação; Contextualizamos uma série de acontecimentos que marcaram o processo de conquistas até a promulgação da referida Lei; apresentamos uma breve discussão acerca do Mito da Democracia Racial que sustentava a ideia de que no Brasil não havia conflitos raciais e da Ideologia do Branqueamento formulada pela elite branca, apontadas por Nascimento (2017) como formas de “genocídio da população negra”. Expomos o Movimento Negro como um agente educador, formador de saberes emancipatórios e que reeducada a sociedade brasileira sobre as questões raciais no Brasil (GOMES, 2017). O trabalho se estrutura metodologicamente por meio de uma pesquisa bibliográfica, em livros, artigos e teses. O objetivo geral deste artigo diz respeito a compreensão de conhecimentos em relação ao Movimento Negro e seus subsídios na elaboração e prática da Lei 10.639/03.

Palavras-chave: Movimento Negro. Educação antirracista. Lei 10.639/03.

INTRODUÇÃO

Para assimilarmos o que é o processo de reeducação da população brasileira por meio dos Movimentos Negros, é necessário compreendermos a forma estrutural deste movimento, entendendo que ele já estava presente naquele período colonial com as organizações quilombolas que, se organizavam em prol da luta pela libertação e extinção do escravismo, era a resistência negra que hoje conhecemos por Movimento Negro.

Destacamos algumas conquistas atribuídas as reivindicações das organizações negras, focando na educação para as relações etnicorraciais que se apresenta nas instituições

122 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará -PPGE-FACED/UFC/ e-mail: cristianefelix@outlook.com/ Iguatu- Ce, Brasil. Bolsista na Agência do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq

de ensino através do aparato legal da Lei 10.639/03, tônica que ganhou visibilidade graças ao protagonismo dos Movimentos Sociais Negros,

O artigo está dividido em três seções: na primeira fazemos um breve resgate histórico sobre a chegada e permanência dos africanos e afrodescendentes no Brasil, destacando suas contribuições na construção da sociedade brasileira. Na segunda, apresentamos a trajetória do Movimento Negro no Brasil, e por fim expomos um histórico das lutas antirracistas do Movimento Negro e sua influência nas reivindicações educacionais relacionadas a prática de uma educação de qualidade para a população negra, reivindicada com a Lei 10.639/03

AFRICANOS E AFRODESCENDENTES NO BRASIL: CHEGADA E PERMANÊNCIA

O Brasil foi “descoberto” em 1500, e dessa data em diante é sabido que o país passou por um longo período de colonização, em que os costumes, a cultura, e a religiosidade dos povos originários que já ocupavam as terras brasileiras fora dissipada, assim como, a vida de muitos que tentavam resistir ao regime colonizador e colonialista pregado pelos portugueses.

Após alguns anos de escravismo indígena, os colonizadores deram início ao escravismo africano, tendo começo mais ou menos na primeira metade do século XVI. Homens, mulheres e crianças foram trazidos através das rotas transatlânticas, nos chamados navios negreiros, a maioria vindos da África Ocidental e de outras regiões.

Os/as africanos/as aqui escravizados/as sofreram o mesmo processo de desapropriação e apagamento cultural que os indígenas, tendo sua situação agravada pela adaptação forçada na terra desconhecida.

Sobre a quantidade de africanos transportados para o Brasil, Nascimento (2017) afirma que

É quase impossível estimar o número de escravos entrados no país. Isto não só por causa da ausência de estatísticas merecedoras de crédito, mas, principalmente, consequência da lamentável Circular n. 29, de 13 de maio de 1891, assinada pelo ministro das Finanças, Rui Barbosa, a qual ordenou a destruição pelo fogo de todos os documentos históricos e arquivos relacionados com o comércio de escravos e escravidão geral. As estimativas são, por isso, de credibilidade duvidosa. (NASCIMENTO, 2017, p. 58)

A falta de informações exatas sobre a quantidade africanos/as é mais uma prova do apagamento histórico e cultural que a população negra enfrenta, pois, um pedaço de sua história fora lhes tomada, e o que ainda é pior, contada de forma enganosa.

O autor ainda afirma que, o “papel do negro escravo foi decisivo para o começo da história econômica”, pois o regime escravocrata fez com que o Brasil se tornasse uma fonte de lucro para os portugueses, que por sua vez usavam a mão de obra africana através da exploração da força de trabalho, principalmente com a plantação e exportação da cana-de-açúcar e do café. (NASCIMENTO, 2017, p. 59)

É importante ressaltar que, além das contribuições econômicas, os africanos trazidos para o Brasil influenciaram de forma muito ampla a construção da cultura brasileira, principalmente no que se refere a língua, a religião, arte, música e a dança.

O Brasil carregou o peso do regime escravocrata por anos, desde o seu “descobrimento”, abolindo de vez a escravidão em 1888, no entanto, apesar de não haver mais exploração por meio do escravismo, africanos e afrodescendentes permaneceram vivendo em situação de subserviência e maus tratos.

Homens, mulheres e crianças continuavam sendo escravos da fome e da pobreza, a liberdade descrita e confiada nessa supressão passou longe de ser consumada de forma plena, e o Brasil encontrava-se em uma via de mão dupla, em que ao mesmo tempo que “libertava” não oferecia condições dignas a população africana e afrodescendente.

Munanga (2016, p. 20) afirma que, “os africanos ajudaram no povoamento do Brasil”, e sua permanência resultou no processo de miscigenação, ou seja, houve uma mistura entre negros e brancos.

Nascimento (2017, p. 84), também aponta que o processo de miscigenação foi “fundamentado na exploração sexual da mulher negra”, e que aquele processo se configurou como uma forma de “genocídio da população negra” por meio da tentativa de embranquecer a sociedade brasileira.

Com os processos imigratórios, principalmente europeus, a falta de condições de sobrevivência da população africana e afrodescendente ficou cada vez pior, pois mais uma vez, houve a tentativa de apagamento daquelas pessoas, surgindo assim, situações que foram configuradas e consideradas, mais uma vez, genocidas para a população negra.

Atualmente, esses fenômenos servem também para fins de estudos e pesquisas, e uma das principais discussões depois da abolição da escravidão foi o da ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial, ambos consequência do “prévio estupro da mulher africana”. (NASCIMENTO, 2017, p. 75)

A ideologia do branqueamento foi proposta pela elite brasileira, que julgavam haver a separação de raças puras e na superioridade de umas sobre outras. Por muito tempo o conceito de raça fora visto como algo biológico, no entanto é sabido e comprovado que não há uma raça superior ou inferior.

A ideia errônea de que o Brasil era livre das desigualdades entre negros/as e brancos/as, subsidiou a ideia de que o país vivia em uma democracia racial, fortemente defendida pelos mais ricos.

De forma ilusória e construída para apresentar uma imagem branda das afinidades entre oprimidos e opressores tanto a ideologia do branqueamento como o mito da democracia racial ganharam força. Com essa distorção de discursos, uma utopia racial foi usada ideologicamente para argumentar a falta de imparcialidade perante as desigualdades raciais existentes no Brasil.

Para além dos pensamentos citados previamente sobre africanos/as, afrodescendentes e processo pós abolição, é importante destacar que anterior ao mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento, já havia os movimentos de luta contra essas ideias.

Enfrentar a colonização era fazer cotidiano e se davam por meio de revoltas, fugas, tentativas de negociação para obtenção das cartas de alforria e principalmente pela construção dos quilombos.

Os quilombos eram no geral conhecidos como um local onde negras e negros se refugiavam após as fugas, mas não só isso, entendemos o Quilombo como um espaço de organização, de “oposição escravocrata” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 71), um espaço coletivo e de resistência negra.

É possível encontrar diversos documentos e estudos relacionados a existência de quilombos no Brasil, dentre eles, destacamos o Quilombo de Palmares como sendo um dos fundamentais na construção e permanência da resistência negra, espaço em que um dos principais nomes da luta contra o escravismo negro (re) existiu, Zumbi dos Palmares, o último líder do quilombo.

Nascimento (2016, p.72) afirma que, o quilombo foi excepcional pois “Palmares- cuja população, se calcula, chegou à casa das trinta mil pessoas entre homens, mulheres e crianças- possuía uma sociedade organizada com eficaz sistema de produção comunal e de troca; sua organização defensiva bem como a liderança política e militar, demonstraram notável capacidade”, para o autor o Quilombo dos Palmares representa um pedido de socorro contra a destruição do patrimônio cultural dos/as africanos/as explorados nas terras brasileiras, pois além de lugar de resistência Palmares era lugar de manifestações culturais e religiosas.

Sendo assim, a resistência negra, foi forjada por negras e negros que sobreviviam ao sistema escravocrata, e por meio das organizações coletivas e políticas elaboradas dentro daqueles espaços que acreditamos terem surgido o que contemporaneamente entendemos por Movimento Negro.

MOVIMENTO NEGRO E A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Abers e Bulow (2011, p. 53) definem os movimentos sociais como sendo “uma forma de ação coletiva sustentada, a partir da qual atores que compartilham identidades ou solidariedades enfrentam estruturas sociais ou práticas culturais dominantes”, dessa forma, compreendemos que, o Movimento Negro é um Movimento Social.

Assim, afim de solucionar as mazelas resultantes das discriminações raciais, que afastaram a população negra do convívio social de forma desigual, fosse no mercado de trabalho, no campo educacional ou em espaços políticos de poder se constituiu o Movimento Negro como uma organização coletiva.

Mas é sabido que, para além da tentativa de resolver os dilemas que envolvem as relações raciais, o Movimento Negro Brasileiro manifestou-se como um sujeito político questionador das pautas que compreendem o ser negro/a no Brasil, buscando a valorização dos aspectos culturais e de representatividade dos afro-brasileira, através da visibilidade das religiões de matriz africana, da dança, da arte e culinária.

As demandas apontadas pelos militantes do movimento obtiveram apoio de intelectuais negros/as e personalidades negras, que iniciaram um processo de incorporação da

temática em suas ações cotidianas, com objetivo de contribuir na denúncia contra o racismo que já se mostrava estrutural.

O Movimentos sociais “são organizados com algum arranjo institucional que vise sua continuidade temporal” (WARREN, 2014, p. 14), assim foram as lutas dos Movimentos Negros, pois segundo Domingues (2006), tal movimento se estrutura de forma ordenada desde o período colonial, e ganhou força após a abolição, no entanto o autor afirma que esses movimentos foram marginalizados pela sociedade, apesar de já possuírem um formato sistematizado.

Domingues (2006, p. 103) destaca que o Movimento Negro teve sua composição dividida em três fases, sendo a primeira em 1889 a 1937, neste período o intuito era reverter essa marginalização e assim, “os libertos, ex escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação”.

A segunda fase foi forjada de 1945 a 1964, início da ditadura militar, devido as opressões, repressão e do regime ditatorial há um esmorecimento do Movimento, embora, muitas associações continuassem em atividade, houve negligências para com o Movimento Negro.

O golpe militar de 1964 representou uma derrota, ainda que temporária, para a luta política dos negros. Ele desarticulou uma coalizão de forças que palmilhava no enfrentamento do ‘preconceito de cor’ no país. Como consequência, o Movimento Negro organizado entrou em refluxo. Seus militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil. (DOMINGUES, 2006, p. 111)

Para o pesquisador “esta fase do movimento negro, entretanto, não teria o mesmo poder de aglutinação da anterior”, mas que, apesar disso algumas entidades ganharam visibilidade sendo a União dos Homens Pretos “um dos principais agrupamentos[...] A UHP era constituída de uma complexa estrutura organizativa”. (DOMINGUES, 2006, p. 109)

A terceira etapa do Movimento Negro corresponde aos anos de 1978 a 2000, período em que há um processo de redemocratização do país. A partir do final dos anos 70, o MN inicia um processo de reorganização e articulação. É importante salientar que mesmo estando sob a pressão da Ditadura Militar o Movimento continuou realizando ações mais pontuais.

Dentre estas ações uma das principais foi a criação do Movimento Negro Unificado, em 1978, que teve a militante feminista Lélia Gonzalez como uma de suas idealizadoras ao lado de Abdias Nascimento, a organização reacendeu no país as discussões políticas sobre a situação da população negra.

Das inúmeras assembleias organizadas pelos diversos grupos que compunham o Movimento Negro Brasileiro, foi estabelecido que no dia 20 de novembro seria a data de comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra, que mais tarde viria a ser a data escolhida para realizar a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida.

O Marcha deu visibilidade a luta da população negra brasileira propiciando espaço para levar as reivindicações até Durban- África do Sul, que recebeu a III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada 31 de agosto de 2001.

O evento foi também uma oportunidade para que o Movimento Negro mostrasse o seu papel enquanto agente educador e transformador, pois segundo Gomes (2017, p. 16) os movimentos sociais “atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais” que propiciam a visibilidade de temáticas que são fundamentais para a reflexão e a construção de pensamentos emancipatórios.

Desse modo, a presença do movimento negro no Congresso, contribuiu para que a educação para as relações étnicorraciais fosse uma das principais pautas incluídas na declaração de Durban, estabelecendo que o Estado Brasileiro adotasse políticas de ações afirmativas que abarcassem a população negra brasileira.

Nilma Lino Gomes (2017, p. 36) coloca que “algumas das reivindicações históricas do Movimento Negro para a educação foram transformadas em políticas do Ministério da Educação (MEC)”, consequentes do acordo assinado em Durban.

Dentre estas exigências destacamos aqui o estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira que até 2002 não era de fato inserida no currículo escolar brasileiro, mas que a partir de 2003 tornou-se obrigatório através regulamentação da Lei 10.639/03.

Alguns discursos são reproduzidos com a ideia de que a Lei 10.639, promulgada em 2003, foi uma façanha idealizada pelo governo do ex presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no entanto, apesar da sua louvável intenção em promulgar o decreto, esta determinação foi uma

reinvidicação do Movimento Negro Brasileiro, que como vimos anteriormente, segue lutando arduamente para que as políticas públicas de reparação sejam postas em prática.

A Lei 10.639/03, passou a ser, além de um respaldo legal um marco histórico na trajetória do MN, pois em conjunto com sua obrigatoriedade vem à tona um manifesto de reafirmação perante a sociedade brasileira de que a cultura africana faz parte da história desse país, e que sua inclusão propicia uma educação de qualidade para a população que por muito tempo foi desacreditada pelo apagamento de suas narrativas.

