

Wesley Henrique Alves da Rocha
organizador

RACISMO E ANTIRACISMO

reflexões,
caminhos e
desafios



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Graziele Benitez CRB-1/3129

R119 Racismo e antirracismo: reflexões, caminhos e desafios
1.ed. [recurso eletrônico] / organização Wesley Henrique Alves
da Rocha. – 1.ed. – Curitiba, PR: Editora Bagai, 2021.
E-book

ISBN: 978-65-89499-22-0

1. Antirracismo. 2. Igualdade. 3. Racismo. 4. Perspectiva
crítica. I. Rocha, Wesley Henrique Alves da.

Índice para catálogo sistemático:
1. Brasil: Racismo: Sociologia 305.896081

<https://doi.org/10.37008/978-65-89499-22-0.11.02.21>

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Wesley Henrique Alves da Rocha
organizador

RACISMO E ANTIRRACISMO:
reflexões, caminhos e desafios



1.^a Edição - Copyright© 2020 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado - FMP Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – FEUC/UCB/SEEDUCRJ Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Everaldo dos Santos Mendes - PUC-Rio – ISTEIN - PUC Minas Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes - UFVJM Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
O ROMPIMENTO DA FRONTEIRA DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL POR MEIO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA INFANTIL E JUVENIL..	11
Antonio Cesar Gomes da Silva Rosana Rodrigues da Silva	
EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: TENSÕES ENTRE OS CURRÍCULOS AFROCENTRADO E EUROCENTRADO.....	23
Maurício Silva	
DO RACISMO VELADO À MODA ANTIRRACISTA: UMA ABORDAGEM PSICOSSOCIAL SOBRE MODA E NEGRITUDE .	35
Pamela Staliano Maria Carolina Ferreira dos Santos	
“BOI DE NEGRO”: AFROCENTRICIDADES NO BOI-BUMBÁ CAPRICHO SO DE PARINTINS.....	45
Ericky da Silva Nakanome Adan Renê Pereira da Silva	
VALORES AFROCULTURAIS E FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE NEGRA NO ROMANCE <i>JUBIABÁ</i>, DE JORGE AMADO.....	59
Amarildo Bertasso	
A VOZ E O DIÁLOGO COMO PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PARA ENFRENTAMENTO DAS DISCRIMINAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.	77
Ana Paula Souza do Prado Anjos Marilde Queiroz Guedes	
A SALA DE AULA DE PSICOPATOLOGIA E O RACISMO.....	91
Conrado Neves Sathler Vanilce Farias Gomes	
PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM MATO GROSSO: FORMAÇÃO POLÍTICA, CULTURAL E AGÊNCIA DO MOVIMENTO NEGRO .	105
Elenilda Silva Santos Paulo Alberto dos Santos Vieira	
LEITURA SEMIÓTICA DOS ELEMENTOS SÍMBOLOS PRESENTES NO TERREIRO BANDALECONGO E A ORALIDADE COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO.....	120
Elijalma Augusto Beserra Maria Helena Maia e Souza Maria Augusta Maia e Souza Beserra	
RACISMO, EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE.....	135
José Cristiano Paes Leme da Silva	
EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES SEMPRE NECESSÁRIAS	153
Luis Antônio Josendes Domingues Araci Asinelli-Luz	
BREVES REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR	166
Marinete da Frota Figueredo Leila Gracielle de Castro Paes	

PSICOLOGIA, RACISMO E ANTIRRACISMO: UTILIZAÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E POSICIONAMENTO CRÍTICO 180

Pamela Staliano | Address Amon Lima Mattos | Tawana Mirelle Gonçalves de Oliveira

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO ESTUDANTE NEGRO NA ESCOLA E DA CULTURA DE MATRIZ AFRICANA NO CONTEÚDO ESCOLAR BRASILEIRO 190

Alfredo Duarte de Lima | Helenilson dos Santos

“EU PRECISO RESPIRAR” - GEORGE FLOYD, *BLACK LIVES MATTER* E O ENXAME DE BUSCAS NA WEB 203

Romer Mottinha Santos | Thiago Perez Bernardes de Moraes

FORMAÇÕES IDENTITÁRIAS NEGRAS: A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTAÇÃO/REPRESENTATIVIDADE 216

Sadrack Oliveira Alves | Márcio Evaristo Beltrão

LITERATURA E FEMINISMO NEGRO NA DESCONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA..... 226

Ariadne Marinho | Thiago Costa

REFLEXÕES SOBRE A CONDIÇÃO SOCIAL DA MULHER NEGRA, DOS CORPOS NEGROS E/OU DISSIDENTES A PARTIR DO CONTO MARIA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO 238

Wesley Henrique Alves da Rocha

A INFLUÊNCIA DA MÍDIA SOBRE A OPINIÃO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS A RESPEITO DO SISTEMA DE COTAS..... 251

Jessica Dinara Sabará Simoni | Julia Caroline Batili Manuel | Eduardo Toshio Kobori

COTA NÃO É ESMOLA: POLÍTICA PÚBLICA DE COTAS RACIAIS E A CONTÍNUA LUTA PELA EFETIVAÇÃO DESSE DIREITO..... 264

Érica Maria Delfino Chagas | Ilzver de Matos Oliveira | William Timóteo | Yokanaã Ferreira Júnior

ABRAÇANDO IDENTIDADES: TRÊS MULHERES EM *O TAPETE VOADOR*, DE CRISTIANE SOBRAL 276

Leticia Gabriele Drey | Demétrio Alves Paz

CABELO E MASCULINIDADES NEGRAS: EXPERIÊNCIAS EM LIVES 291

Elvis Dutra Laurindo | Lucas Andre Simione | Carlos Augusto da Silva Duarte | Jolismar Gonçalo Bispo Bruno | Lucas Rodrigo Batista Leite

SOBRE O ORGANIZADOR 303

ÍNDICE REMISSIVO 304

APRESENTAÇÃO

O estudo que abre este ciclo de reflexões é intitulado de *O rompimento da fronteira da discriminação racial por meio da literatura afro-brasileira infantil e juvenil*, de autoria de Antonio Cesar Gomes da Silva e Rosana Rodrigues da Silva. Os pesquisadores apresentam reflexões acerca das manifestações, das frestas e das possíveis demarcações de fronteira de cor advindas da colonização europeia na literatura brasileira. No capítulo seguinte, temos o trabalho *Educação e relações étnico-raciais no Brasil: tensões entre os currículos afrocentrado e eurocentrado*, de Maurício Silva. O autor busca discutir as tensões entre uma práxis eurocêntrica e uma práxis afrocêntrica, no âmbito educacional, a fim de observar os desdobramentos práticos e simbólicos de uma ação e um discurso educativos pautados em processos diversos de silenciamento e invisibilização do negro.

Consequente, as pesquisadoras Pamela Staliano e Maria Carolina Ferreira dos Santos, em *Do racismo velado à moda antirracista: uma abordagem psicossocial sobre moda e negritude*, consideram a moda como ferramenta de comunicação e exploram suas problemáticas e potencialidades, buscando identificar como a moda é construída sob a perspectiva racial. A seguir, os pesquisadores Ericky da Silva Nakanome e Adan Renê Pereira da Silva, em *“Boi de negro”: afrocentricidades no Boi-Bumbá Caprichoso de Parintins*, apresentam uma etnografia do Festival Folclórico de Parintins e traçam reflexões sobre como a potência artística pode ser usada na construção de um novo olhar para o negro na/da Amazônia.

O próximo capítulo, *Valores afroculturais e formação da subjetividade negra no romance Jubiabá, de Jorge Amado*, de Amarildo Bertasso, se debruça sobre a análise do texto literário para refletir acerca da outrificação e coisificação enquanto violências psicológicas, bem como o impacto psicossocial do racismo. Em *A voz e o diálogo como princípios pedagógicos para enfrentamento das discriminações étnico-raciais*, as pesquisadoras Ana Paula Souza do Prado Anjos e Marilde Queiroz Guedes

nos apresentam a voz e o diálogo como elementos comuns em propostas de educação decolonial, tomando-os como princípios pedagógicos para o combate das discriminações étnico-raciais.

Conrado Neves Sathler e Vanilce Farias Gomes, em *A sala de aula de Psicopatologia e o racismo*, problematizam as contingências e os discursos que atravessam a sala de aula de Psicopatologia e traçam caminhos possíveis para a superação de modelos excludentes de ensino-aprendizagem. Posteriormente, Elenilda Silva Santos e Paulo Alberto dos Santos Vieira, em *Processos de implementação da Lei 10.639/03 em Mato Grosso: formação política, cultural e agência do movimento negro*, partem do grupo *Não Alisa Não* para tecerem reflexões acerca da complexidade em identificar-se como pessoa negra através da valorização do cabelo crespo.

No capítulo seguinte, *Leitura semiótica dos elementos símbolos presentes no Terreiro Bandalecongo e a oralidade como instrumento de formação*, as autoras Elijalma Augusto Beserra, Maria Helena Maia e Souza e Maria Augusta Maia e Souza Beserra buscaram compreender a maneira como a oralidade é utilizada na educação das crianças das comunidades adeptas às religiões de matriz africana. Na sequência, José Cristiano Paes Leme da Silva nos apresenta o trabalho *Racismo, educação física e esporte*. O pesquisador faz uma aproximação entre Racismo, Educação Física e Esporte, estabelecendo o fazer docente como decisivo para a superação das barreiras, sejam racistas ou outras formas de segregação e/ou inferiorização humana.

O próximo capítulo, intitulado *Educação e relações étnico-raciais: reflexões sempre necessárias*, de Luis Antônio Josendes Domingues e Araci Asinelli-Luz, por meio de discursos proferidos e experiências vividas por pessoas negras, oportunizam uma reflexão sobre o atual panorama em que as relações raciais estão sendo discutidas em nosso país. Marinete da Frota Figueredo e Leila Gracielle de Castro Paes, em *Breves reflexões sobre identidade negra no contexto escolar*, buscam refletir acerca das questões étnico-raciais, com base numa ação pedagógica realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA.

Consequente, em *Psicologia, racismo e antirracismo: utilização de recursos audiovisuais como instrumento de reflexão e posicionamento crítico*, Pamela Staliano, Andress Amon Lima Mattos e Tawana Mirelle Gonçalves de Oliveira apresentam as discussões decorrentes do *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Fronteira e Interculturalidade* que findaram na oficina audiovisual *CinePET*. Em *Reflexões sobre o papel do estudante negro na escola e da cultura de matriz africana no conteúdo escolar brasileiro*, Alfredo Duarte de Lima e Helenilson dos Santos tecem reflexões acerca da valorização da riqueza cultural de matriz africana e da representação do estudante negro no contexto escolar.

“*Eu preciso respirar*” - *George Floyd, Black Lives Matter e o enxame de buscas na web*, de Romer Mottinha Santos e Thiago Perez Bernardes de Moraes, demonstra como ocorreu, por meio do *Google Trends*, uma alteração nas tendências de buscas por informações sobre George Floyd e temas decorrentes. No próximo capítulo, intitulado *Formações identitárias negras: a importância da representação/representatividade*, os autores Sadrack Oliveira Alves e Márcio Evaristo Beltrão discutem os conceitos de representação e representatividade, pautando-se em suas contribuições para as formações étnico-raciais da população negra.

Na sequência, Ariadne Marinho e Thiago Costa, em *Literatura e feminismo negro na desconstrução de uma história única*, trazem uma revisão de literatura, apresentando autoras negras feministas que criticam tanto as práticas de dominação perpetradas no cotidiano, quanto as limitações das teorizações contra-hegemônicas predominantes nas academias. Wesley Henrique Alves da Rocha, em seu estudo intitulado *Reflexões sobre a condição social da mulher negra, dos corpos negros e/ou dissidentes a partir do conto Maria, de Conceição Evaristo*, parte da premissa de que o conto *Maria* se apresenta como alegoria da condição social da mulher negra, mas também de outros corpos negros e/ou dissidentes.

Jessica Dinara Sabará Simoni, Julia Caroline Batili Manuel e Eduardo Toshio Kobori, no capítulo intitulado *A influência da mídia sobre a opinião dos estudantes universitários a respeito do sistema de cotas*, objetivam verificar as questões que envolvem as cotas nas universidades,

bem como demonstrar a imagem que a mídia apresenta sobre os cotistas. Érica Maria Delfino Chagas, Ilzver de Matos Oliveira, William Timóteo e Yokanaã Ferreira Júnior, em *Cota não é esmola: política pública de cotas raciais e a contínua luta pela efetivação desse direito*, buscaram analisar a política pública de cotas raciais de uma forma ampla, porém dando foco às movimentações sociais que nortearam e norteiam a existência dessa política.

No capítulo seguinte, *Abraçando identidades: três mulheres em o Tapete Voador*, de Cristiane Sobral, Leticia Gabriele Drey e Demétrio Alves Paz analisam três contos destacando os traços da negritude e da identidade das mulheres negras presentes nos contos. Encerrando este ciclo de reflexões, os pesquisadores Elvis Dutra Laurindo, Lucas Andre Simione, Carlos Augusto da Silva Duarte, Jolismar Gonçalo Bispo Bruno e Lucas Rodrigo Batista Leite, em *Cabelo e masculinidades negras: experiências em lives*, abordam, a partir de diálogos feitos em *lives*, questões que perpassam as masculinidades negras, especialmente, a ressignificação do cabelo crespo e, além disso, lançam o termo *livevência*.

Desejo a todos e todas uma ótima leitura.

Wesley Henrique Alves da Rocha
(Organizador)

O ROMPIMENTO DA FRONTEIRA DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL POR MEIO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA INFANTIL E JUVENIL

Antonio Cesar Gomes da Silva¹
Rosana Rodrigues da Silva²

INTRODUÇÃO

Na sociedade brasileira atual ainda é possível perceber umas das fronteiras sociais mais injustas em nosso país, o racismo faz-se ainda presente mesmo numa população em sua maioria composta por negros ou seus descendentes, e isso em formas distintas de manifestação. “Um repertório de posições conflituosas constitui o sujeito no discurso colonial” (BHABHA, 2013, p. 120) que a colonização europeia, em seus três séculos de dominação, deixou impregnado na cultura do nosso povo, um sentimento de autodesprezo e um aprisionamento ideológico onde cada um de nós estamos submetidos.