Tendo a Lei como inspiração muitas instituições vêm proporcionando espaços educativos e ações pedagógicas que problematizam as relações etnicorraciais no ambiente escolar. Nas universidades, por exemplo, são desenvolvidos projetos de extensão, grupos de pesquisa, de leitura e de formação continuada para professores/as. Tais atitudes constituem uma educação antirracista, que busca fortalecer a luta contra o racismo e a discriminação racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após breve explanação do contexto histórico ao qual o Movimento Negro esteve inserido, é perceptível que não foi uma trajetória fácil, com acúmulos de perdas e ganhos, em meio a isso enxergamos o MN como um movimento social plural e emancipatório, um “movimento negro educador” (GOMES, 2017).

Faz-se necessário, enaltecer e reafirma que a população negra no seu fazer coletivo está construindo um movimento que reeduca toda a sociedade. Diante do que foi posto, este estudo propiciou o aprofundamento a respeito da contribuição do Movimento Negro na implementação da Lei Federal 10.639/03, e da sua importância para a sociedade brasileira.

Passados 15 anos deste a promulgação da Lei, sua aplicabilidade ainda é lenta, mas é comprovado em muitas pesquisas que o fazer pedagógico inspirado neste aparato legal vem transformando a realidade de crianças e jovens negros/as.

Desta forma, é imprescindível que o Movimento Negro continue suas lutas e reinvidicações por políticas de ações afirmativas, no intuito de continuarmos na busca pela superação do racismo estrutural que aflige tantas vidas negras.

O Movimento Negro é luta, é resistência. Ele é educador!

REFERÊNCIAS

ABERS, Rebecca; BULOW, Marisa Von. Movimentos sociais na teoria e na prática: como estudar o ativismo através da fronteira entre Estado e sociedade? *Sociologias*, Porto Alegre, Ano 13, Nº 23. Set./ dez. 2011, p. 52-84.

DOMINGUES, Petrônio. *Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos*. São Paulo, 2006.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, Rj: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabangele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. 2. Ed. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. *O Genocídio do Negro Brasileiro: o processo de um racismo mascarado*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

WARREN, Ilse Scherer. Dos movimentos sociais as manifestações de rua: o ativismo brasileiro no século XXI. *Políticas & Sociedade – Florianópolis – vol. 13 – Nº 28 –Set./dez. de 2014*

RESISTÊNCIA EM VOZ E VERSO: O SLAM COMO MEIO DE AFIRMAÇÃO E LUTA ANTIRRACISTA

Pâmela Lopes Diniz Silveira
Roberto Ferreira

RESUMO

O slam é uma forma de poesia de empoderamento, ativa e pronta para o confronto, a batalha, não de mc's, mas de poetas e poetisas. Sua performance se dá na modalidade oral, veiculada em locais públicos, como as ruas, praças, saraus e na mídia digital, abordando questões sociais, principalmente no tocante às desigualdades existentes, econômicas, raciais, de gênero e de identidade, no âmbito individual e coletivo. São discursos que partem do lugar social de quem teve o espaço de fala negado, em detrimento de um discurso dominante e de quase hegemonia imposto sob a ótica elitista. São narrativas de protagonismo, contra-hegemônicas. Este artigo propõe adentrar-se nas especificidades desse gênero, usufruindo da sua função social de afirmação da identidade negra, de luta e resistência antirracista, pensando também a inserção da temática mencionada para a sala de aula. Para tanto, buscaremos dialogar com (SOUZA, 2011), no destaque ao corpo, voz e performance do(a) slammer, (FREITAS, 2017), na perspectiva de que o homem branco é possuidor de privilégio histórico e de fala na sociedade e (ROJO, 2015) para ressaltar a importância desse gênero contemporâneo, oral, discursivo e híbrido no espaço escolar.

Palavras-chave: Slam resistência. Gênero discursivo. Antirracismo.

INTRODUÇÃO

Com a diversidade de gêneros que vêm sendo atualizados e produzidos de acordo com as necessidades comunicacionais, também nos chegam diferentes leituras sobre as realidades sociais em que estamos inseridos, constituindo como fruto das comunicações estabelecidas em nosso meio, uma importante fonte de saber que constrói referenciais para a pesquisa e para o ensino. O seu reconhecimento propicia a busca pela inserção de linguagens e recursos recentes que facilitam o processo de ensino e aprendizagem e também caminham para uma educação crítico-reflexiva comprometidas com a cidadania, a vida em sociedade e um olhar atento às subjetividades dos sujeitos.

Nesse sentido, propomos apresentar discussões iniciais e pertinentes sobre a importância e eficiência da utilização da poesia performática do gênero slam, com sua

linguagem poética específica e o seu caráter de denúncia social, neste caso, evidenciando os slams de cunho contrário as práticas e reproduções racistas, dando destaque ao protagonismo negro e em especial, a reivindicação de voz, identidade e postura contra o silenciamento do homem negro na sociedade, bem como, da mulher negra.

O SLAM EM SEU CONTEXTO DE PRODUÇÃO E DIFUSÃO

Primeiramente, o slam é uma onomatopeia originada de uma expressão inglesa, poetry slam, que representa o som de uma porta batendo ao ser empurrado, assim, o próprio gênero se apresenta intimando a força que essa poesia precisa ter. Considera-se que emergiu inicialmente em Chicago, Estados Unidos durante a década de 80, desenvolvendo-se expressivamente também na França, onde alcançou outras partes do mundo, inclusive o Brasil. Por seu caráter urbano, assim como as manifestações da cultura hip hop, contemporânea ao slam, os slammers versam sobre questões vinculadas às distorções da cidade grande, ambiente de desigualdades, propagações racistas, violência, individualismos e uma grande massa proletária envolvida constantemente em choques de interesses que rodeiam o mundo exploratório capitalista.

O corpo e a voz são elementos decisivos e essenciais quando se trata do slam resistência. É uma manifestação vinculada a uma performance e direcionada a um público específico, que não só assiste, mas que também opina, aclama e faz o papel de júri nos momentos de apresentação. Dado a essa característica, há a necessidade de reciprocidade entre o narrador e o interlocutor, na expectativa da interação com o outro. Além disso, esse gênero carrega uma brevidade obrigatória no processo de escrita, já que sua modalidade de apresentação é a oral, mas configura-se na modalidade escrita para a criação poética que antecede o momento de proferir.

Destaca-se também o teor cênico e a estrutura métrica de suas produções. Quanto à métrica, essa não é determinadamente regular, no entanto, a cadência do ritmo e a musicalidade são notáveis, por aproximar-se em momentos da linguagem do rap e dispor de rimas em seus versos.

Por estas particularidades, o slam está diretamente relacionado às atividades que são

executadas no meio urbano, espaço onde constrói suas interações sociais. Demanda de uma voz que representa um grupo social, uma coletividade que reivindica pela voz do(a) slammer os seus anseios e questionamentos, onde poeta e público se relacionam harmoniosamente, uma vez que “[...] não é através da leitura silenciosa que surge o interesse por essa poesia que não foi feita para o olho” (SOUZA 2011, p. 18), o público realiza leituras múltiplas, de enunciados, como afirma (Bakhtin, 2003) proferidos durante o discurso performático do(a) slammer apresentando marcas e privilégios de presenciar esse gênero em sua modalidade oral.

Acompanhando o crescimento urbano que também vem se tornando expressivo em cidades do interior e a efervescência das tensões sociais, o slam vem conquistando novos espaços, sempre com um forte caráter de denúncia social, com destaque também para as pautas identitárias e antirracistas. São narrativas que partem de sujeitos postos à margem da história oficial e reivindicam o seu papel de protagonista. São “sujeitos coletivos”, na busca por seus “direitos coletivos,” como define (ARROYO, 2012), no sentido de que partem dos interesses de um grupo social. Intenciona dar voz às minorias ao passo em que também explicita tendências ideológicas comuns, possibilitando através dessa arte falada a representação das massas.

O ANTIRRACISMO NO SLAM: O RECONHECIMENTO DO PRIVILÉGIO BRANCO HISTÓRICO E SOCIAL E O PROTAGONISMO NEGRO MASCULINO E FEMININO.

Apesar da inegável desigualdade construída historicamente entre negros e brancos no Brasil, a existência do racismo estrutural ainda é negada por sujeitos que compartilham da crença na teoria da democracia racial centrada nas ideias de igualdade de direitos e na miscigenação. Com base nessa tese, alguns insistem erroneamente em defender que existam casos de “racismos e preconceitos reversos” (suposta ocorrência de discriminação do branco por ser branco) e ainda acusações de “vitimismo” pela parte dos negros.

É sabido que mais da metade da população brasileira é negra. Todavia, esse dado não infere na igualdade e no acesso a diversos espaços, incluindo institucionais. A presença do corpo negro em alguns espaços é evidentemente dificultada, tanto por preconceitos, como também por padronizações culturais e de comportamento herdadas de uma estrutura social

escravocrata. Essa mesma herança estrutural faz com que a presença do negro se apresente como maioria em outros espaços específicos, como entre a população carcerária, dos que não tiveram acesso à educação e os ocupantes de postos de trabalhos precários, quase sempre voltado ao serviço braçal e serviçal e condições de moradia dificultosas.

Para além da expressão do ser e o fenótipo, “[...] ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais. Ser branco significa mais do que ocupar os espaços de poder. Significa a própria geografia existencial do poder” (CARDOSO, 2010). Ser branco é uma afirmação política privilegiada na sociedade. “Ser branco é não pensar sobre ser branco. Ser negro significa pensar porque você é apontado sobre isso o tempo todo” (CARDOSO, 2014). A voz que emana de um corpo branco não foi silenciada quanto à de um corpo negro.

Partindo da perspectiva de que o homem branco possui o privilégio histórico de fala na sociedade, como destaca (FREITAS, 2017), o slam na sua contra hegemonia, contra o esquecimento e o silenciamento, contra atitudes que ferem a identidade e a existência, carrega o protagonismo de sujeitos postos à margem, destacando-se o papel social dos negros, e das mulheres, principalmente a mulher negra, assumindo uma postura antirracista, sendo essa uma questão das mais evidenciadas nas narrativas e performances.

As poesias difundidas nas batalhas, no ato de suas performances exaltam esse querer falar. Tornam evidente uma postura imponente diante da superação do silenciamento da voz da população negra, principalmente em relação ao protagonismo da mulher negra, que cada vez mais utiliza da poesia para reivindicar sua voz e as particularidades sobre sua vivência na sociedade, afinal ela precisa lidar com o fato de ter um corpo negro e para, além disso, ser mulher, o que a difere na pauta feminista, de cor branca, incapaz de enxergar as especificidades das pautas que a mulher negra precisa encarar de forma recorrente em um Brasil que carrega em pleno século XXI, heranças socioculturais de uma sociedade escravocrata, patriarcal, machista e excludente, que sempre impôs a mulher negra o cargo de inferior à mulher branca, seja em aspectos de beleza, intelecto e até mesmo afetivos, criando na mulher negra estigmas, classificações e restrições. O que lembra muito o discurso de Djamila Ribeiro, no livro “O que é lugar de fala?”, ao citar o poema “On woman’ dress poem” de Truth, analisa-o e expõe que quando o feminismo surgiu, sua roupagem era hegemônica e os interesses ali eram voltados à:

[...] conquista de direitos para um grupo específico de mulheres, o que se perpetuou durante muito tempo mesmo quando mulheres negras começaram a escrever sobre a invisibilidade da mulher negra como categoria política e a denunciar esse apagamento. O que a voz de Sojourner traz, além de inquietações e necessidade de existir, é evidenciar que as vozes esquecidas pelo feminismo hegemônico já falavam há muito tempo. A questão a ser formulada é: por que demoraram tanto a serem ouvidas? (RIBEIRO, 2017, p. 24).

A partir do slam se constrói revoluções sob o olhar da sociedade perante o papel da mulher negra, como podemos ver na seguinte estrofe de Natália Pinheiro, integrante do grupo de slammers “Slam das Minas Kariri,” da cidade do Crato, no Cariri Cearense: “Minha poesia grita porque cansou de ser calada / Minha poesia grita por todas aquelas que não puderam gritar / pois tiveram suas vozes silenciadas / e foram ensinadas a duras porradas / que deveriam se calar.” (PINHEIRO, sd, sp).

A atuação desses grupos vem se intensificando em cidades de todas as regiões. Em diversos lugares, a reivindicação da voz por meio da expressão poética encontra no slam um terreno fértil para a auto afirmação dos sujeitos. É nesse contexto que o protagonismo negro é evidenciado, potencializando interesses referentes a identidades individuais e coletivas.

A voz diz não ao racismo. O corpo também diz não quando se manifesta na poesia performática. O slam constrói esse espaço de socialização e difusão política, visto que as ideias propagadas almejam uma realidade marcada pela justiça social e pelo respeito à diversidade, pluralidades subjetivas, a desnaturalização e o combate a negação da desigualdade racial existente.

REPENSANDO OS PERCURSOS DO SLAM: O DIRECIONAMENTO PARA A SALA DE AULA

No tocante a poesia, uma questão inicial que nos chega a partir da sua utilização em sala de aula, é a sua receptividade. No entanto, para obter eficiência, a sua utilização deve ser uma ação planejada. “O texto parte de uma seleção criteriosa de acordo com a proposta da construção da aula, levando sempre em conta as particularidades”. [...] Não se trata de valorizar mais este ou aquele gênero discursivo. “Trata-se de estar atento a procedimentos e

cuidados específicos que convém a cada gênero” (PINHEIRO, 2007,p. 25, grifo nosso).

Em meio a essa realidade dificultosa, ainda nos toca a ausência de professores/leitores de poesia, assim como também nos damos conta da ausência de livros que discutem o ensino da poesia enquanto questão didática. O trabalho com a poesia em sala de aula não se dará de forma mecânica, ausente de envolvimento, de contato e de convivência com as narrativas.

É com base nesse entendimento que propomos a inserção do slam em sala de aula, tendo em vista, que o slam propicia aos alunos um aprimoramento das suas habilidades orais, que para Marcuschi (2001) não é operada e nem se constitui numa única dimensão expressiva, mas são multissêmicas, pois, serve-se da gestualidade, do tom de voz, ora elevado para enfatizar, ora diminuído, a velocidade, a pausa, a mímica e os elementos prosódicos, representando a língua em seus aspectos fônico, gestual e corporal. Dessa forma, o aluno ganha um melhor domínio da escrita, tecendo pesquisas para construir seu poema e, da oralidade, através da sua presença perante outras pessoas, precisando lidar com fatores, como nervosismo e timidez, além de se reconhecerem como dizimadores de conhecimento, com um olhar crítico e político, sendo autores e poetas, enquanto aprendem em sala de aula.

Para isso, o discurso que o aluno criará, como afirma (ROJO, 2015, p.17) a partir da teorização de Bakhtin (2003) parte de um enunciado “um dito (ou escrito) concreto e único, “irrepetível”, que gera significação e se vale da língua/linguagem para a sua materialização constituindo o discurso. [...] O que o define são suas fronteiras, ou seja, tudo o que leva à alternância dos falantes” e completa, afirmando ser evidente que “cada enunciado particular é individual, mas todo campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262) Desse modo, como é bem enfatizado por Rojo (2015), tudo o que falamos, seja no cotidiano ou em situações sociais mais formais estão articuladas em um gênero discursivo que já preexiste, sejam eles, orais e escritos, impressos ou digitais, típicos da nossa cultura letrada urbana e que trazem consigo diversas significações, seja nos gestos das mãos feitas por um(a) slammer, no movimento do seu corpo durante a performance, no olhar, na entonação, o aluno(a)/poeta trará seu discurso subjetivo de construções coletivas e intrínsecas à ele(a) desenvolvendo as particularidades de cada aluno/slammer, dentro as especificidades que o gênero solicita.

Sua complexidade é a prova da riqueza e pluralidade ofertadas por essa poesia, que

de acordo com Bakhtin (2003) é caracterizada como gênero secundário, por essa servir a uma finalidade pública dentro de um determinado campo de atividade humana e de comunicação, que utiliza da escrita e da oralidade, o que só ocorrerá com a prática e uso dos gêneros primários até o aluno se ver produzindo um gênero como o slam, demonstrando assim, a composição construtiva desse gênero a partir de outros gêneros utilizados em nossa vida cotidiana e formal pública.

Para, além disso, sua heterogeneidade tipológica (MARCUSCHI, 2002, p. 31), ou seja, a mistura de mais de uma tipologia textual, sendo elas: “injuntiva, narrativa, argumentativa, descritiva e explicativa” para (MARCUSCHI, 2008, p. 209), ao qual, Adam (1987) acrescenta ainda a “conversacional” fornecendo um amplo jogo de tipológico para a produção textual do aluno, que poderá visualizar melhor como cada tipologia possui intencionalidade e se adéqua à situação comunicativa desejada, permitindo uma vasta criatividade ao produzir sua poesia de batalha, característico de gêneros secundários que trazem a carga de outros para construir o seu todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos constatar que de forma eficiente, a utilização do slam conduz a um campo amplo de possibilidades de intervenção, apresentando outras perspectivas para com a pesquisa e a prática docente. Suas narrativas com caráter de denúncia social, recursos poéticos e a marcante oralidade que se faz presente constituem recursos eficazes em diferentes áreas do conhecimento.

Destaca-se a notável possibilidade de construir diálogos interdisciplinares, principalmente entre as ciências humanas, por apresentar leituras acerca de questões pertinentes que envolvem tensões sociais e sociabilidades construídas historicamente, lutas identitárias e reivindicações contra injustiças, e conteúdos de linguagens, por ser um gênero discursivo, multissêmico e heterogêneo tipologicamente, que visa leituras contextualizadas e atentas aos enunciados presentes na modalidade oral.

A poesia do slam se referencia no cotidiano, nas trocas que a linguagem possibilita. Nesse sentido, quando intencional e de modo planejado, pode trazer para a sala de aula o

entendimento de que as manifestações culturais não são estáticas e que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem também fazem parte da cultura, que por sua vez é coletiva, fazendo com que atribuam sentidos e relações com suas realidades de letramentos, colocando-os em contato direto com manifestações artísticas, que são essenciais para a formação humana. Ainda mais significativo, de forma prazerosa e eficaz para se ensinar e aprender, valorizando o protagonismo estudantil na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BIASI- RODRIGUES, Bernardes. A abordagem dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa. In: PONTE, Antônio Luciano; COSTA, Maria Aurora Rocha (Org.). *Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008, p. 33- 50.
- CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco antiracista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 8, nº 1, Manizales, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cindeumz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.
- _____. *A Branquitude e o branco pesquisador do negro-tema*. 2014. Vídeo disponível em: <http://bit.ly/LourençoCardoso>. Acesso em: 18 set. 2019.
- FREITAS, Douglas de Oliveira. *O Silêncio é uma prece: comunicação e a escuta do homem branco heterossexual no slam*. (monografia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão dos gêneros e o ensino de línguas. In: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 206- 22.
- _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros textuais e ensino*. organizadoras: Angela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra. 2ª ed. - Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- PINHEIRO, Hélder. *Poesia em sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2007.

X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra
“Nossos passos vêm de longe”: trajetórias, lutas e
resistências negras
ISBN: 978-85-67915-49-4

De 24 a 28 de setembro de 2019
Crato e Juazeiro do Norte/CE
URCA – UFCA – IFCE

PINHEIRO, Natália. *Ser forte é nosso destino: somos a rosa e o espinho, nós somos a Revolução*. Poesia do gênero Sam. Disponível em:
https://www.instagram.com/p/BuxSE_0h45XTdI9kd6VXw9rtIq1-0-n-QUrI8w0/?igshid=122upq1umeek2. Acesso em: 24 out. 2019.

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

ROJO, Roxanne Helena R. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOUZA, Tiago. *A performance na cantoria nordestina e no slam*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Ceará, 2011.

Simpósio Temático 08: Narrativas negras: imagens e som

Coordenadores(as)

Dr. Thiago de Abreu e Lima Florêncio (URCA)

Dr. André Alcman Oliveira Damasceno (URCA)

Alexandro Batista de Oliveira (Secretaria de Educação Básica/CE)

Cineasta Catherine Murphy (Estados Unidos)

Este simpósio temático tem como proposta reunir pesquisas e estudos que tenham como ideia axial a produção de narrativas negras, tematizando o universo africano ou afrodescendente, no que se refere às expressões escrita, sonora e audiovisual. Pesquisas que estejam relacionadas ao racismo, antirracismo, direito à comunicação e que promovam a democratização da literatura, imagem e música como fatores de construção das identidades negras. Propõe-se também o estudo sobre produções que utilizem como suporte a internet e mídias sociais, sobretudo as que procuram conjugar imagem, som e palavra escrita. São evidenciadas nesse simpósio temático as áreas Cinema, Música, Literatura, Fotografia, Publicidade e Propaganda.

A PRODUÇÃO ARTÍSTICA DAS PESSOAS NEGRAS NO CENTRO DE CULTURA POPULAR MESTRE NOZA EM JUAZEIRO DO NORTE – CE

Otilia Aparecida Silva Souza¹²³

RESUMO

Este trabalho se propõe a refletir sobre a participação de pessoas negras na produção artística do Centro de Cultura Popular Mestre Noza, em Juazeiro do Norte-CE. A ideia de realizá-lo surgiu quando desenvolvi uma pesquisa sobre a arte popular do Cariri para a minha tese de doutorado. Na ocasião, visitei o Centro de Cultura Popular Mestre Noza bem como outros espaços que expõem ou vendem arte popular nas cidades de Crato e Juazeiro do Norte e observei que a quantidade de pessoas negras que trabalha com arte na região é bem expressiva. A partir dessa constatação, me deparei com os seguintes questionamentos: quem são os negros que fazem a arte popular do Cariri? O que andam produzindo; como se expressam e de que forma a sua cor (ou origem étnica) interfere na sua visão de mundo, no seu fazer artístico? No entanto, não pretendo realizar um mapeamento desses artistas no Centro de Cultura, nem tão pouco fazer uma análise das suas obras. A ideia central do trabalho é cartografar a presença de pessoas negras na produção artística do Cariri para compreender se elas se reconhecem como herdeiras de uma cultura afrodescendente e se representam intencionalmente isso nas suas obras. O trabalho pretende também, proporcionar mais visibilidade a essas pessoas que costumeiramente são negligenciadas e/ou silenciadas. Para desenvolvê-lo, além da revisão da literatura especializada em arte popular, cultura popular e arte afrodescendente, utilizo a pesquisa de campo como recurso metodológico, realizando visitas periódicas ao Centro, seguidas de entrevistas semiestruturadas com seus artistas.

Palavras-chave: Arte popular. Artistas negros. Centro de Cultura Popular Mestre Noza. Juazeiro do Norte-CE.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é parte de uma pesquisa que desenvolvo sobre a produção artística das pessoas negras no Cariri cearense. É uma tentativa de saber o que elas estão fazendo no campo da arte, como se expressam e se o fato de serem negras interfere de alguma forma no seu fazer artístico. Para o seu desenvolvimento, o vasto segmento que compreende a produção artística de pessoas negras na região do Cariri é delimitado, priorizando apenas

123 Universidade Regional do Cariri – URCA. otiliaa15@yahoo.com.br. Crato-CE, Brasil

artistas que expõem no Centro de Cultura Popular Mestre Noza, na cidade de Juazeiro do Norte – CE. A opção por esse espaço para a realização da pesquisa de campo surgiu quando estava desenvolvendo os estudos sobre a arte popular do Cariri para a minha tese de doutorado. Na ocasião, visitei o Centro de Cultura Popular Mestre Noza bem como outros espaços que expõem ou vendem arte popular nas cidades de Crato e Juazeiro do Norte e observei que a quantidade de pessoas negras que trabalha com arte na região é bem expressiva.

A ideia inicial do trabalho era saber como essas pessoas se expressam enquanto artistas afrodescendentes. No entanto, quando comecei a pesquisa, deparei com algumas questões que me fizeram refletir sobre os meus propósitos iniciais, pois percebi que o fato da maioria do(a)s artistas que expõe no Centro ser negra, não implica necessariamente que ele(a)s se concebiam dessa forma. Então, para ter uma aproximação mais espontânea com o grupo e mais facilidade na interpretação das informações que iria colher, comecei a pesquisa de campo utilizando a observação participante como recurso metodológico para obter respostas às questões de âmbito mais subjetivos. Em seguida, procurei conformar as noções de arte popular e arte afrodescendente com as produções desse(a)s artistas, para saber como ele(a)s se expressam artisticamente enquanto pessoas negras.

A intenção era responder aos seguintes questionamentos: Quem são, de fato, o(a)s artistas que expõem no Mestre Noza? Ele(a)s se reconhecem como afrodescendentes? Demonstram intencionalmente isso nas suas obras? E, por fim: existe alguma relação entre a sua produção artística e a arte afrodescendente?

Mas para entender o **que faz** essa categoria social no Centro, é preciso conhecer um pouco da história do mais importante espaço de produção, exposição e venda de artesanato de todo o interior do Ceará.

O Centro de Cultura Popular Mestre Noza ocupa o prédio da antiga cadeia da cidade de Juazeiro do Norte-Ce e foi inaugurado em 1985 com o intuito de divulgar, valorizar e preservar a produção dos artesãos e da cultura local. Desde então, abriga trabalhos dos mais renomados artesãos da cidade e de outras partes do Nordeste que fizeram de Juazeiro o lugar ideal para morar e para exercer o seu fazer artístico.

No Mestre Noza o visitante enche os olhos e a mente. Ele é impactado com um turbilhão de imagens de cores e formas diversas pois esculturas feitas em madeira, argila,

metal; peças de couro, barro, palha, flandre e de tudo que se possa imaginar, se acumulam no chão, em estantes, debaixo das plantas, espalhando a arte e a cultura do Cariri naquela ‘desordem harmonizada’, que as tornam ainda mais impressionantes.



Fonte: www.juazeiro.ce.gov.br – Acesso em 15/07/15

As peças retratam de maneira séria ou bem humorada a seca, a religiosidade, a música e as celebrações do povo nordestino; o cangaço, a política, as festas e também a riqueza e a miséria que acometem o brasileiro. Mas engana-se quem pensa ser possível decifrar tudo que lá existe, pois naquele lugar a realidade e o imaginário se confundem – e o que é produzido reflete influências múltiplas, vindas de lugares e culturas distintas que se misturam e se apresentam de um jeito único, posto que é oriundo de tantas origens. Tudo isso porque a maioria dos artistas que expõe no Mestre Noza traz como bagagem uma história inscrita na fé, pois são descendentes de pessoas que saíram de suas cidades como romeiros e vieram morar nessa cidade, concebida por eles como uma terra santa, porque é a terra do Padre Cícero, o padrinho de todo nordestino.

A exposição das obras no Centro obedece a uma divisão espacial que relaciona-se ao significado ou a temática abordados em cada ambiente. Assim, as salas denominadas “CEÚ”, “TERRA” e “MEIO” abrigam obras que refletem aspectos relacionados à religiosidade, às questões da vida, a natureza, as celebrações, a seca, as artes e ao trabalho, respectivamente. Nesses nichos, estão expostas de forma harmonizada, um pouco de tudo que o imaginário da arte popular é capaz de captar e traduzir. No restante do Centro, a exposição é aleatória e as

peças espalham-se por todos os lugares sem uma lógica definida, prevalecendo a diversidade – de cores, estilos e materiais.

É a arte popular pulsando no Mestre Noza – arte produzida por pessoas que não frequentaram escolas de arte e mesmo assim elaboram peças com reconhecido valor artístico e estético. Arte que reflete o modo de vida das pessoas e revela aspectos da realidade e da cultura em que estão inseridos, por isso, através do que expõem lá, é possível conhecer um pouco da história do Juazeiro do Norte e do Nordeste.

Arte que vem do povo, concebida como parte das múltiplas categorias que a cultura popular abriga, porque, como ela, é também resistência já que se atualiza em tensão com a cultura hegemônica. É arte que revela a tradição em constante processo pois contempla “elementos da cultura de massa, da cultura tradicional e das práticas contemporâneas de produção e consumo culturais” (HALL, 2009, p.330).

E como a cultura popular que nunca deve ser pensada como algo uniforme ou homogêneo – porque reproduz uma realidade multifacetada – a arte popular precisa ser apreendida a partir da definição que Marcel Mauss atribuí ao ‘fato social total’, ou seja, como um fenômeno que só pode ser compreendido através das suas dimensões econômica, jurídica, estética, religiosa, como também da história individual de seus produtores (LÉVI-STRAUSS, 2003, p.24).

Portanto, a noção de arte popular é trabalhada aqui de uma maneira que extrapola as limitações conceituais habitualmente utilizadas na sua definição, pois rompe com as barreiras que a concebe como autêntica, íntegra ou autônoma. O mesmo ocorre com a ideia de arte afrodescendente – ela também guarda características especiais na sua concepção, porque além de compreendida como um ‘fenômeno total’, deve ser pensada a partir da multiplicidade de influências que carrega em decorrência do processo de colonização que a originou.