Uma das armas utilizadas pelo colonizador foi a literatura, incluída a Literatura Infantil e Juvenil, pois a criança e o jovem, historicamente, não se reconhecem nela, há pouca representatividade, quase não há protagonismo que não seja da pessoa branca. Eliane Debus afirma em suas pesquisas que “no que diz respeito à presença de personagens negras ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira em narrativas de recepção infantil e juvenil, produzidas no Brasil, quase que inexistem anteriormente à década de 1970” (DEBUS, 2012, p. 143).

É uma maneira de excluir a população negra ao desenvolvimento social, mesmo nos livros didáticos e a literatura infantil dá pouca evidência positiva aos personagens negros com reduzida participação, o que dificulta a criação de uma identidade negra entre as crianças e dissemina

¹ Mestrando em Letras (UNEMAT). CV: <http://lattes.cnpq.br/1634554325578365>

² Doutora em Letras (UNESP). Professora efetiva (UNEMAT).
CV: <http://lattes.cnpq.br/9790353169756554>

a discriminação racial, afetando o desenvolvimento e aprendizagem. Laverde em sua experiência na educação básica, expõe “que muitos professores preferem a leitura de obras clássicas, principalmente por serem mais conhecidas e com mais atividades “prontas” para serem trabalhadas com crianças” (LAVERDE, 2016, p. 169), sabendo que a literatura é necessária à formação humana.

É o poder do colonizador como influência muito forte e negativa quanto a valorização da identidade do povo afro-descendente, ao afetar até mesmo a escola. Por isso a necessidade de luta e rompimento da fronteira da discriminação racial, abrindo espaço para que as crianças conheçam sua herança cultural e transforme o país, no futuro, numa nação mais justa e igualitária, pois “estabelecer fronteiras que assumam lugares nos polos da discussão não parece contribuir para a construção dialética do conhecimento e do processo formativo do leitor literário” (DIAS, 2016, p. 214), diante disso, há a necessidade de romper esta barreira que dificulta a luta contra o racismo em nosso país.

A Lei Federal 10.639 de 2003, representa o início da quebra desta fronteira ao oportunizar na Educação Básica, de forma obrigatória, o ensino de História e cultura afro-brasileira.

A Lei 10.639/2003, como uma política pública de Ação Afirmativa, que reconhece a diversidade étnico-racial, valoriza a história e a cultura dos povos negros e se propõe a construir uma educação antirracista, sem sombra de dúvidas, trouxe avanços para essas discussões no espaço escolar, no entanto, a sua aceitação não é unânime (DEBUS, 2012, p. 146).

Foi uma maneira de minimizar o silêncio, a negação do racismo, seja individualmente ou institucional. Assim, esse trabalho, é uma tentativa de refletir as manifestações, as frestas e possíveis demarcações de fronteira de cor advindas da colonização europeia na literatura brasileira, tendo como elemento transversal o processo de desafricanização nos discursos da população.

Conhecer a cultura do brasileiro, nos faz perceber as várias identidades da coletividade, que no local da fronteira, pautada por Stuart Hall, é um conceito descrito por onde “aquelas formações de identidades que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas dispersadas para sempre de sua terra natal” (HALL, 2005, p. 89).

Isto é, a característica dos ancestrais faz parte do dia a dia, porém não são percebidas pelo grande público não as reconhecendo nele próprio. É como se o passado desaparecesse aos poucos e a história deixasse de existir, o que vale é a imposição dos gostos e cultura do colonizador. Laverde diz que isso acontece, pois, há uma “visão [que] contribui para que se entenda a sociedade de forma uniforme, dificultando que se compreenda a diferença como construção social (LAVERDE, 2016, p. 171).

Assim, o discurso que se encadeia sobre negros, e também indígenas, os estereotipam tornando-os inferiores, negativos e subalternos. A literatura infantil e juvenil fez este papel por muito tempo, expondo em seu conteúdo práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas tipificando a sociedade brasileira.

CIRCUNSTÂNCIAS NO PERCURSO

Para contribuir e difundir o caminho da luta cultural, é necessário ampliar a possibilidade de pensar e manter relações étnicas e raciais. Seja individualmente combatendo a discriminação, como ataques verbais e pessoais, destruição de bens de consumo e outras ações tomadas por uma pessoa contra outra. No entanto, existem também práticas racistas institucionais, porque com o envolvimento direto ou indireto do Estado, a discriminação sistemática é usada para isolar os negros em certas comunidades, escolas e empregos. Bhabha nos lembra “que a construção colonial do cultural (o espaço da missão civilizatória) através do processo de recusa é autorizado na medida em que se estrutura em torno da ambivalência da cisão, da negação, da repetição” (BHABHA, 2013, p. 166).

No Brasil, devido ao mito da democracia racial, existe uma cultura e manifestação de racismo oculto (DEBUS, 2012, p. 146). Essa é uma estrutura ideológica que nega a desigualdade social entre negros e brancos,

fortalecendo assim os estereótipos sobre os negros, Bhabha explica uma das estratégias utilizadas no colonialismo onde o “estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido” (BHABHA, 2013, p. 105, grifos do autor).

Essa desigualdade é determinada pelo poder do colonizador. A visão romântica das relações raciais no Brasil, inclusive na escola, causada pelo mito da democracia racial, costumava encobrir preconceitos e constituir um obstáculo à desconstrução do racismo. Ainda há silenciamento sobre esse assunto, e é difícil discutir o status social da população negra brasileira, mesmo na escola.

Quando o racismo é discutido em sala de aula, muito provavelmente focalizará o comportamento desagregador que os estudantes negros e hispânicos exibem nas escolas. Esse comportamento é o que será frequentemente visto como característico de todo um grupo social, ou como uma forma de patologia cultural segundo a qual as minorias devem ser censuradas pelos problemas educacionais por elas vivenciados (GIROUX, 1999, p. 124).

Por isso, o espaço ideal para pensar e mudar questões culturais é justamente a escola, onde o racismo pode ser combatido por meio do trabalho de professores que pensam de forma justa, necessitam alterar o imaginário racista alimentado e construído por materiais utilizados em sala de aula, em todos os níveis de ensino, sobretudo com a literatura infantil e juvenil, que pode ser um desses materiais, afinal está sempre presente, afinal, “obras literárias africanas e afro-brasileira (além das brasileiras de temática africana e afrodescendente) podem ser utilizadas, portanto, como proposta didática que permitam a construção afirmativa da identidade racial” (LAVERDE, 2016, p. 172-173).

Na escola, há livros duvidosos que reproduzem imagens e histórias negativas da população negra, no entanto, no que diz respeito à literatura infantil e juvenil, não é de surpreender que quase não haja personagens negros, que é obscurecido pelo surgimento dos padrões europeus. Debus diz que:

Os livros que circularam (alguns ainda teimam em circular) nas escolas brasileiras, didáticos e literários, apresentavam o período de escravização sem trazer referência ao passado de liberdade daqueles que atravessaram o Atlântico, a experiência diaspórica dos povos africanos, bem como as inúmeras lutas travadas em solo brasileiro como insurgência à condição humilhante em que viviam (DEBUS, 2012, p. 148).

A formação de professores mediadores é insuficiente, há problemas na utilização do livro com os estudantes, apesar de o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) ter sido criado em 1997, há mais de duas décadas, o acesso à cultura e incentivo à leitura ainda não é totalmente promovido, mesmo a literatura infantil sendo o gênero mais comum nas escolas brasileiras.

Ao invés de enfatizar que os estudantes são leitores diversificados de uma cultura, é pedagogicamente importante reconhecer e compreender de que modo a propriedade e o controle dos aparatos de produção cultural limitam as leituras tornadas amplamente disponíveis aos estudantes e modelam o contexto popular a partir do qual as noções dominantes de racismo são compreendidas (GIROUX, 1999, p. 124).

Olhando para as últimas décadas, de fato, há um aumento no número de representantes negros na literatura, está acontecendo. No campo da educação, a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, relacionadas ao ensino obrigatório da cultura africana nas escolas, são o ponto de partida do Programa Nacional Biblioteca da Escola, embora os livros com temas negros ainda sejam muito limitados, está gradualmente expandindo o espaço. As escolas devem aproveitar essa oportunidade para dar mais ênfase à representação negra de que nossa sociedade precisa.

A LITERATURA NO OUTRO LADO DA FRONTEIRA ANTES DA LEI

Quando as obras literárias refletem ativamente a imagem e a identidade negra, as crianças de ascendência africana tem a oportuni-

dade de se tornarem interlocutores iguais no processo de comunicação. Porém, enquanto surgia a literatura infantil brasileira seus objetivos eram dogmáticos e com morais de ensino, era, como diz Bhabha, um “desrespeito”— termo forjado nas fronteiras da destituição étnica que e, ao mesmo tempo, o signo da violência racializada e o sintoma da vitimização social” (BHABHA, 2013, p. 20, grifos do autor).

Obviamente, não se dava a devida atenção à elaboração do discurso nessa literatura, pois a participação do leitor era usada como estratégia para consolidar o estilo de vida das classes emergentes.

Por esses motivos, o estabelecimento da literatura infantil brasileira foi marcado pelos protagonistas da crescente burguesia branca. Os personagens negros sempre de coadjuvante nas histórias apareciam em manifestações não positivas: subordinados, analfabetos e uma cultura que não respeitava os negros, como mostra Bhabha, “o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 2013, p. 111).

A depreciação dos negros é baseada na desvalorização social sofrida durante a colonização e a servidão, além de serem representados com personalidades negativas como malandragem, preguiça, violência, feitiçaria e feiura, o negro como mercadoria como discurso foi substituído pelo negro cidadão. Mesmo com o fim da escravidão não foi garantia de representação ativa do afrodescendente, e isso se refletiu na literatura por muito tempo. Bhabha diz que:

O prurido de emancipação vem com o conhecimento de que a crença da supremacia racial ‘de que sob cada pele escura havia uma selva’ foi uma crença que cresceu, espalhou-se, tocou cada perpetrador do mito racista, enlouqueceu-os com suas próprias inverdades (BHABHA, 2013, p. 39, grifos do autor).

Com base no argumento de que ele não atenda a um padrão de qualidade específico ou ao estilo da época, existe um padrão estrito

baseado no formalismo apoiado no eurocentrismo, deixando de lado vivências e a voz de toda uma cultura.

Um livro não basta simplesmente ter personagens negros, nem tratar assuntos discriminatórios para servir de parâmetro, é preciso evocar todo o coletivo negro, isto é, ser entendida como a produção de significado coletivo, assim sendo de fato uma literatura afro-brasileira. Dias diz que é indispensável “construir um percurso diversificado que prime pela busca de identidade e ao mesmo tempo de convivência com a diferença parece ser o maior desafio de nosso tempo, e a literatura não passa impune por essa empreitada” (DIAS, 2016, p. 214).

Marcado pelo estereótipo, o negro na literatura brasileira sempre necessitou de boa representação para transgredir com o afastamento da cultura afro. Dois grandes escritores negros, de certa forma, iniciaram a construção de um percurso diversificado, acenderam a chama do rompimento da fronteira da discriminação racial já na época do Brasil império com Luiz Gama, tendo publicado sátiras às elites brancas, e Cruz e Souza, que extrapola em sua escrita a proposta literária dos simbolistas.

O que esses e tantos outros autores negros introduziram tanto no campo artístico quanto no social, ao conduzir-se a arte, a educação às parcelas excluídas, sobretudo aos negros, é uma investida vitoriosa que atinge a cidadania, especialmente por meio da leitura. O trabalho deles foi de extrema importância para romper com as delimitações do colonizador. Felipe Ferreira em sua dissertação de mestrado explica que:

No decorrer da história da literatura, como na sociedade em geral, os negros foram estigmatizados ou excluídos, considerados como elemento marginal e sem valor, quase não apareciam nas produções literárias e quando apareciam, ocupavam um lugar inferior ao do branco ou eram representados em oposição a estes, sendo os vilões da história. Uma realidade que a literatura refletiu e contribuiu para que se consolidasse e permanecesse por muito tempo (SILVA, 2016, p. 16).

Por isso, ao lutar contra a escravidão expressada no preconceito, a influência do ponto de vista interno pode esclarecer a humanidade

do negro, recuperando uma memória de enfrentamentos, mas também de costumes ancestrais ao estar lembrado os traços identitários de forma impressa nos escritos de autores afrodescendentes, por isso é de extrema importância “ampliar nossa discussão sobre as relações entre negros e brancos, entre outros grupos étnico-raciais, nos mais diversos contextos, pode contribuir para revermos nossos conceitos e nossa histórias” (LAVERDE, 2016, p. 179).

A literatura de autoria afrodescendente, ao se afirmar cada vez mais, torna-se esta produção, um peso importante no combate à subcidadania, ao evidenciar os resultados deste processo especialmente nos dias de hoje, em contraste ao menosprezo da herança da colonização. Para contribuir de maneira mais eficaz a Lei 10.639 surgiria em 2003 para iniciar o rompimento com a fronteira identitária que desde sempre freou a cultura afro-brasileira, ao menos na Literatura Infantil e Juvenil alguma representatividade se mostraria.

A LITERATURA NO LADO DE CÁ DA FRONTEIRA DEPOIS DA LEI

Como surgimento da lei 10.639/2003, as demandas sociais que não eram inteiramente garantidas e as questões relativas às temáticas afro-brasileira e africanas necessitavam de um amparo do Governo. Assim, essa Lei legitimou as práticas e reivindicações sociais do movimento negro no Brasil, resultado de lutas e demandas representando progresso na luta contra o racismo. Laverde afirma que esta lei é uma:

Resposta às demandas sociais em prol de uma educação democrática, que direciona o direito à diversidade étnico-racial como um dos pilares pedagógicos do país, sobretudo quando se valorizam a proporção significativa de negros na composição da população brasileira e o discurso social que apela para a riqueza dessa presença (LAVERDE, 2016, p. 171).

Assim com a valorização e afirmação de direitos da comunidade afro-brasileira, foi possível intensificar o estudo e o entendimento das

necessidades afro-brasileiras na escola, com ações capazes de possibilitar reparações, reconhecimento e apreciação da cultura afro-brasileira e africana, promovendo assim a diversidade cultural, visto que, como diz Laverde:

A valorização da contribuição cultural africana e afrodescendente, uma vez que discutem aspectos culturais e históricos do continente africano e do Brasil, fomentando a diversidade das culturas e realidade sociais que permeiam nosso cotidiano (LAVARDE, 2016, p. 173).