ARTISTAS NEGRO(A)S NO CENTRO DE CULTURA POPULAR MESTRE NOZA

Definido o espaço e os elementos que o compõe é necessário agora falar sobre os sujeitos que o habitam; saber *quem são* as pessoas que expõem no Centro e, finalmente, compreender se o trabalho desenvolvido por elas reflete a ‘etnicidade’ circunscrita nas suas

existências. O Centro de Cultura Popular Mestre Noza está localizado no centro da cidade de Juazeiro do Norte e é também a sede da Associação dos Artesãos do Padre Cícero¹²⁴. O uso e ocupação desse espaço pelos seus associados ocorre de acordo com a demanda de cada um: alguns frequentam o Centro diariamente produzindo e vendendo as suas peças, outros vão apenas esporadicamente para entregar trabalhos, receber pagamentos das peças que vendem para a Associação ou utilizar alguma ferramenta de lá.

O meu contato com o(a)s artistas do Mestre Noza confirmou certezas já afirmadas historicamente: as suas histórias de vida não se diferenciam muito da história de artistas negro(a)s no restante do país. A maioria percorre trajetórias complicadas para garantir a própria sobrevivência e vivencia experiências semelhantes na sua inserção no mundo da arte – seja através da tradição familiar ou como forma de subsistência. Isso pode ser comprovado quando identificamos aspectos comuns em ambas as trajetórias e também em obras executadas por eles em diferentes lugares e contextos históricos.

No caso específico do(a)s artistas do Mestre Noza, observa-se que a maioria iniciou as suas atividades no mundo da arte a partir da necessidade de sobrevivência, ou seja, como trabalho. Portanto, a produção artística dessas pessoas não deve ser compreendida apenas como algo essencialmente relacionado à tradição, à transmissão de conhecimentos que são passados de pai para filho, mas principalmente, através da “pedagogia do aprender fazendo” (SAVIANI in RUGIU, 1998, p.4), pois em muitos casos a tradição consiste em ‘fazer arte para sobreviver’. Nesse sentido, ‘entrar no mundo da arte’ torna-se a única opção para quem vem de uma família que pertence a categorias já excluídas historicamente, como os negros na sociedade brasileira.

Então, o processo de iniciação na profissão artística para essas pessoas ocorre quase que espontaneamente, porque geralmente os filhos começam ajudando os pais em alguma tarefa mais simples na composição das peças e depois vão assumindo etapas mais complicadas e de mais responsabilidade até começarem a produzir a sua própria obra. O mesmo ocorre com os cônjuges. Esse é o caso de Jô (nome artístico de Juvanir Conceição Barbosa) que é casada com Racar (Raimundo Caetano Rodrigues), um dos escultores mais conhecidos do Centro:

124 A Associação dos Artesãos do Padre Cícero é composta por 110 integrantes com idade variando entre 18 e 70 anos. Ela é responsável pela divulgação e venda do que é produzido no Mestre Noza e pelo transporte das peças para outros Estados brasileiros e para fora do país. Entre os associados, há uma média de 35 a 40 mulheres.

No começo eu não fazia tudo – era assim, Raimundo moldava, pegava um pedaço de pau e moldava e depois me entregava, hoje eu cerro e faço tudo. Uma pessoa só pode dizer que aprendeu [...] quando faz tudo. Um dia ele viajou para Fortaleza e deixou uma ‘paisagem’ iniciada; comecei a mexer nela, finalizei a peça e quando ele chegou disse que dava para vender. Eu disse que tinha vergonha de oferecer. Ele levou para o Mestre Noza e vendeu. Aí resolvi ir fazendo devagarzinho: ele moldava as peças e eu finalizava. Só peça pequena, nunca maior de 0,50cm. Hoje já faço banda cabaçal, mamulengo... (JÔ, entrevista realizada em 05.04.2008)¹²⁵.

Na família de Racar a tradição se reproduziu com essa espontaneidade. Além da esposa, um filho, a enteada e o esposo dela também começaram através dos seus ensinamentos. “Eu já formei muita gente no Mestre Noza e aqui todo mundo é como se fizesse parte de uma grande família, pois a gente vai ensinando e depois as pessoas vão se virando e ganhando seu dinheiro” (RACAR, entrevista realizada em 04/09/2019).

Essa característica, presente na “pedagogia do aprender fazendo”, extrapola a noção de uma arte feita essencialmente por pessoas negras, pois coloca o fazer artístico no âmbito da necessidade. Mas quando observamos que a maioria das pessoas que expõe no Centro é negra, a relação existente entre artistas do Mestre Noza e artistas negro(a)s torna-se bem evidente.

Mas, como foi afirmado, o fato dessas pessoas serem negras não implica que elas se reconheçam como tal. Isso me fez concluir que o(a) artista do Mestre Noza não tem uma ‘cor definida.’ Não se expressa dessa forma e não consegue ver o seu fazer artístico associado a uma referência étnica porque acredita que a arte deve atender a outros propósitos: para ele(a) é importante mostrar que sabe fazer do jeito que o cliente quer ver e sentir; e isso independe da sua cor. Então simplesmente faz, executa. Produz e reproduz o modo de vida das pessoas do lugar, revelando a fé, a natureza, a cultura, as estradas; a seca e também o verde que persiste na Chapada, contrapondo-se a todo o dito e vivido no Cariri e no Nordeste.

Por isso não é fácil encontrar artistas que produzem ‘arte negra, étnica ou afrodescendente’ no Mestre Noza, simplesmente porque não existe uma intenção das pessoas de lá expressarem isso. “A não ser o Índio, porque gosta de fazer essas coisas de umbanda”, diz o escultor Zumbi¹²⁶ ao ser perguntado se havia algum artista com essa característica lá.

125 A entrevista realizada com Jô faz parte de uma pesquisa que venho desenvolvendo sobre a arte do Cariri desde 2008.

126 Entrevista realizada em 02.08.2019. Zumbi é escultor e o atual presidente da Associação. Ele é irmão de Racar.

Mesmo assim, a etnicidade se faz presente – ela surge espontaneamente em grande parte das coisas expostas no Centro. Porque, como afirma Geertz (1997, p.145):

[...] o sentimento que o povo tem pela vida não é transmitido unicamente através da arte. Ele surge em vários outros segmentos da cultura deste povo: na religião, na moralidade, na ciência, no comércio, na tecnologia, na política, nas formas de lazer, no direito e até na forma em que organizam sua vida prática e cotidiana.

Então, se é possível afirmar que o povo transmite seus sentimentos através de vários segmentos da cultura e se a arte produzida no Mestre Noza reflete a vivência de quem a executa, pode-se afirmar também que existe nela um pouco de influências étnicas. Basta olhar com mais atenção os temas, os traços e as características que eventualmente se repetem nos trabalhos expostos para perceber elementos que sugerem uma similaridade com a arte produzida por afrodescendentes no Brasil desde o período colonial. Por isso, alguns autores identificam a arte popular como uma expressão cultural dos afrodescendentes (SILVA e CALAÇA, 2006). No entanto, não há uma intenção neste trabalho de atribuir rótulos à arte afrodescendente e nem às obras do Mestre Noza, porque tal qual Stuart Hall (2009, p. 241), acredito que “o significado de uma forma cultural e seu lugar ou posição no campo cultural não está inscrito no interior de sua forma. Nem se pode garantir para sempre sua posição”. Afirmo apenas que as semelhanças surgem porque os repertórios culturais vivenciados por elas reproduzem experiências inscritas em contextos sócio históricos muito parecidos.

Mas é importante lembrar que a afinidade mais fácil de ser comprovada entre elas é a ausência de uma precisão conceitual. A análise feita por Stuart Hall (2009) sobre a cultura popular negra pode ser utilizada para reafirmar o caráter híbrido da arte afrodescendente e da arte produzida no Centro:

[...] na cultura popular negra, estritamente falando, em termos etnográficos, não existem formas puras. Todas essas formas são sempre o produto de sincronizações parciais, de engajamentos que atravessam fronteiras culturais, de confluências de mais de uma tradição cultural, de negociações entre posições dominantes e subalternas, de estratégias subterrâneas de recodificação e transcodificação, de significação crítica e do ato de significar a partir de materiais pré-existentes (HALL, 2009, p.325).

Por isso, aqui, essas manifestações artísticas não serão trabalhadas a partir de noções essencialistas, mas como ‘culturas em movimento’, ‘em trânsito’; pois são híbridas por excelência – refletem histórias de vida e tradições atualizadas cotidianamente e no caso do que é produzido no Mestre Noza, ainda obedece às demandas do mercado.

As tentativas de enquadrar a arte afrodescendente em um único conceito são frequentes e interferem substancialmente na sua compreensão, mas aos poucos estão sendo superadas por pesquisadores e pesquisadoras da área. Conduru (2009), Munanga (2000), Silva e Calaça (2006) e Tirapele (2006), por exemplo, questionam os insistentes propósitos de classificar as artes brasileiras a partir de critérios rígidos e eurocêtricos. Afirmam ainda que a arte afro-brasileira não é produzida apenas por afrodescendentes; nem tão pouco, os artistas afro-brasileiros produzem essencialmente uma arte com essa característica. Por isso, a arte afrodescendente precisa “ser percebida como parte integrante da dinâmica das artes plásticas brasileiras” (SILVA e CALAÇA, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo interações, tensões e conflitos inerentes às culturas de onde são gestadas, a arte produzida no Mestre Noza e a arte afrodescendente apresentam alguns elementos comuns. Inicialmente, destacamos a dimensão religiosa, que, tal qual a arte dos artistas negros no Brasil colônia, está presente em muito do que é feito no Mestre Noza. O uso da madeira na confecção de esculturas, ex-votos e imagens do Padre Cícero, também era uma marca característica na imaginária católica das igrejas coloniais e nos ex-votos africanos e afrodescendentes (CONDURU, 2009). De acordo com alguns autores e autoras (CONDURU, 2009; SILVA e CALAÇA, 2006; TIRAPELE, 2006) os ex-votos são de tradição religiosa africana e atualmente preenchem as salas de milagres de importantes santuários brasileiros como Aparecida em São Paulo, o Horto em Juazeiro do Norte-CE e em Congonhas (MG), “onde há um museu de pinturas coloniais de ex-votos” (TIRAPELE, 2006, p. 40).

A política também é um tema frequente nas duas manifestações, tanto nos aspectos relacionados a uma abordagem histórica, como nas questões da marginalização dos nordestinos, afrodescendentes e de outras minorias. É importante citar ainda o caráter da

produção coletiva que eventualmente surge tanto entre aquela arte concebida de forma clássica como afrodescendente, como na confecção das peças produzidas no Mestre Noza. Nos dois casos, o fazer coletivo dinamiza o aprendizado e atualiza as tradições.

Por fim, prefiro considerar a possibilidade de compreender a arte do Mestre Noza (seja produzida por pessoas negras ou não) a partir das relações instauradas para colocá-las em lugares¹²⁷ e espaços determinados. Dessa forma, é fácil perceber similaridades entre a arte afrodescendente e a que é produzida lá pois elas se configuram como manifestações artísticas que estão em frequente tensão com a cultura dominante, seja através das influências que recebem, das relações estabelecidas nos processos engendrados nos seus surgimentos ou nos antagonismos que alimentam as suas existências.

Concebidas a partir do lugar que ocupam na sociedade, as semelhanças entre essas manifestações tornam-se mais recorrentes e diminuem a necessidade de enquadrá-las em conceitos estaques. Proporciona ainda, aos seus criadores, a oportunidade de verem os seus trabalhos observados e/ou admirados sem a interferência de rótulos que extrapolam o valor que eles próprios atribuem às suas obras.

REFERÊNCIAS

CONDURU, Roberto. *Arte afro-brasileira*. Belo Horizonte. C / Arte, 2007.

_____. *Negrume Multicolor: Arte, África e Brasil para além da raça e etnia*. Rio de Janeiro: Acervo, 2009.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes. 1997.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Introdução à obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MASCELANI, Ângela. *O mundo da arte popular brasileira*. Rio de Janeiro: Mauad, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Arte afro-brasileira: o que é, afinal? In: AGUILAR, Nelson (org.). *Arte afro-brasileira: Mostra do redescobrimento*. São Paulo: Associação Brasil 500 Anos –

127 O termo espaço aqui tem o sentido de posição social.

Artes Visuais, 2000.

SOUZA, Otilia Aparecida Silva. *O Cariri e os processos de valorização da sua cultura popular*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. Belo Horizonte, 2017.

_____. A arte do povo – Um estudo sobre o artesanato em Juazeiro do Norte – CE. In: *Anais do 18º Congresso Nacional da Federação dos arte-educadores do Brasil*. Crato-Ce. URCA, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Educação e Trabalho Artesanal. In: RUGIU, Antonio Santoni. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas-SP. Autores Associados, 1998.

SILVA, Dilma de Melo e CALAÇA, Maria Cecília Felix. *Arte Africana e afro-brasileira*. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

TIRAPELI, Percival. As expressões da arte popular. In: *Arte popular: séculos XX e XXI*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

DESCOLONIZANDO OLHARES: A FOTOGRAFIA DE MARCELA BONFIM E ZANELI MUHOLI NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DA NEGRITUDE

Pâmela Mariana Queiroz Santana¹²⁸

RESUMO

A presente pesquisa pretende analisar as fotografias produzidas por Zaneli Muholi e Marcela Bonfim, duas fotógrafas negras que voltaram as suas lentes para os corpos Africanos e Afro Diaspóricos. O negro teve o seu lugar delimitado nas imagens ao longo da história, sendo resguardado ao sujeito de cor a marginalidade nas produções fotográficas. Para Sodré (2000) nos localizamos numa sociedade regida pela estética branca, sendo assim, a identidade do sujeito negro se constrói a partir de uma lógica baseada em valores estéticos ligados à branquitude. Tendo em vista que as imagens influenciam no domínio político e social exercido sobre as pessoas, assim como na construção do imaginário das mesmas, este trabalho considera que a subversão das imagens de Muholli e Bonfim, são fruto do processo de reconstrução das referências dos negros sobre si mesmo a partir das suas próprias mãos. Esta pesquisa qualitativa adota procedimentos metodológicos amparados na pesquisa Afrodescendente (Cunha Júnior, 2001) e pretende ser instrumento de investigação sensível no entendimento da produção fotográfica dessas duas mulheres negras, que mesmo em continentes diferentes, realizaram trabalhos atravessados pelo desejo de reconstruir o corpo negro a partir da imagem. Na análise das fotografias produzidas é possível perceber que para desenvolver e construir imagens condizentes com a realidade do povo negro, é preciso o abandono dos valores e da estética da supremacia branca, em detrimento da evidência do entendimento do valor das imagens para a população negra. Se pode perceber ainda que as fotografias analisadas esboçam respeitável contribuição no que diz respeito à reconstrução da imagem dos povos de cor, em África e na América. As fotografias se consolidam na contramão do percurso histórico, auxiliando na (re)construção dos olhares de negros sobre si e de brancos sobre os negros. Abrindo espaço para novas análises e produções fotográficas, visuais e imagéticas acerca do povo negro.

Palavras-chave: Fotógrafas Negras. Imagem. (Re)construção. Negritude.

INTRODUÇÃO

A fotografia desde a sua criação segmentou o seu acesso, o valor material e o uso da fotografia para as finalidades da sociedade branca e burguesa, são reflexo disto. As imagens veiculadas, desde a colonização no Brasil e a partir do período colonial na África, cumprem

128 Universidade Federal do Cariri – UFCA. pamelaqueiroz24@gmail.com

papel de evidenciar e localizar cada pessoa em seu lugar social a partir da cor. O lugar de quem está no centro ou à margem da imagem foi historicamente predefinido, estas fotografias veiculadas midiaticamente emitem mensagens, exercendo influência no domínio político e social, assim como nas relações dos sujeitos, tanto consigo, quanto com os outros.

Hoje necessário conferir um olhar especial às produções de sujeitos negros que retratam corpos negros. A presente pesquisa analisa as fotografias produzidas por Zaneli Muholi e Marcela Bonfim, fotógrafas negras que construíram trabalhos com atenção voltada aos corpos negros, tanto Africanos quanto Afro-Diaspóricos.

Percorrendo as produções visuais é possível perceber que os trabalhos “(Re)conhecendo a Amazônia Negra”, de Marcela Bonfim e “Faces and Phases”, de Zaneli Muholi marcam um processo de reconstrução das referências dos negros sobre si mesmo a partir das suas próprias mãos. Na análise das fotografias é possível perceber que para desenvolver e construir imagens condizentes com a realidade do povo negro, é preciso o abandono dos valores e da estética da supremacia branca, em detrimento da evidência do entendimento do valor das imagens para a população negra. Abrindo assim espaço para novas análises e produções fotográficas, visuais e imagéticas a cerca do povo negro.

FRUTOS DA COLONIZAÇÃO NO BRASIL

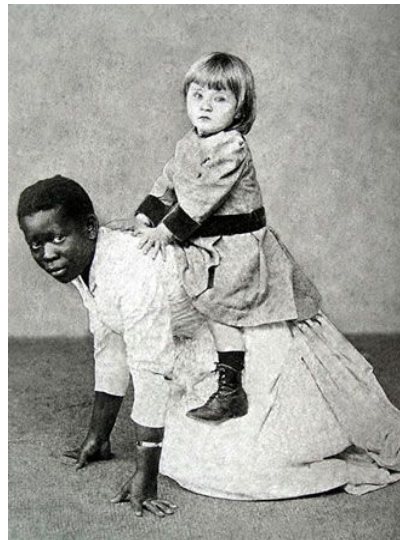
Considerando o contexto de colonização e exclusão que a população negra foi submetida é importante ressaltar também as marcas que esses processos deixaram sobre os seus corpos, que ainda permanecem retratados de maneira discrepante da realidade. Ao chegar ao Brasil, os Africanos foram transformados em escravos, restando a eles o lugar de subordinação. O elo estabelecido entre brancos e negros a partir de então foi fortemente norteado pela relação de dominação, fruto da proporção desleal criada entre cor negra e posição social inferior. (Sousa, 1983 p. 19)

O colonialismo foi fundamental na construção de um imaginário racista, contribuindo para hierarquização dos seres humanos e situando os homens brancos no topo da pirâmide social, enquanto aqueles que tinham a pele mais retinta estavam na sua base.

É preciso lembrar dos critérios de seleção das imagens clássicas que passaram a circular, obrigatoriamente, pelas colônias. As imagens preferidas foram aquelas em que os deuses ou heróis ou seres humanos de extraordinárias do mundo clássico aparecessem com traços fenotípicos mais próximo dos europeus. (CARVALHO, 2018, p. 7)

Fato que se apresenta como evidência de que o negro teve bem delimitado o seu lugar nas imagens produzidas ao longo da história. Para Carvalho (2018), assim como no período colonial, “A Revolução Industrial possibilitou a disseminação de imagens racistas em uma escala monumental sem precedentes na história da humanidade”, processo que contribuiu com disseminação de uma imagem massificada em que o branco ocupava lugar de superioridade, e ao negro de inferioridade (imagem 1).

Imagem 1 - Ama negra e criança branca, 1899.



Os estímulos visuais que os indivíduos recebem são parte da construção do imaginário acerca do seu valor e ao se ter acesso a imagens, os lugares de significação são ocupados em maior parte por sujeitos de traços fenotípicos ligados à branquitude. A sociedade colonial construiu o imaginário tanto das pessoas brancas, quanto dos negros escravizados (imagem 2). É relevante lembrar que foi ali o início da delimitação da representação do corpo negro, que desde então tem ocupado lugares socialmente inferiores, ao passo que midiática e imageticamente estigmatizados. Sendo notório que, por exemplo, “A tendência da mídia em representar negros como delinquentes em potencial, tem impacto direto sobre a vida das comunidades negras”. (Shohat e Stam, 2006, p.270)

Imagem 2 - Senhora com dois escravos no Rio de Janeiro no séc. XIX



Considerando as reflexões de Sousa (1983, p. 19), mesmo depois da abolição da escravatura, os negros não possuíam concepções positivas sobre si mesmos, vendo-se obrigados a tomar o branco como modelo na tentativa de constituir e executar estratégias de ascensão social. Na tentativa de livrar-se do jugo de inferioridade, os negros buscaram então maneiras de ascender socialmente, mas esbarraram na falta de representação que, minimamente, não dezumanizasse seus corpos, restando então amparar-se num padrão branco. O negro é então “o Outro” que busca constantemente tornar-se ou aproximar-se o máximo possível da representação estabelecida como ideal, a branca. Para Sousa (1983), é justamente em razão disso que, para negar-se ou afirmar-se, o negro tomou o branco como marco referencial.

LEGADOS DA COLONIZAÇÃO EM ÁFRICA DO SUL

África do Sul é um país localizado ao sul do continente africano, a ligação com os oceanos Atlântico e Índico, fez do país um ponto estratégico para as rotas comerciais. “A expansão da colonização deu-se por meio de numerosas guerras contra os khoikhois, que foram dizimados pela varíola, mortos pelos colonos ou escravizados” (Pinto, 2007, p. 3)

Colonizado inicialmente pela Holanda, a África do Sul foi centro de disputas e em seguida dominada pela Inglaterra. Nas fazendas ou nas cidades, os corpos negros só ocupavam aquele lugar em condição de escravidão. Este cenário reflete na institucionalização do Apartheid em 1948, e revela que assim como na escravidão o “fim legal do apartheid não

elimina de imediato o fim do apartheid social”. (Pinto, 2007, p. 3)

Os colonos adotavam uma política evidente de genocídio simbólico e factual da população negra em África do Sul. As imagens veiculadas cumpriam papel de animalizar (imagem 3) os corpos negros e evidenciar a segregação, a ideia de superioridade racial e de intolerância presentes na África do Sul. As fotografias foram usadas para comprovar e instituir a dominação dos brancos europeus. As marcas desta reprodução podem ser entendidas quando em fotografias de famílias negras, os valores retratados e atribuídos estão unicamente ligados à branquitude. As imagens apresentarem modelos a ser seguidos, em busca de uma aceitação da humanidade dos sujeitos negros foram incorporados hábitos que nada tinham a ver com a sua cultura anterior a colonização.

Imagem 3 - Cartão postal "étnico" mostra homem zulu da África do Sul, por volta de 1870



Esse processo profundo transformou as imagens em moldes brancos que deveriam ser seguidos por corpos negros (imagem 4), se a imagem demarcava o que era considerado positivo, o que aconteceu com os primeiros negros retratados em África do Sul foi a busca pelo encaixe no padrão branco em que a fotografia se colocou historicamente.

Imagem 4 - Família Sul Africana. Santu Mofokeng/Courtesy of Lunete Bartz, MAKER, Joanesburg



CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA DO CORPO NEGRO

As imagens condensam um lugar essencial na elucidação e no domínio político e social exercido sobre as pessoas. Elas dizem o que cada um constrói sobre si, assim como o que a sociedade constrói sobre os indivíduos. Faz-se, então, importante ressaltar que as inovações da imagem, seja o cinema ou a fotografia, foram em grande escala utilizadas à mercê de um delineamento racista que adotou com afinco a missão de produzir e retratar distância e hierarquia entre sujeitos brancos e negros. (Carvalho, 2018, p. 10)

Amparada no pensamento de Shohat e Stam (2006 p. 277), as representações também são parte de escolhas políticas; a universalidade apresentada pela mídia parte de um ponto. O rosto, a voz, a vestimenta, a pele, o cabelo, apresentados como universais na verdade são ligados ao fenótipo de pessoas brancas, grupo que ocupa o lugar de universalidade, enquanto aos demais resta a adequação.

As imagens criadas e reproduzidas deixaram marcas evidentes no processo de autoidentificação e sentimento de realização dos negros com os seus corpos, ora estereotipados e ora inexistentes imageticamente. Para Kilomba (2010, p. 177), nesse contexto se constrói também um amedrontamento por parte do colonizador com o que é expressado pelo colonizado, afinal ele terá que ouvi-lo e possivelmente ser confrontado ao ter acesso às verdades do outro. Verdades estas que “têm sido negadas reprimidas e guardadas como Segredos”. Isso é parte de um processo de silenciamento, que contribui e abre espaço para que

a autonomia dos povos de cor seja ceifada.

RESSIGNIFICAÇÃO DO CORPO NEGRO

Assim como toda a história, as imagens dos sujeitos negros também foram feitas e reproduzidas por pessoas brancas. Para Sodré (2000, p. 236), uma sociedade regida pela estética branca manifesta, na maioria das vezes de maneira sutil, a superioridade de uma raça sobre a outra. Sendo assim, a identidade do sujeito negro se constrói a partir de uma lógica baseada em valores estéticos tidos como racialmente positivos e ligados unicamente à branquitude. Essa experiência essencializa os sujeitos e, entendidos como “diferentes”, oculta que as diferenças são construídas historicamente a partir da relação dos sujeitos subalternos com os sujeitos hegemônicos.

Para Hooks (2019), “uma das formas de exercer a autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo, discurso que se faz muito mais significativo, quanto mais fundamentado, no conhecimento concreto da realidade”. Apontar o conhecimento real da situação parece também reiterar a importância das pessoas negras produzirem sobre si mesmas ao passo que galgam um rumo de reconhecimento para outras pessoas negras. Lord (1978, p. 19), em seus escritos, reitera a importância das pessoas de cor escreverem, pois o olhar atento traz a tônica não só a verdade do que se fala, mas também a verdade da linguagem em que é dito. O processo é de compartilhar e difundir esses olhares significativos, pois, quando compartilhados, ensinam com as experiências vividas e com as palavras. Ali está mais do que o conhecimento, está presente o entendimento.

Uma vez compreendida toda dramaticidade da questão, bell hooks (2019) defende que a cura dessas feridas abertas nos corpos negros depende também da maneira como intervimos politicamente no mundo das imagens, transformando-as, assim como conferindo o tipo de imagem que produzimos, como escrevemos e o que falamos criticamente à respeito das imagens que não foram retratadas. Quando o sujeito negro se enxerga nas produções imagéticas, ele é envolvido pela possibilidade de reinventar o passado, perceber o presente e conceber o futuro.

Nesse cenário, para desenvolver e construir imagens condizentes com a realidade, é

importante que haja o abandono dos valores e da estética da supremacia branca, em detrimento da evidência do valor das imagens para a população negra. Distante da busca essencialista, pretende-se romper o silêncio rumo à reconstrução da narrativa dos corpos negros que, a partir disso, tornam-se sujeitos da própria história. Na tentativa da quebra de ideias de imagens colonizadoras, a presente pesquisa olha atentamente para a obra de duas fotógrafas negras que desenvolveram trabalhos visuais, na perspectiva de ressignificar e reconhecer as pessoas negras de suas regiões.

MARCELA BONFIM: “(RE)CONHECENDO A AMAZÔNIA NEGRA”

Marcela é fotógrafa e negra, natural de São Paulo ao mudar-se para o norte do país desenvolveu o trabalho (Re)conhecendo a Amazônia Negra, Nele, ela procura retratar a influência das pessoas negras na Amazônia, com perspectiva também de visibilizar uma parcela da população que passava por um apagamento e silenciamento dentro daquela região. A fotógrafa coloca o trabalho como parte fundamental, da (re)construção da sua identidade como mulher negra que vive na Amazônia, o que evidencia o caráter transformador que a fotografia exerce sobre aqueles que estão ao seu entorno, sejam fotógrafos ou parte do retrato. No encontro da Bonfim com a Amazônia Negra se revelaram questões antes não tocadas, a troca entre ver e ser visto atravessa a existência.

A negritude que constrói o cotidiano do território é apresentada a partir de sorrisos, olhares de fascínio e leveza. Há uma assertiva representação das manifestações de espiritualidade dos personagens que compõem as imagens do projeto, assim como, na ideia de maternidade e ligação de mães negras com crianças negras, dando vazão ao rompimento de uma lógica imagética apresentada historicamente. Veja a seguir as imagens analisadas:

Imagem 5 - Madonna Negra, Porto Velho, 2015



Imagem 6 - Barbadiana Ursula Maloney, 2017



Imagem 7 - Os azuis de Nicácia. Quilombo de Vila Bela, 2015



Imagem 8 - Menino da beira. Comunidade Nazaré, 2015



ZANELE MUHOLI: “FACES AND PHACES”

Fotógrafa, negra e lésbica nascida na África do Sul, em 1972, tomou como missão a reescrita da história LGBT na África do Sul, retratando a existência de lésbicas, gays, bissexuais e transsexuais sul-africanos, dando enfoque também aos crimes de ódio cometidos contra a população LGBT. Através dos retratos produzidos, a fotógrafa pretendia ampliar o acervo imagético de pessoas sul-africanas – especialmente lésbicas, que até hoje possuem pouquíssima representação iconográfica fora do patamar patriarcal e racista. Muholi reivindica a fotografia como um instrumento político e reitera a importância da escrita da história pelas mãos daqueles que a vivenciaram e verdadeiramente a conhecem.