Agora a luta por uma literatura mais representativa, sem preconceitos, sem racismo seria uma possibilidade, o negro estaria mais vinculado à cultura afro-brasileira, poderia ser voz na literatura, poderia ser protagonista, inclusive e principalmente na infantil e juvenil.

O PNBE ajudou a alavancar essa produção literária ao ser focalizada nas identidades, o que criou uma fertilização de literatura voltada à cultura afro-brasileira, e estes livros instruíam ao mesmo tempo alunos e professores, no entanto, o interesse pela leitura literária deve permanecer ininterrupto, especialmente para professores com diplomas em Letras e Pedagogia, um desafio que as escolas sempre enfrentaram e ainda existe em toda educação básica, “não conseguimos ainda resolver questões que nos colocam de frente para tensões transformadas em dicotomias” (DIAS, 2016, p. 214). Nossos alunos precisam criar uma cultura de leitura, ou será difícil desenvolver representação em nossa sociedade através da literatura.

Outro passo importante para a escola no rompimento da fronteira da discriminação foi a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, que está em vigor na grande maioria das escolas do país. A primeira das competências gerais da educação básica discorre sobre o conhecimento, diz que os currículos devem:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2017, p. 9).

As demandas de uma sociedade justa são claras, não é apenas fácil de entender, mas também necessário aplicar, contextualizar e usar realidades sociais para que os alunos pensem sobre o processo sistemático de compreensão e discutam essas realidades percebidas, por exemplo, fazendo-as sociais, desta maneira tornando-se cidadãos melhores. Contudo, Dias esclarece que “estamos, professores e alunos, ainda perdidos entre discursos polarizados que nos colocam sempre em posições em que se sobrepõem mais as relações de poder do que trocas” (DIAS, 2016, p. 214).

Uma das formas de as escolas se acharem em meio a estas realidades sociais, é por meio da literatura infantil e juvenil, é aproveitar que há um crescente número de produções direcionadas à temática afro. Isso ocorre, pois, as exigências da lei 10.639/2003, fez o PNBE mais democrático. Em todas as edições após a lei, sempre esteve presentes a literatura negra entre os livros selecionados.

Em 2018, o PNLD Literário, veio substituir o PNBE, contudo, a presença da literatura voltada à cultura negra continuou. Percebemos em torno de vinte títulos, entre os selecionados, isso de certa forma, é uma vitória contra a discriminação, ainda que um pouco tímida, porém percebe-se que não mais faltará, pelo menos nos programas do Governo, uma literatura representativa, a qual a escola poderá trabalhar as questões de identidade com os alunos.

A escolha das obras literárias deve ser realizada de maneira conjunta entre o corpo docente e dirigente da escola com base na análise das informações contidas no Guia do PNLD Literário, considerando-se a adequação e a pertinência das obras literárias em relação à proposta pedagógica de cada instituição escolar (MEC, 2018, p. 1).

Contudo, o número de livros com a temática negra no PNLD Literário 2018 ainda é muito pequeno, em torno de 5% do total, é preciso ainda muita luta para se ter uma representação mais próxima da realidade do povo brasileiro e romper definitivamente a fronteira da discriminação racial. Porém, já é possível iniciar um trabalho de for-

mação de leitores em qualquer escola pública brasileira com os livros enviados por meios dos programas do Governo Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar para a história dos povos brasileiros, sobretudo o afro-descendente, e o quanto sua cultura foi negligenciada, atacada, diminuída pelo colonizador branco europeu por tanto tempo, saber que estamos conseguindo combater a dominação identitária é um ponto positivo alcançado.

Apesar disso, a luta precisa avançar, ainda tem muito a ser feito para derrubar de vez a fronteira da discriminação racial, assim como a Lei 10.639/2003 foi um ponto decisivo, ao menos na literatura infantil e juvenil, são necessárias outras atitudes de todos nós e dos governos para garantir justiça igualitário para todos os povos do nosso país.

A utilização literatura afro-brasileira, especialmente a infantil e juvenil, possui métodos e significados ricos, que podem ser entendidos por meio da interpretação coletiva, porque são histórias que mudam a escala coletiva dos negros, “por que lemos literatura, como e para que lemos, o que estamos lendo devem ser perguntas constantes, mas não constitutivas de guetos em que a exclusão de elementos fundamentais se fará premente” (DIAS, 2016, p. 214).

Enfim, é indispensável continuar as discussões coletivas para que haja reflexões a respeito da luta contra a discriminação racial, sobretudo por meio da formação de leitores contextualizada, onde a presença da literatura de temáticas negras sejam constantes, principalmente nas séries iniciais, onde as crianças são um forte poder de transformação social.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia digital PNLD 2018: Ensino Fundamental**. Ministério da Educação. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: https://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2018_literario_Apresentacao.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A escravização africana na literatura infanto-juvenil: lendo dois títulos. **Currículo sem Fronteiras**. v.12, n.1, pp. 141-156, Jan/Abr 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/debus.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

DIAS, Ana Creliá. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). **Cerrados 42: Revista de Pós-Graduação em Literatura**, Brasília, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, v. 17, ed. 42, p. 210-228, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/77577701-Missao-editora-claudia-falluh-balduino-ferreira-reitora-marcia-abraham-vice-reitor-enrique-huelva-unternbaum.html>. Acesso em: 20 nov. 2020.

GIROUX, Henry A. Por uma pedagogia e política da branquidade. **Cadernos de Pesquisa**. INDICAR LOCAL DA PUBLICAÇÃO DA REVISTA, n. 107, p. 97-132, jul., 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a04.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 102 p.

LAVERDE, Sheila Dias da Silva. Narrativas literárias da africanidade e da afrodescendência: um caminho para a descolonização. In: ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). **Linguagens e descolonialidades: arena de embates e sentidos**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MEC (Brasil). 2018. **Orientações Escolha PNLD Literário 2018**. Brasília, 21 ago. 2020. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Orientaes%20gerais%20escolha%20do%20PNLD%202018%20Literario.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

SILVA, Felipe Pereira da. **A representação do negro na literatura infanto-juvenil de Ana Maria Machado**. Orientador: Maria Goretti Ribeiro. 2016. 132 p. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016. Disponível em: http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgli/download/dissertacoes/disserta%C3%A7%C3%B5es_2014/DISSERTACAO-FELIPE.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

Nota: este texto é parte integrante da pesquisa de mestrado realizada pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso – PPGLetras.

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: TENSÕES ENTRE OS CURRÍCULOS AFROCENTRADO E EUROCENTRADO

Maurício Silva³

INTRODUÇÃO

Escrevendo uma espécie de editorial para o jornal paulistano *O Alfinete*, periódico dedicado aos *homens de cor*, um jornalista automeado Oliveira (1918) criticava, na edição de setembro de 1918, a falta de consciência dos negros acerca da necessidade de se alfabetizarem: após dizer que os negros brasileiros vivem “com o pensamento accorrentado” (p. 1), sem impor nenhuma questão de ordem intelectual ou social, completa defendendo sua alfabetização, para que não se transformem em “servos voluntarios” (p. 1).

Passado mais de um século dessa diatribe, não se pode dizer que a situação do negro brasileiro continue a mesma, sobretudo no que compete a sua alfabetização, mas, apesar dos muitos avanços verificados nas últimas décadas, o que se constata é que há ainda um longo caminho a ser percorrido, até que se possa falar em escolarização plena desse contingente populacional. Muitas das conquistas alcançadas nessa área devem-se, é certo, ao empenho da sociedade civil, sobretudo por meio dos movimentos negros (PEREIRA, 2013; SANTOS, 2005), responsáveis por impulsionar a aprovação de leis especialmente preocupadas em suprir demandas educacionais da população afrodescendente no Brasil, como é o caso da já bastante debatida lei 10639, de 2003. Associada ao Parecer (2003) e à Resolução (2004) do Conselho Nacional de Educação, a referida lei determina e aponta diretrizes para a implementação, no currículo do Ensino Fundamental e Médio, do ensino de História e

³ Doutor em Letras Clássicas e Vernáculas (USP). Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Nove de Julho (São Paulo).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8324280608314256>

Cultura Afro-Brasileira e Africana, alterando a norma maior que rege nossa educação, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996).

O presente capítulo busca discutir as tensões entre uma práxis eurocêntrica e uma práxis afrocêntrica, no âmbito educacional, a fim de observarmos não somente o alcance do racismo institucionalizado no Brasil, mas também os desdobramentos práticos e simbólicos de uma ação e um discurso educativos pautados em processos diversos de silenciamento e invisibilização do negro, o que certamente resulta, entre outras coisas, na inaceitável naturalização do racismo.

EDUCAÇÃO AFROCENTRADA E EUROCENTRISMO

A lei 10639/03 não é, de modo algum, apenas uma regra legislativa de natureza “curricular” ou afim, mas um dispositivo que assume como efeito colateral profícuo, por um lado, a desconstrução de um imaginário estereotipado em relação à cultura afro-brasileira e a afirmação identitária do afrodescendente e, por outro lado, a divulgação de episódios históricos e ideologias de cunho discriminatório, acerca da história da África e dos africanos em situação de diáspora. Como lembra Luciano Costa (2010), “a lei [10639/03] traz uma nova oportunidade para os afrodescendentes, no sentido de desconstruir um imaginário e construir uma nova mentalidade com relação à cultura negra no Brasil” (p. 23). Portanto, em vigência há mais de dez anos, ela acabou por dar novo impulso às pesquisas acerca da participação da população afrodescendente na sociedade brasileira, em especial no campo da educação e seus inúmeros desdobramentos; com efeito, como afirmam Iolanda de Oliveira, Petronilha Gonçalves Silva e Regina Pahim Pinto (2005), ao tratarem da aplicação da lei 10639/03 na escola, em texto publicado logo após sua promulgação,

o esclarecimento sobre a construção histórica das relações sociais, especialmente na educação das crianças e adolescentes, é uma medida preventiva fundamental contra a permanência das estruturas sociais e culturais que dão sustentação a todas as formas de intolerância, de xenofobia, de discriminação e de racismo (p. 231).

Essa é, de fato, uma ação que, no conjunto, busca desfazer os equívocos que, tradicionalmente, tem-se alastrado no ambiente escolar, acerca da história e da cultura brasileiras, em especial no que compete ao legado cultural africano que aqui chegou, primeiro, por meio das populações escravizadas e, depois, por meio de fluxos migratórios voluntários ou compulsórios. Grosso modo, trata-se de uma visão distorcida de nossa própria história – bem como da história do continente africano e sua importância para a constituição de nossa cultura –, numa abordagem acadêmica e escolar que vai da deturpação e do alienamento à simples acriticidade (AZEVEDO, 1987; SANSONE, 2002).

Do ponto de vista normativo, há ainda, nesse mesmo universo, a aprovação de uma legislação destinada à valorização do negro na conjuntura da educação superior, que passa pela aprovação de ações afirmativas – nesse contexto, política que promove o acesso à e/ou permanência de grupos estigmatizados em uma instituição de ensino superior, objetivando sua democratização (GUIMARÃES, 2008; SILVA, 2003; GOMES, 2003) –, como é o caso das chamadas cotas raciais, cujo alcance vai muito além do expediente de ingresso no ensino superior (SANTOS, 2006; MUNANGA, 2006). Como lembram Adailton Silva *et alii* (2009),

destacando a situação de absoluta diferenciação entre negros e brancos e reconhecendo o passado e o presente de discriminação racial, as cotas destacam-se como instrumento de enfrentamento da desigualdade racial no país. Não o único, mas um importante instrumento de equalização de oportunidades, em um contexto histórico em que mesmo o Estado brasileiro foi ator relevante na construção das desigualdades raciais (p. 58)

Toda essa legislação não faria sentido algum, não fosse a compreensão do ambiente escolar – aqui entendido como um conjunto de métodos, teorizações e procedimentos, voltado à dinâmica do ensino-aprendizagem no processo de escolarização formal – como um espaço *multicultural*. Ainda que se conteste, em tese, a ideia mais genérica de multiculturalismo como um conceito historicamente marcado, relacio-

nado, em sua origem, com um projeto de colonização que, no limite, subjuga e suprime traços identitários (TAVARES & GOMES, 2018), não se deve subestimar sua capacidade – como princípio operatório, dentro do contexto tensionado da educação escolar – de atuar no sentido de reconhecer e, até certo ponto, promover a coexistência de valores, sensibilidades, ideários, representações e identidades distintas, o que, nas circunstâncias históricas vividas pela população afrodescendente brasileira na atualidade, representa um significativo avanço em direção não apenas à estabilização das relações sociais, mas, sobretudo, ao reconhecimento e valorização do legado sociocultural africano.

Essa tem sido uma demanda histórica dos povos africanos em situação de diáspora, aqui como em outros continentes. Nos Estados Unidos, por exemplo, em sua conhecida *Declaration of the Rights of the Negro Peoples of the World* (1920), Marcus Garvey (2004) já protestava contra a separação de escolas para brancos e negros e, de modo geral, requisitava a inclusão do ensino da *história do negro* nos currículos escolares, contra “the system of education in any country where Negroes are denied the same privileges and advantages as other races” (p. 20).

O currículo, aliás, é um aspecto central da discussão acerca da interface entre educação e questões étnico-raciais. É a ausência quase completa da temática racial no currículo escolar, em todos os níveis do processo de escolarização, que tem levado à defesa incontornável ora de um currículo multicultural – para nos mantermos no âmbito da discussão acima engendrada –, ora de um currículo afrocentrado.

Sobre a defesa de um currículo multicultural, sua adesão nasce da constatação de que é no campo curricular que as tensões raciais adquirem uma de suas expressões máximas, na medida em que refletem o ideário de grupos raciais dominantes e se manifestam como narrativas com alto grau de racialização. Como lembra Vanessa Oliveira (2003), ao tratar da relação do currículo com questões de afrodescendência, “pelas narrativas curriculares, identidades hegemônicas são formadas e fixadas, tanto quanto são questionadas, contestadas e disputadas” (OLIVEIRA, 2003, p. 105). Ademais, há que se observar que a promulgação da lei 10639/03 não

redundou, necessariamente, na apropriação de diretrizes para a implantação de um currículo multicultural, como revela a pesquisa levada a cabo por Denise Lima e Carlos Sousa (2014). Mais importante para os propósitos deste artigo, contudo, parece-nos ser a proposição de um currículo afrocentrado: por ora, cumpre ressaltar que ambas as “modalidades” curriculares – multicultural e afrocentrado – referem-se e procuram se afirmar como contraponto ao conceito de *eurocentrismo*, responsável por muitas das contradições e das incongruências, das distorções e das anomalias, das desordens e dos desconcertos, enfim de boa parte das tensões que marcam as relações étnico-raciais no contexto escolar. Desse modo, trata-se de narrativas e práticas curriculares que adquire, no contexto escolar a que se vincula, um claro e deliberado sentido de resistência.