As fotografias de Zanele localizam, de antemão, o lugar dela e da sua produção visual. Nas suas imagens ela mantém narrativas de exaltação e abordagens positivas dos corpos negros. Há potência de vida nesses sujeitos, reverberando importante contribuição na dimensão da representação do afeto entre pessoas negras. Sujeitos negros LGBTTT+ estão no centro da imagem enquanto posam, sorriem ou simplesmente declaram a sua potência de vida, como se pode ver nas imagens a seguir:

Imagem 9 - Katiso Kgope, Daveyton, Johannesburg, 2017



Imagem 10 - Zinzi and Tozama II Mowbray, 2010



Imagem 11 - Dimpho Tsotetsi, Pretoria, 2017



Imagem 12 - Katlego Mashiloane and Nosipho Lavuta, Johannesburg, 2007



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois trabalhos foram realizados em contextos diferentes e por fotógrafas diferentes, que são atravessadas por marcadores que direcionaram os seus olhares. Sendo mulheres negras, as duas fotógrafas encontraram um pouco de si nas imagens que elas mesmas produziram.

“A transformação do silêncio em linguagem e ação” (Kilomba, 2010) se torna o motor principal de realização e de ligação desses projetos. Os trabalhos se constroem na contramão do percurso histórico, auxiliando na (re)construção dos olhares de negros sobre si e de brancos sobre os negros. Considerando a análise dos trabalhos apresentados, é possível perceber que cada obra apresenta suas particularidades mas que os dois trabalhos analisados são construídos sob a perspectiva de centralidade dos corpos negros seja na representação ou na execução. Contribuindo com a transformação do silêncio imposto ao povo negro, a partir da reconstrução desses corpos negros.

Para as duas fotógrafas o encontro de si se dá pelo encontro com o outro, logo a interação entre estas partes é fundamental para o entendimento de questões coletivas que refletem na subjetividade. Ouvir, expressar interesse pela história do fotografado, encontrar no outro uma parte de si. Neste contato as fotografias ultrapassam os limites da imagem, resultando no encantamento dos sujeitos de cor por estas imagens, que conferem vida aos corpos negros.

REFERÊNCIAS

- CUNHA JÚNIOR, Henrique. Africanidade, Afrodescendência e educação. *Educação em Debate*, Fortaleza: FAGED/UFC, v. 23, n. 42, 2001.
- ELLA, S.; STAM, R. *Crítica da imagem eurocêntrica*. São Paulo: Cosacnaif, 2006.
- HOOKS, Bell. *Olhares Negros: raça e representação*. São Paulo: Editora Elefante, 2019.
- KILOMBA, Grada. *Plantation Memories: Episodes of everyday racism*. Münster: Editora Unrat, 2010.
- VIEIRA, Kauê. *Reconhecendo a Amazônia Negra: Projeto fotográfico exalta negritude no pulmão verde do planeta*. Disponível em:
<<https://www.hypeness.com.br/2018/05/reconhecendo-a-amazonia-negra-projeto-fotografico-exalta-negritude-de-pulmao-verde-do-planeta/>> Acesso em: 15 ago. 2019
- SODRÉ, Muniz. *Claros e Escuros*. São Paulo: Editora Vozes, 2000.
- SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se Negro*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- WILLIS, Deborah. *Zanele Muholi. Faces and Phases*. Disponível em:
<http://archive.stevenson.info/exhibitions/muholi/index_faces2011.html> Acesso em: 12 ago. 2019.

O PAPEL DA BANDA MUSICAL COBIANA DJAZZ NO PROCESSO DE LUTA DA INDEPENDÊNCIA NA GUINÉ-BISSAU

Yanique Nanque¹²⁹

RESUMO

Pretende-se neste presente trabalho expor uma visão compreensiva do papel da música no processo da independência da Guiné-Bissau, com referência a banda musical Cobiana Djazz, o conjunto formado por José Carlos Swarz, Aliu Bari e entre outros elementos nos anos 1970 ainda no decurso da luta armada, protagonizada pelo Partido Africano da Independência Da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC). A Guiné-Bissau situa-se na costa ocidental da África, é formada por uma população heterogênea em termo étnico-cultural. Ao longo do tempo, foi submetido a violenta colonização portuguesa, que causou em 1963 o PAIGC, após esgotado nas negociações se decidiu e deu início a luta armada contra colonialismo português. Opta-se pelas investigações bibliográficas e consulta das fontes de jornais para a reconstrução dos itinerários históricos desta banda, sejam estas notícias, ou mesmo entrevistas à integrantes da banda publicadas em jornais guineenses ou em outras externas e análise de músicas. Desse modo, a música estava presente como elemento cultural de incentivo e de aglutinação das variadas massas populares em torno de uma consciência única da luta, o caso da Cobiana Djazz, cantando em crioulo, a língua nacional, culpando os colonialistas e encorajando os guerrilheiros do partido na determinação para a conquista da independência.

Palavras-chave: Música. Cobiana Djazz. Crioulo. Independência da Guiné-Bissau.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho enquadra em buscar compreender o papel da banda musical Cobiana Djazz no processo da independência da Guiné-Bissau através das suas canções, isto é, entender os seus impactos no processo da luta no que tange a afirmação cultural como a arma de combate ao colonialismo português ao lado dos elementos políticos, como Partido africano da independência da Guiné e Cabo-verde (PAIGC) e a sua guerrilha, de igual modo também o papel no cerco internacional dos movimentos socialistas, anti-imperialismo e anti-colonialismo.

A Guiné-Bissau encontra-se situada na costa ocidental africana, cuja fronteira ao

129 Estudante, graduando em Bacharelado em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- UNILAB, Av. da Abolição, 3 - centro, Redenção - CE, Brasil.

norte pelo Senegal, ao sul e leste pela Guiné-Conacri e a oeste pelo oceano atlântico, Embalo (2009). No que refere ao seu povoamento, Lopez (2012) frisa que a Guiné-Bissau é um país heterogêneo com vários grupos étnicos¹³⁰, tendo as suas culturas específicas e algumas partilhadas no âmbito nacional.

A Guiné-Bissau tornou-se independente desde 24 de setembro de 1973, após onze (11) anos da luta armada contra o colonialismo português, protagonizada pelo Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC)¹³¹, dirigida por seu líder ideólogo, Engenheiro Agrônomo, Amílcar Lopes Cabral. Porém, só veio a ser reconhecido oficialmente a sua independência política pelo Portugal em 1974, após a revolução de 25 de Abril, ou seja, golpe de estado executado por militares em Lisboa contra o regime ditatorial de Marcelo Caetano, conforme frisa Woollacott (1983).

De acordo com Augel (2006), durante o processo da luta, várias personagens da arte, como interpretes, músicos, compositores e cantores do povo guineense em diversas línguas étnicas do país assumiram o papel de dar ânimo aos combatentes em manter a fé e a esperança na vitória que haviam de conquistar. Contudo o governo colonial na altura proibia qualquer tipo de manifestação colonial. Ainda no pensamento desta autora guineense, foi na década 1970 que José Carlos Schwarz e os demais camaradas formaram o conjunto musical denominado *Cobiana Djazz* que teve grande repercussão na altura, por tomar a iniciativa de cantar em crioulo, a língua nacional com o propósito de denunciar a nível nacional a crueldade da guerra colonial e consciencializar as diversas massas populares sobre a luta.

Nesta linha de buscar viver de modo político a uma nova identidade coletiva e revolucionária a partir da diversidade para enfrentamento do colonialismo e criação de uma nação única, Cabral (1980), entende a luta armada de libertação nacional como “ato da cultura” que desdobra em torno da convergência dos valores culturais dos povos unidos no sentimento de pertença nacional para a obtenção da sua soberania.

130 Quanto aos grupos étnicos na Guiné-Bissau existe um percentual considerável de números variáveis no que diz respeito a totalidade desses grupos. Alguns afirmam que são 40, outros 20, 30 e entre outros resultados.

Portanto, cabe um estudo aprofundado para enxergar o número correspondente.

131 Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC) segundo ANGELA SOFIA BENOLIEL COUTINHO (2012), “o ato de fundação do partido teve lugar em Bissau, a 19 de setembro de 1956, no nº 16 da R. Vieira Machado, que era na altura a residência de Aristides Pereira e Fernando Fortes, tendo participado na reunião Amílcar Cabral, Luís Cabral, Aristides Pereira, Fernando Fortes, Elysée Turpin e Júlio Almeida.

A FORMAÇÃO NACIONAL GUINEENSE

Podemos entender que, o nacionalismo guineense foi condicionado pelo colonialismo português como o dos outros países africanos que passaram pelo mesmo processo de dominação europeia. Segundo Kizerbo (2010), o sentimento de nacionalismo africano é original, embora é influenciado de parte pelo colonialismo, pois era indispensável a unidade dos grupos étnicos para a libertação. Ainda Kizerbo aborda que, nas lutas armadas de libertação, a ideia de nacionalismo foi incorporada politicamente como a foco para a descolonização.

A ideologia do Estado-nação era, juntamente com o imperialismo capitalista, um dos dois pilares da conquista colonial e as fronteiras africanas, por exemplo, não passavam de uma projeção das fronteiras europeias. Embora esta ideologia se tenha comprovado válida para a Europa, bem como para a esfera das guerras locais e dos holocaustos planetários, os territórios colonizados herdaram estas valorações europeias do Estado-nação europeu, no momento da sua independência (KIZERBO et al. 2010, p. 174).

Em meu entender, a citação acima argumenta em demonstrar que, o nacionalismo ou a criação das nações africanas deu-se da decorrência da colonização através de modelos políticos administrativos, sociais e econômicos por ela fixados na África durante o período da dominação colonial.

Cabral (1980), perante a luta armada iniciada em 23 de janeiro de 1963 em Tite, zona sul do país e levando em conta a diversidade em termo de configuração étnica e cultural dos diversos grupos étnicos e massas populares, discutiu severamente a unidade cultural entre os povos africanos, no caso dos da Guiné-Bissau como a forma de liquidação mais rápido possível da dominação colonial, opondo a política de segregação racial que os colonialistas edificavam nas colônias.

Em vista a tal unidade projetada por Cabral quanto a diversos grupos étnicos e unidade bilateral entre a Guiné e Cabo-Verde, o crioulo foi o produto indispensável na aglutinação desta diversidade em torno de uma consciência coletiva.

Para Dutra (2012), foi com a música que a Guiné-Bissau apontou inteiramente a resistência ao colonialismo português, pois através do ritmo de “Gumbé” e as canções feitas em crioulo (língua nacional) provocou-se a conscientização política, sobretudo na juventude a

nível nacional quanto a realidade da luta.

Segundo Didinho¹³² (2015), o gumbé é um gênero musical que provem da mistura de diferentes ritmos folclóricos das etnias da Guiné-Bissau, no caso de tina, tinga, Kussundé (da etnia balanta), kunderé dos bijagós, djambadon das mandingas e entre outros. Tendo como principal instrumento sonoro a cabaça ou cabaz.

O crioulo guineense segundo Embalo (2009), se apresenta como a língua nacional, com qual os diversos grupos étnicos com suas línguas específicas se comunicam. Também na referência de Augel (2006), o crioulo guineense surgiu provavelmente por volta de meados do século XVI do contato entre os colonialistas portugueses e os demais grupos autóctones da região da Guiné-Bissau. Foi desprezado por portugueses e vista de modo pejorativo, mas no processo da luta ganhou a dimensão e constitui como a língua de elo no que refere a comunicação entre os guerrilheiros do PAIGC com as populações locais e servia em simultâneo no ensino nas zonas libertadas.

Ora, neste processo da formação da unidade nacional guineense para luta, desde cedo a música se afirmou, dando impuro a convergência política e a denúncia ao colonialismo. A interpretação da canção: *Mindjeris de pano pretu* em crioulo que significa mulheres de pano preto, é por muitos considerado como momento histórico da Cobiaza Djazz e da música moderna popular guineense. No documentário produzido por Amadu Jamanca (2006), Oscar Cardoso, jornalista da rádio nacional na altura em Bissau, enfatiza o significado e a popularidade que *Mindjeris de panu pretu* tinha proporcionado ao Cobiaza Djazz por ter sido uma das primeiras músicas gravadas em crioulo e a primeira a passar na rádio perante a intenção vigilância da Polícia de Intervenção da Defesa do Estado (PIDE) do regime colonial, e mais impactante por se identificar com a revolução. Também, no documentário Aliu Bari, um dos fundadores da Cobiaza Djazz coloca que após a gravação desta música eles passaram a serem considerados como heróis do povo por ousar cantar em crioulo e as suas músicas passarem pela rádio nacional.

132 Disponível em: <https://coracaoafricano2532014.wordpress.com/2015/01/27/a-musicalidade-em-guine-bissau-com-o-gumbe/>. Acesso em 24/10/2019

Mindjeris di panu pretu

Mulheres de pano preto

Crioulo: *Mindjeris di panu pretu/ ka bô tchora pena/ Si kontra bô pudi/ ora ki um son di nós fidi/ bô ba ta rasa/ pa é tissinu no casa/ Pabia li ki no tchon/ nô ta bai nan te/ bolta di mundu/ i rabu di pumba*

Português: *Mulheres de pano preto/ não chorem/ Se puderem/ quando um de nós cair ferido/ rezem por nós/ para que regressemos a nossa casa/ Porque aqui é a nossa terra/ não importa aonde formos/ as voltas que o mundo dá/ são como a cauda da pomba*

Pela impressão, se pode entender que nesta Canção os cantores estão procurando consolar as mães daqueles que iam se juntar ao partido para a luta, assumindo uma posição espelhadora da firmeza e de esperança em relação as mulheres (Mães) que mantenham a fé e a convicção. O pano preto representa sinal de luto. Também, pode se entender a “mulher de pano” como a nação guineense no sentido geral, enquanto a mãe, que os seus filhos estavam lutando para a sua libertação da crueldade colonial portuguesa.

A outra música histórica da Cobiaza Djazz, cantada na voz de José Carlos Schwarz, que por muitos tempos teve grande impacto na altura da luta, foi *Kê Ki Mininu na tchora?*, que significa, por quê que o menino está a chorar?

Kê ki mininu na tchora?

Por que o menino está a chorar?

Crioulo: *Ke ki mininu na tchora?/ i dur na si kurpu/ i sangui ki cansa odja/ Pastru garandi bim/ ku si obus di fugu/ pastru garandi bin/ ku si obus di matança/ Montiaduris ki ka kunsidu/ é iara e fugia na tabanka/ montiaduris pretus suma nos/ é iara e fugia na bulaña/ Matu kema/ kasa kema/ dur, dur ai dur na no alma*

Português: *Por quê o menino está a chorar?/ é dor que está a sentir/ está farto de ver tanto sangue/ Veio o grande pássaro / com os seus ovos de fogo/ o pássaro grande veio/ com os seus ovos de morte/ Caçadores desconhecidos/ erraram e atiraram nas tabancas/ caçadores pretos como nós/ erraram e atiraram nas bolanhas/ Mato queimado/ casas queimadas/ dôr, dôr ai dôr na nossa alma!*

Nesta música, podemos compreender que o cantor está numa forma metafórica espelhando a situação da guerra, pois queria mostrar que as crianças estão chorando porque estão acontecendo bombardeamentos e mortos sucessivos, os tucas (colonialistas portugueses) vieram com suas injustiças, tentando exterminar o povo por eles dominado, e são apoiados pelos próprios africanos, que lhes ajudam atacar e matar as nossas gentes. Eles atiraram nas

nossas tabancas (aldeias), nas nossas bolanhas. Enfim, esta música aborda a crueldade e alienação dos próprios africanos guineenses ao exército colonial portuguesa contra o propósito do PAIGC. E, ainda no caso de “dor na nossa alma”, se percebe aquilo que Cabral evocava, que “a luta não é um algo bem desejado por movimento da libertação, porém, é o único produto que o colonialismo português oferece da sua disponibilidade como a possibilidade para a conquista da independência”.

Por outro lado, da África, a música não deixou de constituir grande *kalashnikov* ao imperialismo-colonialismo europeu. No caso de congo-rd, Nascimento (2018) assegura que durante o decorrer da luta de libertação nacional do Congo a música assumiu o papel de aglutinação das diferentes massas étnicas que em algumas circunstâncias se entravam em choque. Assim, a manifestação cultural e musical congoleza gerou impacto na resistência e ao combate do colonialismo belga,

Foi nesse contexto de euforia, de celebração de um novo tempo que se iniciaria e da emancipação alcançada que Grand Kallé 23 e sua banda African Jazz 24 lançaram a canção *Independance tcha-tcha*. O próprio nome da música já traz ao público sua mensagem. Esta canção exaltou o feito político e difundiu o sentimento de altivez entre os diversos grupos sociais, principalmente os populares (NASCIMENTO, 2018, p. 17)

Como na Guiné-Bissau, a Cobiana Djazz exalta a vitória dos combatentes do partido, de igual modo autora nos mostra que a *African Djazz* no Congo tem assumido este papel de proeminência em relação a luta contra o colonialismo belga.

Formação da Cobiana Djazz



Figura 1. Cobiana Djazz¹³³

133 Disponível em: <<http://conosaba.blogspot.com/2014/07/conosaba-lembra-do-poeta-e-musico.html>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

Nesta presente imagem acima, aparecem os compositores da *Cobiana Djazz*, fotografada possivelmente na década 70, pois as vestimentas uniformizadas que usaram na foto corresponde as modas em destaque nestes anos, principalmente entre artistas ou militantes da esquerda. É de supor que, estes jovens, eram maioritariamente de cidade de Bissau e o homem que aparece de cor branca talvez seria um cubano, pois como testemunha rádio bantaba (2013), o grupo tinha conseguido de 1976 a 1978 passar por uma formação musical em Cuba, por ter vencido a festival dos músicos organizado em Bissau pelo governo que concedeu como prêmio a supra formação citada.

Segundo voz da Guiné, (2016), haviam surgidos na década de 60 os conjuntos musicais na Guiné-Bissau, como *os Nauticos*, formado por militares portugueses, *pérolas negra*, *Apaches* e entre outros pequenos grupos. Ainda segundo Voz da Guiné (2016), se faz necessário e indispensável revelar que *Cobiana Djazz* e *Super mama Djombo* foram as duas bandas que deixaram marcas mais significantes no mundo musical guineense a partir de década de 70, por terem iniciados a cantarem em crioulo e inspirando as suas canções modernas nos ritmos ancestrais. Foi nesta ótica que escolhi discutir aqui de modo delimitado sobre a *Cobiana Djazz*, e em ocasião seguinte abordar sobre *Super mama djombo*, a banda que também desempenhou fascinante papel após a independência no que concerne ao impulso a unidade nacional e a crítica severa ao neocolonialismo.

Ora, de acordo com Voz da Guiné (2016), *Cobiana Djazz* nasceu em 1970 em Guiné portuguesa, atualmente Guiné-Bissau. O nome: *Cobiana*, designa uma Ilha na região de Cacheu (norte da Guiné-Bissau, onde os portugueses sofreram grande derrota na guerrilha) e *Djazz* significa “o ato bem feito por um/a africano/a”.

Ainda segundo Vóz da Guiné (2016), numa das entrevistas, Ernesto Dabó, um dos integrantes da banda na altura da sua composição, lembra que quando voltou de Lisboa para passar férias em Bissau, foi atuar numa dos programas da rádio nacional, pois ele fazia parte do conjunto formado por marinha portuguesa, os náuticos. Foi assim, após a sua agenda com a rádio que começou a estabelecer contato com José Carlos Schwarz, o qual lhe apresentou a banda que estava a montar junto do Aliu Bari que ensinava lhe acordes tradicionais. Ingressou no grupo, Mamadu Bã, Samanké e Duko, e assim nasce *Cobiana Djazz*.

E na entrevista feita pela rádio bantaba¹³⁴ (2013), Aliu Bari narra que ele e José

134 Disponível em: <<http://bantabademusica.blogspot.com/2013/07/biografia-aliu-bari.html>>. Acesso em: 20/08/2019

Carlos Swarz conheceram por volta de 1968, onde o José Carlos Schwarz mostrava-lhe o interesse de cantar em crioulo, porque havia poucas pessoas que cantavam em crioulo, só as músicas cabo-verdianas e angolanas, razão pelo qual Bari não associava com ninguém, pois queriam cantar o estilo puramente guineense, fato que, o seu encontro com Jose Calos Swares foi uma partida bem significativa. Os dois começaram a trabalhar, embora, Bari demonstra que Jose Carlos Schwarz tinha dificuldade em cantar em crioulo, pois passava mais tempo em contato com português, francês, pois estudava em Dakar, embora com o seu apoio, aliás, Bari disse que falou para Jose Carlos Swares que parassem de escutar as músicas estrangeiras em proveito das tradicionais como a forma de ganhar mais inspiração de cantar em crioulo, estilo típico guineense.

A DEFORMAÇÃO DA COBIANA DJAZZ

De acordo com Voz da Guiné (2016), a desestruturação da *Cobiana Djazz* começou desde a década 70, onde o conjunto começou-se a decompor devido a saída dos membros a formarem outros conjuntos, pois a situação da liderança da banda era muito tensa. Por isso, Duko e Dabo saíram e formaram Djorson, enquanto José Carlos Schwarz Funda o Kumpõ juntamente com Mamadu Bã, Chico Caruca, Serifo Banora e Nelson Ferreira continuaram. No mesmo ano, o cantor Jose Carlos Swares foi chamado pelo presidente Luís Cabral para auxiliar na embaixada da Guiné em Cuba, e deixou de lado a carreira musical. Porém, em simultâneo José Carlos Schwarz que exercia o cargo na embaixada e estudava música com o seu grupo, Cobiana Djazz que havia conseguido bolsa de estudo para Cuba, mas tendo seu projeto particular. Ora, quando ao regresso para Bissau, Bari por sua vez afirma que perdeu o gosto de continuar a obra e pediu através de uma carta a exoneração do grupo no estado, Rádio bantaba (2013).

O LEGADO DE COBIANA DJAZZ

Na entrevista pela rádio bantaba (2013), Bari expõe que o período em que ele e o José Carlos Schwarz tocavam juntos no grupo antes de serem presos, foi o momento de glória e de apogeu da Cobiana Djazz, isto é, foi o momento em que notaram que era necessário dar olhada a nossa própria cultura como a forma de demonstrar o valor guineense perante o mundo, cantavam para os camaradas nas guerrilhas que mantinham a esperança na vitória que havia de conseguir, e por outro lado, denunciavam através das suas canções as manobras cruéis e desumanas dos colonialistas portugueses (RÁDIO BANTABA 2013). Também, Zeca Fernandes, um dos primeiros membros do grupo, na obra “Moema” destaca que o principal objetivo do conjunto Cobiana Djazz passa essencialmente da valorização do estilo Gumbé e usar as canções como elemento do combate colonial, VOZ DA GUINÉ (2016).

Por vez, no documentário de Jamanca (2006), Filinto Barros¹³⁵ que na altura da luta estudava em Lisboa e desempenhavam clandestinamente a luta anticolonial, recorda que, José Carlos Schwarz e os outros elementos do seu conjunto, Cobiana Djazz foram inseridos no governo português logo que formação do grupo para serem controlados e também para ajudarem na propaganda da dita “política de *Guiné melhor* de Spínola”. Embora a uma dada altura os cantores começaram a fazer duras contestações ao sistema, e cantavam nítido em crioulo com o objetivo de criticar o colonialismo português e de esperar os combatentes do PAIGC, e como a consequência disso, os três, Jose Carlos Swares, Aliu Bari e Ducko foram presos na ilha das Galinhas em 1972 pela PIDE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com embasamento nos/as autores/as, nas fontes supra recorridos e análise discursiva das canções, asseguro que a Cobiana Djazz com as suas canções constituiu uma personalidade tão significativa na formação do estado nacional guineense, presente ao lado dos combatentes no combate ao colonialismo português e impulsionando a diversas massas étnicas através das

135 Filinto Barros é um grande intelectual, escritor e político guineense nascido em 1942. Fez seus estudos em Lisboa, onde clandestinamente desempenhou o papel de resistência anticolonial. Após a independência, passou como Embaixador da Guiné em Lisboa no período de 1978-1981, Ministro da informação e cultura entre 1981-83 e ministro de finança entre 1992-94. Já ao âmbito literário escreveu o seu famoso romance KIKIA MATCHU-O DESALENTO DO COMBATENTE, publicado em 1999 pela editora caminho. Disponível em: . <<https://www.wook.pt/livro/kikia-matcho-o-desalento-do-combatente-filinto-de-barros/59067>>. Acesso em: 14/05/2019.

suas em crioulo a se sentirem em comum e coesos em torno de uma identidade, Guineendade. Assim, podemos perceber que, tanto na Guiné-Bissau como em outras regiões da África no caso Congo-rd, os artistas com suas músicas ao lado os partidos com as suas ideologias e estruturas militares desempenharam grande papel político cultural na liquidação do colonialismo.

Vendo toda esta contribuição essencial da música no processo da edificação da nação guineense, questiono o seguinte: Quais são abordagens de prestígios e de homenagem a todos artistas que desde início da luta assumiram este papel cultural de luta contra dominação portuguesa na Guiné-Bissau? São combatentes da liberdade da pátria? As canções como estas de Cobia Djazz merecem ser usados como instrumentos didáticos para o ensino da história Guiné-Bissau? Quando é que essa discussão terá lugar na sociedade guineense? Enfim, por que os acadêmicos guineenses não interessam bastante ao pesquisar os temas como este? Deve-se a falta de documentos escritos ou falta de gosto? Concluindo, a Cobia Djazz tem sido combatente ao bem-estar da pátria guineense, pois até hoje as suas canções ainda recordam a sociedade guineense sobre o seu passado, donde começou e a onde deve ir.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Amílcar. *A arma da teoria*. Coordenação [de] Carie* Comitini. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

AUGEL, Moema Parente. *O crioulo guineense e oratura*. Universidade Bielefeld (Alemanha). Scripta. Belo horizonte. V.10. n.19. p. 69-91, 2º sem. 2006.

DO NASCIMENTO, E. R. MÚSICA E ORALIDADE PARA COMPREENSÃO DAS DINÂMICAS SOCIAIS NO CONGO-RD (1930-1961).

DUTRA, Robson Lacerda. Canto, poesia, revolução na arte de José Carlos Schwarz. In: *Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários*, v. 11, 2012.

EMBALÓ, F. (2009). O crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional e factor de identidade nacional. *PAPIA-Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, 18(1), 101-107.

KI-ZERBO, Joseph. et al. MAZRUI, Ali A. e WONDJI, Christophe. Construção da nação e evolução dos valores políticos. In: *História geral da África*, VIII: África desde 1935 / editado por Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. Brasília: UNESCO, 2010. Cap. 16.p.

LOPES, Carlos. *Desafios contemporâneos da África: O legado de Amílcar Cabral*. Tradução Roberto Leal/Fundação Amílcar Cabral. São Paulo. Editora Unesp, 2012.

FONTES

Músicas, tradução própria. *Cobiana Djazz*: José Carlos Schwarz. *Mindjeris di panu pretu*. Disponível em: <https://youtu.be/mo1HX5zIJJ0>. Acesso em: 20 jan. 2019.

José Carlos Schwarz. *Kê ki mininu na tchora*. Disponível em: https://youtu.be/36AX6Ra9_KU. Acesso em: 20 jan. 2019.

[Documentário] *José Carlos Schwarz - A Voz do Povo (Parte 1)*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SR0NQ-3aOhM>. Acesso em 13/03/2019.

[Documentário] *José Carlos Schwarz - A Voz do Povo (Parte 2)*. Disponível em: <https://youtu.be/IMzpwUXwp4>. Acesso em 14/04/2019.

SONORIDADES E A SOCIEDADE: RACIONAIS MC'S E A SOCIEDADE BRASILEIRA

Kelly Alves Ferreira¹³⁶

RESUMO

Este artigo tem enquanto objetivo mostrar que há diversidades na disponibilidade do saber sociológico para além do livro didático dentro de sala de aula. Atualmente, os/as educadores/as da área de ciências humanas encontram desafios em sala de aula devido ao fato da disciplina exercer o hábito da leitura contínua. Observando a dinâmica dos educandos/as em sala de aula, em frente a essa situação, nós educadores/educadoras em formação para enfrentar os desafios de nossos tempos. Sendo assim, partilho uma das estratégias de interação com os alunos e com as alunas em sala de aula com auxílio midiático sonoro. Uma aula ao som de músicas que extraía dos livros didáticos os saberes que à nós educadores/educadoras muitas vezes é desafiante de passar aos nossos/as educandos/as da maneira tradicional, se torna uma aula interativa e bastante participativa.

Palavras-chave: Sociologia. Rap. Sociedade. Escola. Desafios.