O conceito de eurocentrismo não é novo, tampouco se trata de uma categoria histórica semanticamente estabilizada; ao contrário, sua plurissignificância torna seu emprego extremamente comprometedor e arriscado, caso não sejam feitas as devidas ressalvas quanto ao contexto e ao sentido que se lhe queira dar. De qualquer maneira, tem sido vastamente utilizado nas discussões acerca dos currículos escolares, especialmente no sentido de exprimir um ponto de vista unilateral, tendencioso e arbitrário, por privilegiar uma mundividência e uma subjetividade europeias, que, ao se afirmar como racionalidade de valor universal, desqualifica outras experiências e saberes que, afinal, compõem o complexo universo da educação escolarizada. Por se tratar de uma formulação que exprime uma perspectiva discricionária, o eurocentrismo torna-se objeto de crítica recorrente no discurso acadêmico, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, com o avanço dos Estudos Culturais, Pós-Coloniais, Subalternos, Decoloniais e afins. Essa crítica já estava presente na década de setenta, quando Edward Said (1979) publica seu célebre *Orientalismo*, ao lembrar que aquele conceito resulta da hegemonia cultural europeia, desdobrando-se na “idea of European identity as a superior one in comparasion with all the non-European peoples and cultures” (p. 7). No âmbito dos Estudos Decoloniais, o conceito ganha uma definição mais precisa e, porventura, mais operacional:

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (...). Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (QUIJANO, 2005, p. 239).

Embora um pouco extensa, a citação revela exatamente esse aspecto unidireccional – e, portanto, totalitário – do conceito, que, muitas vezes, redundando em práticas elusivas de comunitarismo epistêmico – reprovadas, por Boaventura Santos (2018), como um “pensamiento crítico eurocêntrico (p. 25) demasiadamente resiliente –, as quais escondem seu caráter, a um só tempo, opressor e dominante.

É, com efeito, o que costuma acontecer com o currículo, quando confrontado com a questão étnico-racial brasileira. De modo geral e dentro dos limites em que isso é possível, o currículo eurocentrado é um dos responsáveis pela propagação e perpetuação de uma “ideologia” racista, que se traduz em práticas discriminatórias na escola. Nelson Piletti e Walter Praxedes (2010), por exemplo, tratando da questão racial na educação escolar, lembram que, mesmo entre os alunos de baixa renda, os negros apresentam maior índice de insatisfação escolar, o

que indica que o problema educacional relacionado aos negros não é apenas uma questão de exclusão social; o maior problema, afirmam os autores, é que nossa cultura está centrada nos modelos europeus:

o eurocentrismo é um dos grandes obstáculos que devem ser superados para que sejam assegurados o acesso e a permanência dos diversos grupos étnico-raciais no sistema escolar brasileiro, uma reivindicação política e educacional dos grupos sociais marginalizados (p. 134).

O fato é que a escola brasileira parece não ter aprendido, ainda, a conviver com a formação cultural multirracial e pluriétnica de seu alunado, privilegiando o currículo de matriz europeia, ou seja, baseada em uma “visão monocultural e eurocêntrica” (FERNANDES, 2005, p. 380).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez inseridas as informações relativas ao universo cultural afro-brasileiro na escola, como reza a lei 10639/03, o preconceito de natureza racial – relacionado a estruturas reais ou imaginárias, mas, sobretudo, simbólicas – tende a ser, se não rompido, minimizado. É preciso considerar, contudo, que o Brasil – como, de resto, a quase totalidade dos países do chamado Terceiro Mundo – foi vítima de um longo processo de colonização que, baseado numa espécie de naturalização da violência epistêmica que se retroalimenta permanentemente, acabou por criar um *trauma colonial*, tornando o negro uma espécie contemporânea de pária social.

Nesse contexto, o conceito de *afrocentricidade* ambiciona ocupar na sociedade não um espaço hegemônico, mas se afirmar como uma razão epistemológica que possa, autonomamente, contribuir para a solução da atual “crise” étnica que se verifica entre nós, distinguindo-se como categoria fundamental de uma ampla e complexa *razão africana*, que segue um modelo epistemológico assentado tanto numa práxis quanto numa gnosiologia africanas. Evidentemente, não se deve entender o epíteto *africano*, aqui empregado, de um ponto de vista meramente topológico, menos ainda essencialista, mas numa acepção plurissigni-

ficativa, que inclui as diásporas e as influências culturais, as práticas de resistência às teorias raciais e às políticas de exclusão, as ações públicas e os discursos históricos e muito mais... No fundo, o que se deve buscar, ao se defender o conceito e a prática afrocêntricas, é tornar os valores culturais de matriz africana um dos vetores pedagógicos em diálogo com os demais valores que compõem o saber “universal”. Em suma, em vez de centralizar o processo educacional a partir de uma matriz cultural específica, dever-se-ia fazer um esforço no sentido de descentralizar os saberes, de modo a romper o paradigma da hegemonia cultural assumida por determinadas culturas, em especial a europeia. O resultado seria, obviamente, um diálogo profícuo e pluralista entre os múltiplos saberes, numa relação que, sem ser hierárquica e contingencial, é, antes de tudo, estruturalmente igualitária. Trata-se, nesse sentido, mais do que um movimento de repercussão “apenas” no âmbito educacional, de uma dinâmica de amplo alcance político, na medida em que pressupõe a *descolonização* dos saberes, no universo da cultura e das práticas sociais. Afinal de contas, a questão racial é particularmente complexa, não devendo ser, como alerta Michael Apple (2017), *homogeneizada*.

Em geral, quando há alguma rejeição do conceito de *afrocentricidade* (e de tudo o que ele representa), ela decorre de um desconhecimento que advém não apenas de uma lógica excludente, mas também de uma compreensão um tanto obtusa de seus pressupostos teóricos e práticos. Boa parte dessa atitude que, embora se afirme como uma espécie de racionalidade, parece nascer antes de um posicionamento inconsciente, na medida em que assume como perspectiva analítica da cultura africana o que podemos chamar de *razão exótica*: o “outro” não é compreendido em sua profundidade e diversidade, sendo, desse modo, rejeitado *a priori*. Essa é, em suma, a essência do preconceito, que, a rigor, se traduz como adoção – deliberada ou não – de um pré-julgamento. Trata-se de uma postura epistemológica – a qual, aliás, não dispensa boa dose de subjetividade, no mau sentido da palavra – que carrega em seu cerne não apenas uma predisposição discriminatória, mas, sobretudo, uma percepção autocentrada da realidade exterior. Em outras palavras, a rejeição apriorística da noção de *afrocentricidade* e seus necessários

desdobramentos em vários campos do saber nasce, basicamente, de uma racionalidade hegemônica, monoétnica e unidirecional.

No final das contas, entra em jogo uma oposição explícita entre os conceitos de *etnocentrismo*, de um lado, e de *pluriétnicidade*, de outro. Nesse contexto, educar para uma sociedade pluriétnica – em última instância, o propósito final da prática pedagógica afrocentrada – passar pela disposição política de fomentar práticas sociais voltadas para a convivência plena dos cidadãos; de incentivar programas de inclusão socioeducacional; de desenvolver políticas de reparação, por meio de ações afirmativas diversas; de valorizar o patrimônio histórico-cultural das etnias marginalizadas; enfim, de implementar ações que, superando os preconceitos historicamente forjados e as discriminações tradicionalmente toleradas, resgatem a autoestima, o universo simbólico, a cidadania e a identidade racial das comunidades que compõem a sociedade brasileira, particularmente os afrodescendentes. Como afirma Maria José Silva (1999), “ao se falar em educação, não se pode ter em vista apenas a escolarização, mas também o preparo para a tolerância e da diversidade, fundamental para uma sociedade com pluralidade étnica” (p. 141).

A melhor maneira de se alcançar esse objetivo, nos limites do que vimos discutindo até aqui, seria lutar – no plano da educação brasileira e, particularmente, no agenciamento de um currículo escolar pautado numa prática pedagógica democrática – por uma estrutura social não hierárquica, o que ultrapassa, com efeito, o âmbito meramente educacional (ASANTE, 2011).

A adoção da *afrocentricidade* como princípio norteador da estrutura curricular nos ensinos fundamental e médio – mas também no ensino superior – deve pautar-se em dois fundamentos epistemológicos: um fundamento cognoscivo, em que o conhecimento teórico da cultura africana seja valorizado como instrumento direcionado à assunção de uma identidade anti-hegemônica; um fundamento praxiológico, em que – como consequência da assunção identitária – se alcance uma intervenção na prática educacional e na atuação pedagógica. Todo esse movimento só adquire sentido ao se assumir um compromisso com a descentralização

dos currículos escolares, no sentido de torná-los, a um só tempo, menos etnocêntricos e, conseqüentemente, mais híbridos e críticos. Esse descentramento curricular não prevê, simplesmente, a substituição de uma hegemonia por uma contra-hegemonia que, com o passar do tempo, corre o risco de tornar-se, ela própria, uma nova razão hegemônica. A defesa do princípio da *afrocentricidade* nos currículos escolares passa, ao contrário, pelo reconhecimento da *diversidade*, que deveria ser a base conceitual, mas também empírica, da realidade educacional brasileira, em especial numa realidade que tem na cultura um de seus conceitos rizomáticos. Sem ser uma panaceia para todos os males da educação – simbólicos e/ou reais, representados e/ou concretizados nos discursos pedagógicos –, o princípio da afrocentricidade afirma-se como um movimento em direção à transformação do real, sobretudo em épocas de globalização excludente, de espetacularização do cotidiano e de aviltamento da ética.

Como lembra Asante (2017), uma pedagogia revolucionária pressupõe, entre outras coisas, uma mudança na concepção da natureza dos objetivos educacionais em nossa sociedade, devendo, portanto, desafiar a visão educacional perpetrada pelo racismo, defender os estudantes do auto-ódio e desempenhar um papel de apoio à agência dos que foram marginalizados pelo sistema educacional. Isso revela, entre outras coisas, o aspecto político da educação, sobretudo em tempos de tentativa de despolitização da escola:

Any idea that education is neutral is nothing more than political posturing. All education is political and has lifestyle and policy implications. In a revolutionary pedagogy we seek to expose all myths of education neutrality promoted by those who control the reins of power. In effect, a revolutionary pedagogy is subversive to the oppressive curriculum that is meant to mold the minds of children to be consumers, clients, and victims (p. 88).

É precisamente nesse papel de descolonização das mentes, que se dá, no contexto aqui exposto, por meio de processos educacionais, que a educação afrocentrada, manifesta na proposição de um currículo afrocentrado, expressa-se como uma autêntica pedagogia decolonial. Por

meio dela, promove-se uma série de correções e reparações, que vão do epistemicídio e naturalização do preconceito racial até o apagamento simbólico das culturas ancestrais e a assimetria estrutural as relações raciais no Brasil, sem nos esquecermos da invisibilização da temática étnico-racial entre nós, o que faz da sociedade brasileira uma das mais permeáveis aos processos de estigmatização por meio de traços fenotípicos e rracicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. *A educação pode mudar a sociedade?* Petrópolis, Vozes, 2017.
- ASANTE, Molefi Kete. “Afrocentricity”. *World ages archive.com* (www.worldagesarchive.com/Reference_Links/Afrocentricity.htm). Acessado em 05.2011.
- ASANTE, Molefi Kete. *Revolutionary Pedagogy. Primer for Teachers of Black Children*. New York, Universal Write Publications LLC, 2017.
- AZEVÊDO, Eliane. *Raça. Conceito e Preconceito*. São Paulo, Ática, 1987.
- COSTA, Luciano Gonsalves (org.). *História e cultura afro-brasileira. Subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais*. Maringá, EDUEM, 2010.
- FERNANDES, José Ricardo. “Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades”. *Caderno Cedes*, Campinas, Vol. 25, No. 67: 378-388, set.-dez. 2005.
- GARVEY, Marcus. *Selected Writings and Speeches of Marcus Garvey*. Ed. Bob Blaisdell, New York, Dover, 2004.
- GOMES, Joaquim Barbosa. “O debate constitucional sobre as ações afirmativas”. In: SANTOS, Renato Emerson dos & LOBATO, Fátima (orgs.). *Ações Afirmativas. Políticas Públicas contra as Desigualdades Sociais*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003, p. 15-57.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo, Cortez, 2008.
- LIMA, Denise Maria Soares & SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses. “Como os currículos escolares podem contribuir para uma política antirracista nas escolas”. *Dialogia*, Universidade Nove de Julho, São Paulo, No. 20: 85-98, jul.-dez. 2014.
- MUNANGA, Kabengele. “Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil – um ponto de vista em defesa de cotas”. In: GOMES, Nilma Lino & MARTINS, Aracy Alves (orgs.). *Afirmando Direitos. Acesso e Permanência de Jovens Negros na Universidade*. Belo Horizonte, Autêntica, 2006, p. 47-59.
- OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim (orgs.). *Negro e Educação: Escola, Identidades, Cultura e Políticas Públicas*. São Paulo, Ação Educativa/ANPEd, 2005.

OLIVEIRA, Vanessa Regina Eleutério Miranda de. “Um Currículo Multicultural: Práticas Inclusivas e a Afro-Descendência”. In: OLIVEIRA, Iolanda de & GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz (Orgs.). *Identidade Negra. Pesquisas sobre o Negro e a Educação no Brasil*. São Paulo/Rio de Janeiro, Ação Educativa/Anped, 2003, p. 103-116.

PILETTI, Nelson & PRAXEDES, Walter. *Sociologia da Educação. Do Positivismo aos Estudos Culturais*. São Paulo, Ática, 2010.

QUIJANO, Anibal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, CLACSO, Colección Sur Sur, 2005, p. 227-278.

SAID, Edward. *Orientalism*. New York, Vintage Books, 1979.

SANSONE, Livio. “Da África ao Afro: Uso e Abuso da África entre os Intelectuais e na Cultura Popular Brasileira durante o Século XX”. *Afro-Ásia*, Universidade Federal da Bahia, Salvador, No. 27: 249-269, 2002.

_____. “Introducción a las epistemologías del sur”. MENESES, Maria Paulo & BIDASECA, Karina (orgs.). *Epistemologías del Sur – Epistemologías do Sul*. Buenos Aires/Coimbra, CLACSO/CES, 2018, p. 25-61.

SANTOS, Renato Emerson dos. “Redefinindo os termos do debate sobre a democratização da universidade: as experiências do Programa Políticas da Cor”. In: GOMES, Nilma Lino & MARTINS, Aracy Alves (orgs.). *Afirmando Direitos. Acesso e Permanência de Jovens Negros na Universidade*. Belo Horizonte, Autêntica, 2006, p. 17-31

SILVA, Adailton; LUIZ, Cristiana; JACCOUD, Luciana; SILVA, Waldemir. “Entre o racismo e a desigualdade: da construção à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008)”. In: JACCOUD, Luciana (org.). *A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos*. Brasília, IPEA, 2009, p. 19-92.

SILVA, Cidinha da. “Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas”. In: SILVA, Cidinha da (org.). *Ações Afirmativas em Educação: Experiências Brasileiras*. São Paulo, Summus, 2003, p. 17-38.

SILVA, Maria José Lopes da. “As Exclusões e a Educação”. In: TRINDADE, Azoilda L. e SANTOS, Rafael dos (orgs.). *Multiculturalismo. Mil e Uma Faces da Escola*. Rio de Janeiro, DP&A, 1999, p. 139-147.

TAVARES, Manuel & GOMES, Sandra Rosa. “Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial”. *Dialogia*, Universidade Nove de Julho, São Paulo, No. 29: 47-68, mai.-ago. 2018.

DO RACISMO VELADO À MODA ANTIRRACISTA: UMA ABORDAGEM PSICOSSOCIAL SOBRE MODA E NEGRITUDE

Pamela Staliano⁴

Maria Carolina Ferreira dos Santos⁵

INTRODUÇÃO

A construção desse capítulo se deu a partir do interesse em entender a moda enquanto ferramenta de comunicação, explorando tanto suas problemáticas quanto potencialidades, sobretudo, buscando identificar como a moda é construída sob a perspectiva racial. Com as práticas e referências construídas e disseminadas no campo da moda, estes discursos podem tomar proporções de forma a impactar no campo social e da subjetividade, consolidar representações sociais, bem como, atuar no processo de construção de identidade e autoconceito da pessoa negra.

É válido ressaltar *à priori* que o interesse na moda enquanto objeto de estudo se deu por meio da iniciativa de uma ação de ensino e extensão intitulado “PeriferiArte”, proposta no planejamento de atividades do Grupo PET Psicologia - Conexão de Saberes da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), apoiada no arcabouço teórico da Psicologia Social.

Diante de todo um contexto que seleciona corpos e sujeitos, pensar raça na moda é necessário para refletir sobre as problemáticas existentes nesse contexto, assim como seus impactos e possibilidades ao se aproximar ou distanciar das questões raciais. Assim sendo, este capítulo tem como objetivo refletir sobre a moda enquanto ferramenta de comunicação e representações, que pela perspectiva psicossocial, busca analisar as implicações do racismo na moda e a moda antirracista.

⁴ Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (UnB). Professora Adjunto da Graduação e Pós-graduação em Psicologia (UFGD).

CV: <http://lattes.cnpq.br/8015934972962340>

⁵ Graduanda em Psicologia (UFGD). Bolsista do Grupo PET Psicologia – Conexão de Saberes.

CV: <http://lattes.cnpq.br/3229499100434640>

A moda surgiu devido a necessidade de cobrir o corpo, porém com o desenvolvimento e expansão do capitalismo na Europa entre os séculos XIV e XV, ela é consolidada como nicho mercantil. Stefani (2005) relata que devido sua origem europeia, a história da moda, muitas vezes, é narrada por um único ponto de vista. Com isso, assim como nos demais âmbitos, a indústria da moda foi articulada desde os primórdios para atender a um ideal que vem protagonizando pessoas brancas, perpetuando, por sua vez, a consolidação de um padrão de cor e corpo, ou seja, uma “beleza europeia”.

A moda também pode ser uma forma de manutenção e reprodução do racismo, quando se propõem a atender e representar o corpo e sujeito padrão, marginalizando as minorias étnicas. Nessa indústria, observam-se meios desenvolvidos para restringirem o acesso de pessoas negras, à medida que oportunidades de trabalho nessa área não são distribuídas de formas igualitárias; assim como, com a não ou pouca promoção de um cenário de diversidade e representatividade da negritude.

Neste sentido, Muniz e Reggiani (2013) ressaltam o necessário questionamento sobre como a roupa possibilita novas construções discursivas, por meio da sua configuração e combinação com diferentes elementos, de forma a produzir um discurso que se estabelece a partir de diferentes realidades sociais no qual se apresenta.

A indústria da moda abrange mais do que somente produção e comercialização de produtos, envolve a mídia, agências de propaganda, de modelos e consultorias, por meio do que consome e compartilha, a indústria da moda corrobora para a consolidação de ideias, desde o padrão de beleza até o padrão de consumo.

É válido ressaltar que a moda foi se consolidando não mais como somente necessidade, mas como produto e produtor social, de forma que o contexto social refletisse, inclusive, na forma como as pessoas vestem. Brandão (2017) salienta que à medida que se passou a considerar o consumo como parte da vida, este também passa a definir identidades.

Para Stefani (2005) a moda não se resume apenas no vestir, pois é um conjunto de informações que direcionam costumes e compor-

tamentos e se modificam de acordo com o tempo e sociedade. Ou seja, outros elementos são incorporados ao ato de se vestir, como por exemplo, a música, literatura, arquitetura, hábitos e demais fatores que influenciam e são influenciados pelo contexto social, ditado por determinada tendência.

A não representação de corpos negros na moda é um reflexo social do racismo e comunica como, muitas vezes, esses corpos não são visibilizados nesses espaços. Dessa forma, fica evidente que a representatividade (ou a falta dela) tem um impacto importante na subjetividade da pessoa negra e pode influenciar diretamente na construção do seu autoconceito, de forma positiva ou negativa.

Pode se dizer que a presença ou ausência de representatividade produz subjetividade, sobre isso, Silva (2019) aponta que é mediante os processos de reformulação estético-política que as emoções ganham uma dimensão mais ampla, e assim, as dinâmicas de consumo irão atuar intensamente na composição e recomposição de formas de subjetividade.

A moda tem um papel importante na construção da identidade, atuando como uma ponte entre o indivíduo e a sociedade, uma vez que o uso da roupa pode ser uma forma de se comunicar e se expressar. A pluralidade, dimensão da moda e do vestir-se se torna objeto de estudo da Psicologia, podendo abordar questões como moda aplicada ao construcionismo social, autoimagem e percepção do self, autoestima, bem-estar, comportamento do consumidor, representatividade, senso de pertencimento, autoexpressão, sustentabilidade, entre outros.

Entretanto, ainda que a Psicologia possa contribuir ativamente para o estudo da moda e seus desdobramentos, depara-se com a ausência de produções brasileiras que abordem o assunto, sobretudo pela perspectiva racial. De acordo com Reis e Andrade (2019) as demandas sociais e contextuais da moda se constituem como um campo promissor para a aplicação de conceitos da Psicologia Social, ainda assim, a temática da moda sob uma perspectiva psicossocial é tema pouco explorado na literatura científica.

Essa escassez é percebida especialmente no Brasil, em que a moda ainda não é uma área/modalidade vinculada ao Conselho Federal de Psicologia (CFP), a Psicologia aplicada à moda pode trazer contribuições importantes para o indivíduo em seu processo de autoconhecimento assim como, auxiliar com uma discussão mais ampla.

A MODA SOB A PERSPECTIVA PSICOSSOCIAL

Para Georg Simmel (1989) a moda é um fenômeno comum à história da humanidade, sendo um modelo que necessita de apoio social. O autor é um dos teóricos pioneiros ao analisar a moda pautada em aspectos sociais, alertando sobre a ressignificação do papel da moda na sociedade. Este autor complementa afirmando que é necessário abandonar a concepção de futilidade empregada sobre este termo ao longo da história, uma vez que, por meio das vestimentas é possível obter informações sobre o sujeito e sua dinâmica social.

Em analogia, Waizbort (2008) afirma que:

[...] a moda é um dispositivo que possibilita a formação de uma individualidade intensa até mesmo quando atua na direção da submissão do singular ao coletivo, da imersão do indivíduo na massa, do homem na multidão. (Waizbort, 2008, p. 11).

Goffman (2004) faz alusão à interação social como uma necessidade básica do ser humano, sendo que esta atua ativamente na construção da identidade do sujeito. Em conformidade, Myers (2014) aponta que é a partir da percepção dos sujeitos sobre a identificação e pertencimento, em relação a determinados grupos, que é possível atender as necessidades humanas de afiliação, contribuindo para a realização e aquisição da identidade social.

Reinke (2017) por sua vez, argumenta que o vestuário pode ser analisado como um signo, ou seja, uma forma de linguagem, que transpõem a interpretação física, alinhando-se a significados de cunho social, sendo eles sociológicos, psicológicos e culturais, o que comunica o pertencimento ou não de um indivíduo a um grupo social.

Com isso, é de suma importância analisar as emoções e processos mentais que corroboram para que as pessoas se vistam da forma com que o fazem, seus sentimentos, desejos, experiências e expectativas ao escolherem determinadas peças de roupa, pois, todos estes elementos estão envolvidos no processo de construção e exposição da sua imagem pessoal.

Em 1980, William James foi um dos primeiros psicólogos a abordar a relação entre Psicologia e moda, ao propor a “filosofia do vestir”, em que aborda sobre a importância da roupa no processo de construção da identidade do sujeito, que é possível por meio do paralelo entre o corpo, construção do sujeito e a forma com que isso será exposto e representado em seu meio com as roupas. Watson (2004) argumenta que James tinha interesse pelos aspectos expressivos que compõem o processo de se vestir, nos quais as roupas constituem um papel essencial do “eu material” e influenciam no “eu social”.

Flugel (2008) aponta três funções principais da roupa: a decoração, o pudor e a proteção, dentre elas, a decoração e o pudor são de natureza psicológica, já a proteção exerce duas funções, tanto de proteção psíquica, quanto física. O autor afirma que em um primeiro momento, se assemelha à fisiologia, pode ser caracterizada também pela necessidade não apenas do corpo, mas também da psique. Apesar da relação da imagem com o corpo ser amplamente estudada pela Psicanálise, poucos psicanalistas se propuseram a estudar a relação do ato de se vestir e suas implicações na subjetividade do indivíduo.

Dias (1997) a partir da teoria psicanalítica, discute a relação do discurso com a moda, pontuando que a moda não se restringe apenas ao uso de uma peça de roupa, visto que, para além do ato de se vestir, consolida-se a identidade do sujeito, sendo passível de mudança e carregando sua história de vida e desejos inconscientes. O que nos leva a questionar qual lugar esse corpo ocupa no mundo? Que poder o outro exerce sobre este corpo que se submete à moda para conquistar seu lugar no espelho da sociedade?

Com as modificações da moda enquanto conceito e produto pode-se dizer que essa é uma forma de expressão da identidade, refletindo o modo com que o indivíduo percebe a si e aos outros, como representa e é representado, tal fenômeno pode impactar ativamente na construção da identidade e subjetividade (MONTEIRO, 2012).

Pode-se dizer que o desenvolvimento do eu não se dá por um processo individual, mas envolve um processo externo por meio da relação com a experiência social. O indivíduo, para elaborar seu autoconceito, considera três diferentes visões de mundo. “A real (como a pessoa se percebe), a ideal (como gostaria de ser percebida) e a social (como apresenta o seu eu para os outros)” (STEFANI, 2005, p. 71).

O sujeito da moda não consegue ter acesso ao seu desejo pela sobrecarga de informações disseminadas pela mídia e publicidade, não conseguindo assim, dar voz a seus desejos (SANTAELLA, 2004). Dessa forma, é preciso que o indivíduo se veja nos produtos que consome e, ainda, que tais produtos possam refletir a imagem e valores que o indivíduo almeja (SANT’ANNA; FRANÇA, 2006).

As representações sociais, propostas pelo psicólogo social Serge Moscovici (2003), são ideias e opiniões construídas a partir do senso comum, que se consolidam e se tornam estereótipos. As representações sociais na moda, pode ter influência direta no processo de construção da identidade social, por meio do acesso ao discurso “por trás dos panos”, o que é veiculado na mídia, dessa forma, é possível criar uma relação de pertencimento a determinado estilo e o que ele representa.

DO RACISMO NA MODA À MODA IDENTITÁRIA

Joffily (1991) complementa, afirmando que no Brasil, a moda em sua indústria e comércio é responsável por expressivo número de empregos. Diante disso, ao considerar que no Brasil mais de 50% da população é negra, faz-se de extrema importância que a moda seja um cenário que acolha e contemple a negritude e sua diversidade, em detrimento da promoção e/ou perpetuação de um cenário racista.

É possível perceber o poder da coletividade da moda, visto que se vestir transcende à aparência, alcança valores culturais e se manifesta como unificadores de grupos. A moda não pode ser vista de forma reducionista, sobretudo para grupos marginalizados, como é o caso de mulheres negras, que ao considerarem a moda como um meio de comunicação e expressão, ressignificam seu processo de construção identitária e autoafirmação enquanto mulher negra. Por fim, a moda pode ser uma ferramenta de comunicação, transformação e empoderamento.

No âmbito da moda há estilos que valorizam e contemplam grupos marginalizados, de forma a proporcionar uma reinterpretação positiva dos grupos, suas vivências e forma de articulação. Que podem ser percebidos por meio de exemplos como: movimentos afirmativos da cultura negra no Brasil e moda proveniente da periferia (SANT'ANNA; FRANÇA, 2006).

Braga, Magalhães e Schemes (2018) reforçam a importância de trabalhar com representações positivas da mulher negra (como por exemplo, em editoriais de moda, em afirmação aos cabelos crespos e reconhecimento de beleza nos traços negroides) contribui ativamente para a desconstrução da imagem pejorativa construída com o passar dos anos. Trabalhar com a subjetividade é entrar em contato com a cultura de um povo, de maneira a questionar e desmistificar crenças e certezas.