INTRODUÇÃO

Atualmente, estamos diante inúmeros desafios que dificultam o ensino de sociologia nas escolas públicas brasileiras. Bem, enquanto houver a garantia da obrigatoriedade que esta disciplina deve ser ofertada na grade curricular do ensino médio, seguiremos focando nos desafios internos aos quais nós educadores/as em formação passamos quando estamos exercendo nossa função de intermediadores/as das abordagens didáticas referentes aos conteúdos clássicos da disciplina de sociologia. Sendo assim é de interesse deste artigo ressaltar a importância da interação dos/as nossos/as jovens estudantes com as informações de cunho social, político e cultural do qual dispõe as diversas formas de se fazer arte neste país. Pensando nisso, surge à ideia de programar nos planos de aulas manifestações artísticas que nós educadores/as podemos entender por conteúdo didático a partir dos nossos saberes adquiridos nos meios acadêmicos. Também á ideia de utilizar arte como conteúdo didático

136 Estudante em licenciatura plena do curso de ciências sociais pela Universidade Regional do Cariri – URCA.
E-mail: kellyalvesferreira@outlook.com. Crato/CE – BRASIL. Autora obteve orientação do professor
adjunto do departamento de ciências sociais Dr. André Álcman, e-mail: andrealcman@yahoo.com.br

sociológico surge sob a observação da dificuldade da maioria dos educandos/as em escolas públicas têm em exercer o hábito contínuo da leitura. Pois, a disciplina de sociologia tem enquanto característica ser praticamente teórica – não que seja de interesse da autora evitar a prática da utilização dos livros didáticos em sala, de evitar o uso da leitura como ferramenta didática em sala, mas, de avaliarmos esta realidade e enfrentá-la de maneira criativa, construindo uma ponte para ressaltarmos a relevância das aulas de sociologia para além da sala de aula, para além de vestibulares etc., sendo que esta é importante para compreendermos, de forma geral, as nossas relações sociais estabelecidas com as sociedades que nos cercam como um todo. Interpretarmos o Hip Hop como movimento social, político e cultural surgido dentro das zonas urbanas periféricas e, tendo enquanto vital característica, na construção do seu discurso artístico relatar a realidade de grande maioria da população brasileira que são compostas por pessoas pobres e negras/os. Fazendo uma breve introdução acerca destas manifestações artísticas que dão o tom da cultura Hip Hop que é composta pela arte de grafites, dança e a música, é perceptível o convite para inserir o diálogo social, político e cultural que cerca as condições de vida desta maioria populacional. Assuntos como a questão de classes e os conflitos que caracterizam as questões raciais estão presentes de forma acessível aos olhares, ouvidos mais singelos. Não é necessário ter uma educação formalizada dentro dos princípios da arte para conseguir acessar a mensagem política que estes/as artistas estão passando para o seu público alvo. Por conta destas considerações relatadas acima, a parte musical do Hip Hop, o rap surge como proposta de conteúdo didático para ser utilizado nas aulas de sociologia. A sigla rap significa ritmo e poesia, basicamente, compõe o elemento sonoro dentro da cultura Hip Hop. Este é a parte protagonizada pelos MC’S sigla que significa mestres de cerimônia. Sendo o enfoque deste artigo como base educativa para as salas de aulas já que estes mestres de cerimônia têm enquanto objetivo construir rimas que dialoguem com as questões que consideram emergentes para serem ditas aos demais presentes. Devido ao alcance midiático do rap brasileiro – os exemplos de artistas a serem utilizados aqui são Racionais MC’S e Ricon Sapiência – se torna a parte mais acessível dessa cultura a partir da indústria fonográfica. Não somente fonográfica, mas também audiovisual, devido ao alcance midiático que é comercializado pelos canais de vídeos da atualidade, como o YouTube, por exemplo. A metodologia aplicada em sala é dividida em duas etapas: 1) Apresentar aos educandos/as vídeos do gênero do rap nacional e gerar um debate acerca

dos elementos que compõem a linguagem audiovisual e poética, assimilando as mensagens trazidas dentro dessa manifestação artística com a realidade social, política e cultural que nos emergem enquanto sujeitos/as atuantes nas diversas formas que estabelecemos nossas relações sociais. 2) Incentivar estes/as jovens a prática da expressão artística através da produção de fanzine, considerando a potencialidade deste mecanismo como objetivo de desencadear uma discussão sobre qualquer assunto que seja de cunho social, político e cultural.

ENSINAR SOBRE A PERSPECTIVA DA ARTE URBANA

Em suma, a maioria do público que frequenta escolas públicas neste país é de jovens negros, negras de origem social periférica, sendo pobres chegando a caso de serem até mesmo miseráveis. No ensino de sociologia, nossa área nos permite estarmos indiretamente em contato com a realidade social que intervém a vida intersubjetiva de nossos/as educandos/as sendo que dentro da dinâmica do processo ensino-aprendizagem, a teoria a qual nós educadores/as estamos constantemente revendo e nos aproximando em prol de uma explicação cada vez mais didática que não deixe a totalidade complexa de tais conteúdos passar despercebidas por estes/as jovens, a participação destes com suas vivências dentro desta condição de vida subalterna é vital. Ou seja, nós educadores/as na área dos ensinamentos humanísticos é de tentarmos construir uma ponte para a interpretação destes/as sobre a realidade social a qual estão sendo agentes ativos. Autora deste artigo é adepta aos trabalhos pedagógicos ao qual o educador nordestino Paulo Freire desenvolveu em vida, sendo enfoque de este artigo que o método de ensinar (e aprender) compreendendo que cada pessoa é sujeito/a histórico/a em seu tempo social; (Carneiro, 2012) dialogar numa perspectiva oposta ao método freireano do qual o/a professor/a opere através da pedagogia tradicional do ensino é apenas um mero reprodutor de conteúdo, preocupado apenas com a aptidão cognitiva do/a aluno/a em armazenar conteúdo apreendidos em sala. Já no método freireano, (Fiori, 2018) o/a professor/a passa a ser educador/a que dialoga com seus/suas educandos/as numa perspectiva cultural e politizada. Associação do saber popular que se emerge com a cultura e a história a qual estas jovens pessoas estão sendo agentes ativos não somente influencia na capacitação tradicional de acumulação de

saberes como age diretamente na percepção crítica destes/as sujeitos/as sobre a dinâmica do mundo social construído ao seu redor. A ruptura do que antes se compreendia enquanto sujeito moderno é presente na realidade brasileira. Estamos diante inúmeras mudanças que, futuramente, irá modificar toda uma estrutura organizacional emergida sob um cunho social, político e cultural que ergue nosso país. As fragmentações que se dão devido às oscilações da ruptura do sujeito moderno como um todo unificado, que, basicamente, não há mais como englobar apenas a concepção da identidade homogênea. Estas rupturas não só alteram meios objetivos de interação da vida em sociedade, como também altera nossas vidas intersubjetivas. “Esta perda de um sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentralização” (Stuart, 2006). No livro didático de sociologia entregue como material pedagógico nas escolas públicas, assuntos como este estão presentes nos capítulos que trabalham perspectivas de gênero, sexualidade, questões étnico-raciais e classes. Mais diretamente quando tratamos dos assuntos de cunho de mobilização social pela luta por direitos civis que incluem as lutas sociais pela visibilidade e melhores condições de vida destas partes que são interpretadas como subalternos/as. Também está presente nas obras de artes que estão cada dia mais presente nos trabalhos artísticos de pessoas que integram o movimento fonográfico e audiovisual do rap nacional. Um deles é o rapper reconhecido nacionalmente pelo nome artístico de Ricon Sapiência. Autora utilizou no plano de aula dado na escola José Alves, localizada no bairro Vila Alta, na cidade de Crato, o videoclipe intitulado por “Afro Rep”¹³⁷. A estética construída dentro a imagem do videoclipe é interligada a mensagem posta na rima. Ao mencionar palavras que condizem com a cultura afro-brasileira que constitui as formas de vida em sociedades subalternas, como as periferias brasileiras, remetem a uma retomada da identidade afro-brasileira. Esta concepção de retomar a identidade afro-brasileira dialoga com a teoria da ruptura do sujeito moderno homogêneo, uma vez que se considerarmos a polarização midiática que constrói a imagem do negro/negra como sendo relacionado a posições, condições inferiores, enquanto a construção da imagem das pessoas brancas é interligada a posições, condições de vida superiores. Levar estes debates para dentro da sala de aula, neste contexto político, se torna cada vez mais essencial. Já que as questões que interferem as desigualdades sociais de classe, sociais e raciais que estão diante as abordagens didáticas dos conteúdos clássicos da área da sociologia condizem com a realidade dos educandos/as presentes na escola. A

137 Link do videoclipe: <https://www.youtube.com/watch?v=UBk5WSHgNF0>

importância deste tipo de manifestação artística é composta pela maneira com a qual questões de cunho social, político e cultural estão sendo representadas “em termos gerais, no fato de que parte considerável dela constitui meios de expressão associados às classes populares” (Carmargo, 2015) por populares se compreende a parte subalternizada da população brasileira. Artistas como o Ricon Sapiência que faz parte desta geração contemporânea do rap demonstra que o público alvo de seus trabalhos no meio artístico são os jovens que estão emergindo sobre um novo horizonte de interpretações do que é ser negro/negra morador/a de uma zona periférica. Enquanto o debate acerca do grupo Racionais MC’S é associado a uma geração pioneira do rap nacional, também há a condição da obra do grupo está contextualizada no tempo diferente deste, a maioria das produções artísticas deste grupo estão interligadas ao quadro social da década de 80, 90 e começo dos anos 2000. Entretanto, ainda há como introduzir uma abordagem didática destas músicas devido à estética da arte do grupo abordar questões sociais, como a criminalidade, que transcendem seu tempo por ainda estarem presentes no cotidiano brasileiro. Ao apresentar em sala de aula o trecho do show ao vivo dos Racionais MC’S – está disponível completo em HD pelo YouTube – aonde o grupo canta a música intitulada *A Vida é Desafio*¹³⁸, pois, o grupo em si não tem muitos videoclipes filmados, porém, autora escolhe este trecho em si por conta da postura de um dos vocalistas Mano Brown no palco, por detrás de um cenário escuro, vestindo moletom com capuz posto sobre a cabeça, parcialmente escondendo o rosto nos remete uma imagem cotidiana da vida de jovens em periferias dos grandes centros urbanos. Antes de começar a cantar a música, Mano Brown passa um tipo de mensagem acerca da sua condição de vida no passado antes de ser um dos integrantes do grupo, se refere a sua vida enquanto criminoso. A ideia de utilizar esta música é conciliando com a parte do livro didático de sociologia sobre o capitalismo e a criminalidade. Um está associado ao outro, isso analisando numa perspectiva das condições de vida subalternas impostas pela sociedade capitalista. Utilizar a produção artística do grupo de rap Racionais MC’S condiz com o fator de que “suas músicas, compreendidas como representações, elucidam, mesmo que parcialmente, relações de poder estabelecidas, sendo indícios de práticas, ações e valores em negociação e, no limite, em dissonância com a ordem social do capital” (Carmargo, 2015).

138 <https://www.youtube.com/watch?v=7v7mwrGJBf0>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a exibição do videoclipe, conduzi o diálogo para que houvesse pontuações acerca das aparências das pessoas convidadas presentes no videoclipe. Houve apontamentos de cunho preconceituosos sobre o cabelo de uma das mulheres que aparecia. Houve também apontamentos de cunho representativos como os de que é necessário que haja uma variação sobre os padrões de beleza. Houve apontamentos afirmando que os MC’S da contemporaneidade não produzem mais rap’s como antigamente – ao autora adentrar mais neste comentário junto ao educando que o fez, se remeteu a ausência do que irei entender como “personalidade violenta” do MC em questão, ou seja, como se para ser rapper fosse necessário que em sua construção artística tivesse de ser influenciada por uma história de vida marcada por trajetórias complexas alimentadas por algum vínculo de ciclos violentos. Assim como também houve apontamentos banalizados acerca da importância de tais formas de se afirmar a identidade racial, estética. Neste misto de interferências, de certo modo a autora se colocou enquanto satisfeita na abertura dada pelos educandos/as para exporem seus pensamentos sobre a obra do rapper Ricon Sapiência. O rap, por conta de sua origem negra, periférica no que diz respeito à polarização da cultura, foi interpretado por uma camada da sociedade elitizada – ou ignorantes, se considerarmos a ausência de uma interpretação mais crítica de tais questões, pois, o método de educar as classes subalternas neste país é remetido apenas para uma ação cognitiva interligada a valores de cunho mercantilistas, que visa apenas acumulação de um saber que seja essencial para o desenvolvimento industrial – sob comentários preconceituosos. Porém, quando se trata de uma aula de sociologia, fazer um debate mais amplo acerca de questões como essas, é algo rotineiro. Inclusive introduzir o debate os convidando a repensar pensamentos preconcebidos partindo do objeto em questão, é interessante sendo este objeto uma própria desconstrução dos preconceitos formados acerca do rap. Se tratando da visão dos Racionais MC’S, a visão se tornou problemática a medida que educandos passaram a dar uma certa legitimação ao passado criminoso de um dos vocalistas do grupo, o Mano Brown. Embora haja na interpretação da autora a presença da compreensão de que há uma naturalização da violência na composição das letras de rap do grupo, a intenção – até mesmo dos próprios integrantes do grupo, como fica evidente em inúmeras entrevistas cedidas pelos mesmos – é

que não há uma garantia de bem-estar pessoal, profissional e familiar para quem vive na zona emblemática da criminalidade. Sobre as produções do fanzine, não teve a interação por parte dos educandos/as como se esperava pela autora. Talvez, o método tradicionalista ao quais muitos/as deles/as estão submetidos desde o ingresso na vida escolar inibiu, parcialmente ou completamente, a criatividade da qual demanda uma educação mais libertária. A produção do fanzine somente foi finalizada por quatro educandos/as. Embora haja desafios ao que diz respeito em quebrar as correntes do método de ensino tradicionalista, continuaremos tentando, nos adaptando e nos aprimorando em prol da liberdade de se pensar.

REFERÊNCIAS

- Carmargo, R. (2015). *Rap e política. Percepções da vida social brasileira*. São Paulo: Boitempo.
- Carneiro, R. P. (2012). Reflexões acerca do processo ensino aprendizagem na perspectiva freireana e biocêntrica. *Revista Thema* , 2-3.
- Fiori, E. M. (2018). Prefácio: APRENDER A DIZER A SUA PALAVRA. In: P. Freire, *Pedagogia do oprimido* (p. 26). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra.
- Hall, Stuart. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.