De acordo com Silva e Monteiro (2018), ao considerar o racismo enquanto fenômeno social complexo e histórico faz-se necessário considerar como a mídia corrobora com a consolidação e disseminação de preconceitos de raça. Assim, sendo a mídia influente no processo de formação de opinião, a forma como representa a mulher negra dentre suas diferentes ferramentas, sejam em papéis em novelas, notícias, comentários, atribuição (ou não) de cargos, são fatores que podem influenciar diretamente na introjeção de ideias negativas e preconceituosas.

Por isso, com a desigualdade de raça no acesso a espaços de prestígios, ainda que, minimamente, haja a participação de mulheres negras em espaços de circulação midiática, se a forma como são representadas continuar sendo pejorativa, se atribui marcadores e contribui

sobremaneira a posição de subalternidade. Passos (2019) afirma que a indústria da moda compartilha uma mensagem conservadora e racista, que antes de confrontar ou questionar esses preconceitos, é conivente e agrada a classe média.

A representatividade sem a reorganização da representação não será efetiva. Silva e Monteiro (2018) discutem que a modificação desse cenário só será possível por meio da intervenção direta sobre os agentes influenciadores e a forma como a sociedade é organizada. A moda pode ser mais uma das formas de reprodução do racismo e em uma sociedade em que, grande maioria da população, é negra, a escassez de representatividade no contexto da moda provoca o questionamento, ‘quando a moda tornará visível a negritude?’.

Como citado por Passos (2019) é fundamental que se incentive práticas que apontem caminhos para a construção de um novo imaginário social, de forma a valorizar o que antes se marginalizava ou rejeitava. É na ampliação dos espaços de enunciação e de busca por visibilidade que a dimensão de reformulação afetiva e discursiva sobre os corpos nos permite perceber a relevância política da moda e da linguagem estética sobre sujeitos (SILVA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao interpretar a moda como construção social, e, portanto, um produto da sociedade que está sobre influência do contexto histórico e social, além de questões como gênero, classe e raça, pode-se dizer que a moda não se restringe apenas à necessidade de se vestir, mas representa ainda, uma forma de se expressar e posicionar diante da sociedade. A moda está relacionada com a imagem pessoal, pertencimento de grupos, autoconceito e valorização estética.

No Brasil há carência de estudos que aprofundem a discussão sobre a moda enquanto fenômeno sociocultural, sendo ainda mais escassos àqueles que tratam da construção de uma moda antirracista. Observa-se a existência de um racismo velado, transvestido de um discurso politicamente correto, em detrimento de práticas efetivas

orientadas para o antirracismo. Afinal, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista, dito isso, a moda deveria ser um dos espaços para celebrar a beleza da diversidade.

Assim sendo, o diálogo entre moda e Psicologia traz muitas contribuições para interpretações de fenômenos coletivos e individuais advindos do ato de se vestir, questões como: identidade, representatividade, pertencimento, autoconceito e autoafirmação, conceitos estudados pela Psicologia, que estão diretamente interligadas e que fazem relação entre moda e negritude.

Para além de um pedaço de pano, a moda é comunicação e o vestir-se está carregado de significados simbólicos, portanto, é de suma importância que na moda as análises possam ser construídas de acordo com interpretações psicossociais.

É importante ressaltar a importância de práticas que contrapõem essa lógica racista, de forma a criar novos espaços e possibilitar novas narrativas. Diante disso, manifesta-se o questionamento, será que algum dia haverá uma preocupação genuína com a ocupação de mulheres pretas no mundo da moda, desde o pequeno comerciante de roupas até os donos das indústrias?

REFERÊNCIAS

- BRAGA, L. A; MAGALHAES, M. L; SCHEMES, C. Quando a moda é política: as mulheres negras e a Revista Afro Brasil. **Ex aequo**, Lisboa, n. 38, p. 149-166, 2018.
- BRANDÃO, A. Uma história de roupas e de moda para a história da arte. **MODOS: Revista de História da Arte**, Campinas, v. 1, n.1, p. 40-55, 2017.
- DIAS, M. M. **Moda divina decadência: ensaio psicanalítico**. São Paulo: Cespuc, 1997.
- FLUGEL, J. C. Sobre o valor afetivo das roupas. **Psyche**, São Paulo, v. 12, n. 22, p. 13-26, 2008.
- GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- JOFFILY, R. **O jornalismo e produção de moda**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1991.

MONTEIRO, V. Promoção do Autoconceito e AutoEstima através de um Programa de Leitura a Par. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 147-155, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUNIZ, A. R. D.S; REGIANNI, M. B. **“O que sua roupa diz sobre você?”**. Maringá: Editora CESUMAR, 2013.

MYERS, D. **Psicologia Social**. 10 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014.

PASSOS, J. O racismo, a moda, e a diversificação dos padrões de beleza: o exemplo de Iman, top model Somali dos anos 70/80. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 27, n. e58981, p. 1-8, 2019

REINKE, C. A. Quando as roupas falam: debate sobre a moda como uma forma de linguagem. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, v. 1, n. 14, s/p, 2017.

REIS, J, F. N. ANDRADE, L. N. Psicologia social & moda: uma interface possível. **dObra[s] - Revista da Associação Brasileira de Estudos e Pesquisas em Moda**, São Paulo, v. 12, n. 25, p. 199-212, 2019.

SANTAELLA, L. **Corpo e Comunicação**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANT'ANNA, H. C; FRANÇA, J. D. A. Moda e Identidade Social. **Anais do 7º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design**. Curitiba, 2006.

SILVA, G. M. D. Corpo, política e emoção: feminismos, estética e consumo entre mulheres negras. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 25, n. 54, p. 173-201, 2019.

SILVA, M. N. D; MONTEIRO, J. C. D. S. Representatividade da mulher negra em cartazes publicitários do Ministério da Saúde. **Rev. Esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 52, n. e03399, p. 1-7, 2018.

SIMMEL, G. “La Mode”. *In*: La Philosophie de la Modernité. Paris: Éditions Payot, 1989, p. 168-170.

STEFANI, P. S. **Moda e Comunicação: a indumentária como forma de expressão**. 2005, 90f. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Comunicação Social) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2005.

WAIZBORT, L. Georg Simmel sobre a moda. **Revista de Moda, Cultura e Arte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2008.

WATSON, C. The Sartorial Self: William James's Philosophy of Dress. **History Of Psychology**. New Jersey, p. 211-224, 2004.

“BOI DE NEGRO”: AFROCENTRICIDADES NO BOI-BUMBÁ CAPRICHOSO DE PARINTINS

Ericky da Silva Nakanome⁶
Adan Renê Pereira da Silva⁷

INTRODUÇÃO

Este texto é oriundo de uma reflexão acerca das origens contadas e não contadas do boi-bumbá. O local do fazer, do estudar e de problematizar aspectos concernentes à arte é privilegiado: Parintins, a qual se torna especial não só geograficamente – passagem entre Belém e Manaus – como também culturalmente: palco da maior manifestação cultural do norte do país, onde se apresentam Caprichoso e Garantido.

Manifestação de cultura popular, a festa não passa alheia aos debates feitos em nível regional e global. Seu instrumento, a arte, pode ser usado como “normalizador” ou “crítico”. Entende-se, com a tradição marxista e freireana, a impossibilidade de neutralidade ideológica.

O boi Caprichoso, imagética dos autores deste artigo, há algum tempo demonstra sua inclinação pela luta das minorias sociais e, em suas apresentações, já defendeu personalidades indígenas, grupos estigmatizados e meio ambiente. Entretanto, havia algo a incomodar ainda e é aqui que o convite à afrocentricidade é aceito. Na Amazônia, a narrativa oficial parece invisibilizar o negro, apesar de sua presença reverberar nos quatro cantos, incluindo a festa parintinense.

Pesquisas realizadas com o intuito de lidar com a inquietação gerada (parte delas aqui expostas) evidenciaram tal presença, razão pela qual, em 2018, o Caprichoso, em uma tecedura de suas gêneses, trouxe para a arena do bumbódromo (local onde o Festival acontece) o “Boi de Negro”, exaltação à história negada e contraponto à “oficializada” pelo

⁶ Docente do curso de Artes Visuais (UFAM). Presidente do Conselho de Arte da Associação Cultural Boi-Bumbá Caprichoso. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6754-3427>

⁷ Doutor em Educação(UFAM). Membro da Equipe de Criação e Artes do Peixe-Boi Jaú. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2668-5944>

colonizador. Tal atitude parte do reconhecimento à cultura popular e à arte de instrumentos educativos, promotores de um saber crítico.

O texto apresentado é resultado de uma etnografia do Festival Folclórico de Parintins 2018, com recorte para o boi-bumbá Caprichoso do momento “Exaltação Folclórica: Boi de Negro”, realizado na segunda noite. A escolha deu-se pela temática envolvida e pelo local ocupado pelos pesquisadores em relação à festa: de um lado, o Presidente do Conselho de Arte e professor no curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas, responsável por coordenar os trabalhos que acontecem do planejamento da festa à realização nos dias do Festival (com total acesso ao material do Caprichoso, onde atua), de outro, um apaixonado pelos bumbás desde a infância e pesquisador do tema das festas populares. Isto deu maior profundidade ao campo etnográfico, já que essa metodologia pressupõe trabalho e interação de/no campo. Não se investigou a outra agremiação, pois a etnografia restaria prejudicada por questões de rivalidade, intensa no Festival.

Isto posto, neste capítulo, indaga-se: como a potência artística presente no Festival Folclórico de Parintins pode ser usada na construção de um novo olhar para o negro na/da Amazônia, com foco em uma narrativa afrocentrada?

Assim, objetiva-se discutir a centralidade da cultura negra no Festival, analisando a “Exaltação Folclórica” da segunda noite de 2018 do boi-bumbá Caprichoso, por tratar disto.

CULTURAS POPULARES EM AÇÃO: A ARTE NO FESTIVAL DE PARINTINS

Na construção de uma visão de “arte”, autores e autoras proporcionam reflexões interessantes no campo conceitual. Isto leva a um chamado crítico por conta de quem pensa sobre o tema. Nesta escrita, corroboramos a visão de Sartre (1993) sobre a arte, pensando-a enquanto possibilidade de engajamento e de Mário de Andrade (1963), para quem a arte interessa-se por aquilo que ocorre na sociedade. É na concretude

do que faz o artista que a arte se apresenta (GOMBRICH, 2013). Desta forma, não existiria arte e sim artistas.

A junção da arte com a cultura popular é de fácil realização, posto que complementares no contexto parintinense. Braga (2012) salienta que as manifestações populares brasileiras carregam o tom da “porta aberta”, ou seja, entre, desfrute, veja se gosta, permaneça ou não. A arte sente-se à vontade em fazê-lo.

Sociologicamente, o festival apresenta-se como um fenômeno artístico que se enraíza na sociedade. Cria um processo de produção ritualística, de organização, com símbolos e significados. Propõe-se também elaborar signos e valores como patrimônios de uma Amazônia por vezes idealizada. Economia, política, relações sociais, religião e a cidade como um todo passam a ter algum tipo de entrelaçamento com o boi-bumbá (SILVA, 2012a).

Ocorrendo geralmente no fim de junho e início de julho, o Festival recebe um número expressivo de visitantes, nacionais e internacionais. Mistura contribuições de europeus, negros e indígenas, enfatizando a figura cabocla que emerge deste encontro. O elemento central é a figura do boi-bumbá (BRAGA, 2002).

Sanches (2012) relata que a festa liga-se ao bumba meu boi, uma das mais ricas danças dramáticas do nordeste e do norte do país. Há uma repetição desde o século XVIII, mesclando-se sagrado e profano. O autor explica que a origem remete provavelmente ao ciclo do gado, marcado pela temática central da morte e ressurreição do boi. No Nordeste, o festejo é comum nas cidades do sertão e do semiárido e acontece durante o mês de junho.

No Amazonas, especula-se que chegou por intermédio de negros maranhenses que migraram durante o período áureo da borracha. Pelo lado do boi Garantido, o criador teria sido Lindolfo Monteverde, pelo do Boi Caprichoso, Roque Cid. Os primeiros registros existentes do boi-bumbá na cidade de Parintins aparecem no raiar da primeira década do século XX, difundidos na oralidade popular e trazidos em inúmeras versões no decorrer do tempo. De modo geral, o boi-bumbá, histori-

camente, é atrelado ao povo negro, a uma afrodiasporia que também se imiscuiu na Amazônia. Um desses registros primevos aparece em *A Voz Paraense*, jornal da Província do Pará, que em 1850 já noticiava:

O Boi Caiado, festejado na véspera de São Pedro, à noite, por mais de 300 moleques pretos, pardos e brancos, de todos os tamanhos, que por horas esquecidas atropelavam as pedras e o capim das ruas e praças da cidade e Campina, deu em resultado suas facadas e pauladas além de certos vivas atentatórios à moral, e segurança pública. Oxalá que os encarregados de Polícia acabem com o Boi Caiado, assim como se acabou com o Judas em Sábado de Aleluia; porque ao ruge, ruge se formam as cascavéis [...] (apud BRAGA, 2002, p. 132-133).

A presença do negro na brincadeira é pulsante e, em seu auto de muitas e imprecisas origens, apresenta-se na condição de ator principal da trama, pelas mãos de Pai Francisco e Mãe Catirina (negros) que conduzem a história do desejo pela língua do boi. Além do principal casal, há outras figuras que variam dentro do Auto em diversas regiões do país, como compadre Gazumbá ou Cazumbá e Mãe Guimã, africanos. Entretanto, perceber o negro na festa não gera necessariamente um reconhecimento dele.

Nos moldes atuais, o Festival desenvolve-se por intermédio de três grandes blocos de apresentação: musical, cênico-coreográfico e artístico, sendo os itens também divididos em individual, coletivo e abstrato, totalizando vinte e um. Esses julgamentos são feitos por jurados especialistas nas respectivas áreas, oriundos de outras regiões do país que não o Norte, para não comprometer o resultado.

Neste texto, a atenção volta-se a um dos momentos da apresentação, a “Exaltação Folclórica” do Boi Caprichoso. O tema da noite foi “Encontros: um mosaico de saberes”, subtema dentro da temática maior “Sabedoria popular: uma revolução ancestral”. Para entender o contexto, cita-se fala do presidente do Conselho de Arte:

O melhor do Brasil é o brasileiro! É com a afirmação proferida por Câmara Cascudo que o boi-bumbá

Caprichoso se reconhece no ethos da Sabedoria Popular. No momento histórico em que vivemos um profundo caos social e nos confrontamos numa crise moral e ética, onde a arte é questionada quanto necessidade intelectual e transformadora, ataques não são exclusividades dos museus, galerias e performances urbanas, mas principalmente nas mais profundas manifestações do âmago popular, terreiros, carnavais e folguedos são renegados, proporcionando respostas daqueles que carregam nas mãos as cores, os fazeres e saberes de povos ancestrais (NAKANOME, 2018, p. 31).

Desta forma, a presente discussão ajuda a visibilizar a importância da arte, do artista e do entrelaçamento com a cultura popular na produção de uma festa com a “cara do povo”, o que fomenta a centralidade educativa do festival. Em uma produção “do povo” e “para o povo”, o que se ensina e o que se aprende adquire relevância, dado o poder de difusão e discussão entre as pessoas (NAKANOME; SILVA, 2018).

Neste primeiro momento, já se percebe também a invisibilidade e o silenciamento do negro no Festival, já que, mesmo tendo preponderância na gênese da festa, pouco aparece nela, a não ser em papéis pouco expressivos ou “caricaturizados”, “risíveis”. Isto abre espaço para pensar a relação entre a presença de negros na Amazônia e como ela pode e deve ser ampliada em Parintins, bem como a discussão do motivo de tal invisibilização, atrelada a processos históricos como o malfadado racismo estrutural, “fantasiado” de uma utópica “democracia racial”.

AFROCENTRICIDADE E PRESENÇA NEGRA NA AMAZÔNIA

Para Mesgravis (2018), é consenso científico que a África é o berço da humanidade. As descobertas remetem há mais ou menos 2 milhões de anos, com o aparecimento e desenvolvimento da espécie humana. É da África que sairá um grupo do qual participava uma mulher, batizada de “Eva africana”, considerada a mãe da humanidade.

Isto leva a se pensar sobre a maneira como a história vem sendo contada. A maioria das narrativas gira em torno do proposto pelo europeu, o que merece maiores reflexões, posto que há outros modos de contar “a humanidade no tempo”, uma delas, pela perspectiva da afrocentricidade. Compreende-se “afrocentricidade” como a geração de uma teoria não hegemônica com base na experiência africana, colocando-se tal experiência como centro, de modo a compreender o mundo pelas lentes destes povos (NASCIMENTO, 2008). A identidade afro-brasileira fortalece-se por intermédio desta perspectiva, por perceber seu pertencimento a uma matriz mais ampla, a dos povos de matrizes africanas.

Uma das consequências de se viver em uma sociedade historiada e “inventada” eurocentricamente tende a ser a negação da “humanidade” aos negros/as. Nesta perspectiva, proposta por Ribeiro (2018), faz-se necessário lançar bases para um novo marco da civilização, em que todos e todas tenham acesso a este status de humanidade, o que implica cortejar um projeto democrático cujo conceito precisa ser ampliado.

Enquanto isto não ocorre, muitas ideias do senso comum ainda prevalecem, como a de que já somos todos iguais materialmente. Isto não condiz com os fatos e gera conclusões absurdas, como, por exemplo, a de que não existe racismo no Brasil.

Mais um motivo para a identidade afro-brasileira ser fortalecida: por uma reparação histórica e pelo combate ao racismo institucionalizado. A vinda de africanos para o país foi marcada pela crueldade. Os legisladores da época viviam uma celeuma em torno da humanidade negra, discutindo se eram gente ou mercadoria. A conclusão seguia a interpretação da Igreja Católica, para quem o escravo seria um meio-termo. Como escravo, podia ser comercializado, como gente, tinha o direito de viver o catolicismo, com tudo o que isto implicava (MESGRAVIS, 2018).

A própria ideia que se faz da África como um “bloco homogêneo” funciona como mecanismo de negação de sua real existência e modos de ser dos inúmeros povos que lá vivem. Gomes (2015) salienta que a transformação de todos esses povos em “africanos” pelos europeus pressupõe uma homogeneidade onde não há e ignora e silencia lín-

guas, culturas, religiões diferentes para cada um desses povos. Ignora a existência de reis, príncipes, rainhas, sacerdotes, entre outros, com conhecimentos amplos sobre ciência e tecnologia. Toda esta invisibilização e negação, aliados a um longo período de mais de trezentos anos de escravidão, redundou, no Brasil, no racismo como elemento estruturante da sociedade (RIBEIRO, 2018).

Como pontuado por Ribeiro (2018), o racismo corresponde a um sistema opressor, que inviabiliza direitos a um grupo, estando intrinsecamente ligado a relações de poder. Neste sentido, é a população negra que sofre um histórico de opressão e violência, o qual nega sua existência. Este histórico expressa-se nas relações materiais e simbólicas e segue muitas vezes de modo naturalizado.

Nem mesmo as festas populares passaram alheias a esse processo. Durante muito tempo, o Festival pareceu não perceber que pessoas negras compuseram a história dos bois. Esta falta de percepção atravessa o Festival e se estende a um entendimento da ausência deste tipo humano na Amazônia. Entretanto, não é isto que a literatura especializada indica. Sampaio (2009) mostra registros com nomes de 94 proprietários de mão-de-obra negra, e o registro de 352 escravos no ano de 1869, sendo Manaus detentora de 65% dos cativos e Serpa (atual Itacoatiara) e Silves as segundas colocadas, com 27,8%. A entrada, na região norte, para os negros, foi a Capitania do Grão-Pará e daí, subindo o rio Amazonas, chegaram a Manaus, fundindo sua cultura com a do indígena.

Silva e Castro (2018) pontuam que é com a fundação da Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e Maranhão que a presença negra na Amazônia consolida-se. Tal presença mostra-se nas festas populares da região, sendo exemplificada, por eles, no Festival Folclórico de Parintins, por intermédio da musicalidade e do ritmo presentes na Batucada e na Marujada de Guerra e no segundo maior festival do Amazonas, o das cirandas de Manacapuru, sendo a ciranda introduzida por seringueiros negros. Os autores ainda destacam a popularidade das festas no maior estado do Norte, cuja importância é seu conteúdo comprobatório de que pessoas negras aqui estiveram e imprimiram marcas nos modos de vivência.

A pesquisadora Jamily Silva (2012b) relata sua etnografia com a festa de São Benedito, no bairro da praça 14 de janeiro, em Manaus, festejo realizado há mais de um século por negros e negras oriundos/as do Maranhão e também Gomes (2015), ao relatar números, como o registro de 75 mocambos e quilombos na Amazônia, na Capitania do Rio Negro, Capitania do Grão-Pará, Província do Amazonas e Província do Grão-Pará, desde os séculos XVIII e XIX.

O exposto neste tópico ajuda a problematizar alguns resultados desta exclusão na Amazônia. Uma dívida para com esta população, mediante o sentimento de “vergonha” diante de ricas manifestações folclóricas, populares e religiosas, a “subalternização” de saberes e fazeres que estão enraizados em nosso cotidiano na fé, na cultura, no modo de ser e viver e que seguem resistindo na sociedade. Assim, o Boi-bumbá Caprichoso dá um primeiro passo no sentido de reconhecer-se pertencente a essa história afrocentrada e de mostrar o protagonismo de pessoas negras.

“BOI DE SANTO, BOI DE NEGRO”

De autoria de Moisés Colares, Raurison Nascimento, Franke Azevedo e Ricardo Linhares, a toada “Boi de Negro” expressa o protagonismo negro por muito tempo negligenciado no contexto brasileiro e, especialmente, na festa parintinense:

Ê, ê, ê, boi de negro! (3x) ê, ê, ê!/Afro-brasileiro,
vindo de além-mar/Desembarcou nas senzalas do
Brasil colonial/Cultura africana transfigurada em
mitos/Nas lendas e histórias se fez o bumba meu
boi/Ginga boi, de Zulu a Zumbi/Gira boi, afro-pa-
rintin/Resistência de um povo Brasil (2x)/Maracá,
pandeirão, tamborinho!/Meu tambor é de fogo,
é de onça! (2x)/E dança o miolo debaixo do mito
popular.../Yorubá! Ijexá! É Zabumba, boi-bumbá!
Bumba meu boi/Sangue África, na minha dança e
na festa! (2x)“É o saber ancestral nascido de ventre
África/Parido, plantado, roubado e negado/É o
canto, é brado, manifesto/Que tremula o tambor
e pulsa regando esse chão/É a festa de cabanos,
de terreiro, rua e quintal/É arte, luta, resistência

e revolução!”/Boi de santo, boi de negro/Boi de Cid, brasileiro/O batuque, o gingado/Cantoria, Pai Francisco, Gazumbá, Catirina/E dança o miolo debaixo do mito popular... /Sangue África!

Com aprofundado teor histórico, a toada canta e conta a chegada do povo negro no Brasil e sua junção à cultura local. O africano que vem de longe e que aqui desembarca nos remete a um período que se convencionou chamar na historiografia de “Brasil Colonial”. Eles e elas nos legam sua cultura e, entre este legado, está o bumba meu boi, trazido para Amazônia por descendentes de negros nordestinos e que se transfigurará no boi-bumbá. O boi Caprichoso, negro de nascença, carrega a ancestralidade de etnias e línguas (zulu remete ao grupo humano da etnia banto e à língua falada do grupo nigero-congolês) e à resistência de figuras ímpares, como Zumbi dos Palmares. E é em Parintins que esse boi negro se torna um ícone “afro-parintin”, símbolo da arte de um povo muitas vezes esquecido e negligenciado, mas também “Brasil”.

A menção ao período colonial se faz pela visão de que foi nele que o país foi formado e definido (MESGRAVIS, 2018). Na bagagem, culturas e muitos elementos a serem trazidos para o solo brasileiro: na festa parintinense estão o ritmo, a marujada de guerra, composta exemplificativamente por repiques, surdos, atabaques, matracas e o ancestral tambor. São o “maracá, pandeirão, tamborinho” ressaltados na canção e que demarcam africanidades. O tambor é “de fogo, é de onça”. É de onça, espécie de tambor do Maranhão, e de fogo, porque todos os tambores são de couro natural, devendo ser colocados próximos à fogueira, para “pegar o ritmo”. Não foi aleatório o convite à cantora Alcione para participar da gravação desta toada, dada sua origem maranhense, sua ligação com o bumba meu boi e o fato de ser uma mulher negra. Já na crônica de David Corrêa Sanches de Frias (1883 apud BRAGA, 2002), o boi-bumbá, composto somente por pessoas negras, trazia instrumentos que até hoje se conservam no ritmo parintinense, como as “palminhas”, também chamadas “matracas”, há pouco citadas.

A busca por enunciar as origens é fruto da concordância com Nascimento (2008), para quem as comunidades de origem africana nas

Américas (sobretudo a Latina) sofrem pela falta de referência histórica que lhes permitiriam construir uma autoimagem digna de respeito. Reproduz-se a exclusão do “negro” transmitida na escola e na sociedade, perpetuando sua imagem como tribal, primitivo, atrasado.

O bumba meu boi que se torna boi-bumbá de Parintins tem o “miolo” que dá vida à fantasia de seus brincantes e torcedores: o homem que dança embaixo do boi. “Trouxe o miolo debaixo do mito popular” remete a essa magia de tornar viva a promessa de santo, de fazer um “boi de pano” virar “boi de verdade” na imaginação de quem é apaixonado por ele.

Mas este presente de santo só faz sentido quando se pensa a contribuição negra que continuará a ser exaltada na toada. Yorubá, ijexá, zabumba são elementos trazidos para referenciar a história. Yorubá remete ao povo nagô que falava iorubá e também à religião. Ijexá é um subgrupo étnico dos Yorubás e histórico reino nigeriano, que veio em grande número para a Bahia como escravo. A zabumba é um instrumento creditado ao povo negro, popular no nordeste, tendo em Pernambuco o local com maior número de mestres. É comum no boi-bumbá e serve como “elo” entre as regiões, um lembrete da interligação entre histórias.

É o “sangue África” presente na dança e na festa parintinense.

A parte declamada, citada entre aspas na toada, fala da violência contra a cultura afro, seja por meio de sua invisibilização ou de sua negação. Entretanto, conta também a luta, resistência e revolução. Resistência por meio da arte, que não deixa o real ser esmagador, que revoluciona por meio da exposição de saberes, da potência do tambor e da cultura para manter acesa a chama que o longo processo de colonização tenta apagar. Na arena do bumbódromo, é declamada por um negro militante e morador de um tradicional quilombo de Manaus. História viva, oralidade do que se demonstra *in loco* na festa. Arte que é linguagem, preocupada com o conteúdo da mensagem que veicula.

A conclusão de “Boi de Negro” gira em torno do significado do boi, que dá sentido à sua existência na tênue fronteira entre o real, o simbólico e o imaginário. O boi é de santo por ter surgido da promessa a

São João Batista de um nordestino retirante, mas sem deixar de levar em conta “outros santos” como bem lembra a figura de Pai Daniel, conhecido também como “Daniel cantador de boi”. É de negro - no sentido de posse - porque é resultado de toda a cultura negra em resistência e vivência. É de negro - no sentido de cor - porque é negro e porque seu dono é um negro também, Roque Cid. É de negro, por que herdou “o batuque, o gingado, cantoria”. É de negro porque a história dos negros origina o “auto do boi”: Pai Francisco, negro, que deseja satisfazer os desejos da mulher, negra e grávida, que quer comer a língua do boi (Caprichoso), com o compadre Gazumbá de espectador, negro. E é o boi Caprichoso, negro, por meio do miolo que dança embaixo dele e que se faz guardião de todo esse simbolismo. História de negros e negras, de retirantes, de seringueiros, de mulheres, do povo mais simples: afinal, é tudo isso que transforma o boi-bumbá Caprichoso de Parintins em um legítimo representante da cultura popular.

Saindo do elemento toada e passando à apresentação, discute-se agora como ocorreu. No ano de 2018, em que o boi-bumbá Caprichoso festejou a ancestralidade como ponto de partida para a revolução cultural e social do povo de Parintins, “Boi de Negro” foi apresentado como exaltação folclórica. No ato, mostram-se negros seringueiros chegando na Amazônia durante o “período áureo da borracha”. Há um cuidado em retratá-los para além de mera mão de obra explorada, já que, na bagagem destes negros nordestinos veio o Candomblé, – trazido da África e ressignificado na cultura brasileira redundando, por exemplo, na Umbanda e no Catimbó dos terreiros caboclos – o bumba meu boi, além de outros elementos culturais. Há um destaque, por intermédio da alegoria utilizada, justamente às diferentes figuras do boi, incluindo o boi da pecuária, por ser uma força propulsora do Brasil colônia.

Nos hibridismos culturais gerados pelo “encontro”, porém, marcados pela exploração do povo negro e estigmatizado no racismo estrutural, tem-se o sincretismo religioso como elemento importante de resistência. Orixás são transformados em santos católicos, como Xangô o foi na figura de São João Batista. Assim, o boi Caprichoso, assumindo a postura de “boi de negro” também reverencia os orixás em sua apresentação, com

destaque para o regente do ano de 2018, Iansã, a qual vem em forma de búfalo e traz a rainha do folclore (item feminino que representa a diversidade do povo brasileiro) em uma fantasia que reverencia o orixá. Não poderia ser diferente, por ter o boi Caprichoso a rua Sá Peixoto, berço afrodescendente do bairro da Francesa, como nascedouro e cujo nome foi herdado dos quilombos da praça 14 de janeiro, em Manaus.

No momento da exaltação folclórica, “Boi de Negro” concorreu como “Toada: letra e música”, momento simbólico em que se destaca uma das mais belas composições. O apresentador do bumbá destaca: “As maiores riquezas que vieram no tempo áureo da borracha foram nas trouxas dos negros”.

A seguir, a alegoria que até então apresentava um imenso “Teatro Amazonas” (legado dos seringueiros) se abre e revela uma senzala com um imenso boi-bumbá Caprichoso. Há orixás que dançam e outros elementos que remetem ao povo africano ganham a cena. O ápice é a aparição do item “Rainha do Folclore”. Um boi em tons negros!

Figura 1. Projeto alegórico “Boi de Negro”. A construção do Teatro Amazonas foi feita com base em sangue e suor do trabalho. Em meio a este conjunto de trabalhadores, mãos negras nordestinas.



Fonte: Conselho de Artes do Boi-Bumbá Caprichoso.

Figura 2. Projeto alegórico “Boi de Negro”, após transformação do cenário.



Fonte: Conselho de Artes do Boi-Bumbá Caprichoso.

Todo o exposto resulta em ricos elementos para discussão em torno da temática negra na festa e na própria composição humana do povo amazônico. Entende-se ter sido uma negligência do Festival de Parintins omitir-se desta temática, negligência que está em processo de correção e ressignificação. O boi acabou por corroborar a ideia de que o negro na Amazônia é uma figura secundária, o que a história mostra ser uma imprudência e/ou até mesmo uma violência simbólica.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Por intermédio da arte e da cultura popular, de modo geral, o exposto evidencia que o festival parintinense tem grande potencial de ressignificação e desestabilização de preconceitos e estereótipos em relação à contribuição efetiva do negro como tipo humano amazônico e sua contribuição no processo de construção do Festival de Parintins de sua origem aos dias atuais. Conseguiu-se mostrar a presença negra na região amazônica e rompeu-se com a “história negada”, assumindo-se um compromisso com o resgate de uma “afro-amazonidade” assentada no respeito e na promoção de uma cultura de paz.

Entende-se que o objetivo do trabalho foi alcançado, deixando-se como sugestão não somente novas pesquisas sobre o Festival Folclórico de Parintins, mas que outros festivais abram-se no sentido de recepcionar a temática aqui esmiuçada. É tempo de re(ex)(s)istir!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. “O artista e o artesão”. In: **O baile das quatro artes**. São Paulo: Martins Fontes, 1963.

BRAGA, Sérgio Ivan Gil. Culturas populares em meio urbano amazônico. In: BRAGA, Sérgio Ivan Gil (org.). **Culturas populares em meio urbano**. Manaus: EDUA, 2012.

_____. **Os bumbás de Parintins**. Rio de Janeiro: Funarte, 2002.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos**: uma história do camponato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

MESGRAVIS, Laima. **História do Brasil Colônia**. São Paulo: Contexto, 2018.

NAKANOME, Ericky da Silva. **Sabedoria popular: uma revolução ancestral**. Parintins: Revista do Boi-Bumbá Caprichoso, 2018.

NAKANOME, Ericky da Silva; SILVA, Adan Renê Pereira da. Um olhar sobre o feminino: o que ensina a cunhã-poranga do boi Caprichoso? **Amazonica: Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação**, Humaitá, v. XXII, n. 2, p. 187-206, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufam.edu.br/amazonica/article/view/5127>. Acesso em: 15 mar. 2019.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução às antigas civilizações africanas. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

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

SAMPAIO, Patrícia Maria Melo. **O fim do silêncio**: a presença negra na Amazônia. Manaus: EDUA, 2009.

SANCHES, Cleber. **A cultura popular no Brasil**. Manaus: Valer, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** São Paulo: Ática, 2018.

SILVA, Adan Renê Pereira da; CASTRO, Ewerton Helder Bentes de. **A construção identitária dos cirandeiros do Festival de Cirandas de Manacapuru**. São Paulo: Dialogar, 2018.

SILVA, Jamily Souza da. A festa de São Benedito no bairro da Praça 14 de Janeiro, em Manaus. In: BRAGA, Sérgio Ivan Gil (org.). **Culturas populares em meio urbano**. Manaus: EDUA, 2012.

SILVA, José Maria da. Arte e performance no Festival de Parintins. In: BRAGA, Sérgio Ivan Gil (org.). **Culturas populares em meio urbano**. Manaus: EDUA, 2012.

Nota: este capítulo foi adaptado de texto originalmente apresentado no 28º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP).

VALORES AFROCULTURAIS E FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE NEGRA NO ROMANCE *JUBIABÁ*, DE JORGE AMADO

Amarildo Bertasso⁸

INTRODUÇÃO

A realidade do nosso tempo é cada vez mais caracterizada por processos rápidos e constante mudança, em que está presente uma “multiplicidade de vozes” que não permitem uma construção fixa de significado, pela erosão gradual das certezas em que os discursos são baseados, em um passado que deu embasamento para a construção da identidade (HERMANS e DIMAGGIO, 2007). Assim, se o problema com que se deparava a raça negra consistia em construir uma identidade e mantê-la sólida e estável ao longo do tempo, a questão crucial passou a ser deixar abertas todas as possibilidades de estruturação da identidade diante do racismo tácito ou revelado com que se deparam os negros, ainda hoje (BAUMAN, 1999).

Além disso, um *Self*⁹ dialógico e multidimensional, caracterizado por uma maior complexidade na autorrepresentação, moderando o impacto negativo de eventos estressantes na saúde física e mental, efetivamente desempenha um papel protetor no bem-estar pessoal. Considera-se que, embora seja tão difundida a ideia de igualdade, na prática esse conceito não se aplica, sendo totalmente negativa a implicação psicológica de uma isonomia forçada e não reconhecida de fato.

⁸ Mestrando em Estudos de Linguagem/Estudos Literários (UFMT).

CV: <http://lattes.cnpq.br/5822596720059552>

⁹ O termo *Self* refere-se, em português, à pessoa, ao eu, a si próprio. Como categoria psicológica, é utilizado no sentido de identidade, personalidade, ego. É também considerado uma categoria reflexiva referente a si mesmo: o prefixo auto em: autoestima, autoconceito, autoconfiança, autoimagem e autodeterminação. Indica a unidade da psique humana que permite que o eu possa falar de mim, conduzir minha ação e relacionar-se com o que é meu. É o que permite à pessoa situar-se em diferentes contextos vividos e nas interações interpessoais (FREIRE e BRANCO, 2016, p. 25).

O papel dos valores pessoais é afetado pelos processos mencionados de mudança na sociedade. Se, por um lado, deve-se renunciar à ideia da existência de valores fortes, imutáveis, e estáveis, cristalizando-se em conceitos antigos e finalísticos distorcidos ao longo do tempo, por outro, deve-se considerar que os valores por si só, em seu sentido inato, são ingredientes importantes no autoconceito, um sistema de forças capaz de dar sentido às experiências e às atitudes e comportamentos orientadores na construção da subjetividade.

Há muito tempo que está presente a valorização da cultura negra e do empoderamento racial. Esse movimento baseia-se em valores contundentes. Um valor é percebido como importante, não só por ser considerado uma “verdade evidente”, ou porque esteja intimamente ligado a uma norma social particular, ou porque acredita-se que ele reflita um aspecto essencial e inalienável da natureza humana. O valor é importante por se constituir enquanto convicção central para o indivíduo quando ele é internalizado em seu *Self*, contribuindo para a autodefinição pessoal e dando sentido à sua identidade.

Uma vez adquirido, cada valor é integrado em um sistema organizado de acordo com uma ordem de prioridades, que constituiria o sistema de valores individuais, definido como uma organização permanente de convicções, concernentes a estilos de vida ou propósitos particulares de existência, ao longo de um *continuum* de importância. Esses sistemas individuais, com o tempo podem tornar-se coletivos, sociais. É essa justamente a finalidade do empoderamento da raça negra, necessário e premente.

Dessa maneira, a concepção do sistema de valor como uma estrutura hierárquica implica uma reformulação da mudança de geração dos valores. Não mais em termos de alienação, mas a recombinação, em que os valores do passado não desaparecem, em vez disso, eles perdem a sua importância em relação ao outro. Antônio Balduino (Baldo), personagem principal do romance *Jubiabá*, escrito por Jorge Amado em 1937, exclama satisfeito aos seus admiradores após vencer o alemão Ergin

numa luta de boxe: “- O branco era fraco... Branco não se aguenta com o negro Antônio Balduino... Eu cá sou é macho” (AMADO, 2008, p. 14).

Nesse sentido é o entendimento de Schwartz e Bilsky, para quem:

Um valor é um conceito que um indivíduo tem, um propósito trans-situacional que expressa interesse (individualista vs. coletivista) relativos a domínios motivacionais e avaliada com importância contínua [...] como princípio orientador na vida de alguém (SCHWARTZ e BILSKY, 1987, p. 551).

O pressuposto básico do modelo proposto pelos estudiosos acima diz respeito à natureza e à origem dos valores, que são referidos como as representações cognitivas de três tipos de necessidades humanas universais: as necessidades biológicas do organismo, as exigências de natureza social, necessárias para a coordenação das trocas interpessoais e as obrigações socioinstitucionais que garantem o bem comum e a sobrevivência da sociedade (SCHWARTZ e BILSKY, 1987).

O aspecto crucial que nos permite distinguir os valores de crenças superficiais é o tipo de meta motivacional, ou o propósito que eles expressam. Identifica-se a existência de valores gerais e básicos, organizados por intermédio de um modelo “circumplexo”, em que o arranjo circular de valores representa uma motivação contínua. As sociedades contemporâneas estão fundadas sobre muitos valores distorcidos e que aos poucos são derrubados pelas vanguardas do pensamento igualitário (SCHWARTZ e BILSKY, 1987). Além do gênero e da idade, o grau de importância atribuído a um valor pode ser influenciado pelo tipo de educação recebida, pela classe social a que pertencem, bem como pelas estruturas econômico e políticas.

FORMAÇÃO IDENTITÁRIA EM FACE DOS VALORES AFRO CULTURAIS NA SOCIEDADE DE MUDANÇAS

Para se ter um entendimento do conceito de racismo é fundamental, a priori, compreender a significação dos termos cor, raça, discriminação e preconceito. No Brasil, a cor da pele é um critério para

identificação subjetiva da raça, classificação que pode variar de acordo com as diferentes tonalidades e aparências da mesma.

A classificação tendo como base a cor do indivíduo carrega encravada a ideia de raça, concessão de valores e hierarquias, sendo assim, as cores não são neutras. A cor da pele está ligada à imagem de raça produzida pela ciência moderna, ou seja, quanto mais branca a cor da pele de uma pessoa, mais status ela ganha, e quanto mais escura a cor da pele, mais perto da ideia de raça negra marcada e rotulada pelo racismo ela está. Os estudos de relações raciais mostram que a cor e o conceito de raça estão ligados ao imaginário social brasileiro, e consequentemente, embora se afirme o contrário, há discriminação racial atrelada à cor no Brasil.

Negras vendiam arroz-doce, mungunzá, sarapatel, acarajé, nas ruas tortuosas da cidade, negras lavavam roupa, negras eram cozinheiras em casas ricas dos bairros chiques. Muitos dos garotos trabalhavam também. Eram engraxates, levavam recados, vendiam jornais. [...] Já sabiam do seu destino desde cedo: cresceriam e iriam para o cais onde ficariam curvos sob o peso dos sacos cheios de cacau, ou ganhariam a vida nas fábricas enormes. E não se revoltavam porque desde há muitos anos vinha sendo assim: os meninos das ruas bonitas e arborizadas iam ser médicos, advogados, engenheiros, comerciantes, homens ricos. E eles iam ser criados destes homens (AMADO, 2008, p. 34).

Um dado que chama a atenção é que a população negra, para a demografia, de acordo com as categorias de pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o somatório de preto e pardo. Cabe ressaltar que não há a cor negra e sim a cor preta, sendo assim, negra é a raça e preta é a cor. Guimarães (2008, p. 76) diz que [...] “cor é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negros, mulatos ou pardos é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação”.

Na percepção de Oracy Nogueira (2007), a experiência decorrente do problema da cor no Brasil varia com a intensidade das marcas e com

a maior ou menor facilidade que tenha o indivíduo de contrabalançá-las pela exibição de outras características ou condições, como beleza, elegância, talento, polidez, etc. Destaca-se ainda que a característica distintiva do racismo brasileiro é que ele não incide sobre a origem racial das pessoas, mas sobre a cor de sua pele. Nessa escala, negro é o negro retinto, o mulato já é o pardo e como tal meio branco, e se a pele é um pouco mais clara, já passa a incorporar a comunidade branca.

Antes de mais nada temos a negra e a mulata. A primeira só tem uma perspectiva e uma preocupação: embranquecer. A segunda não somente quer embranquecer, mas evitar a regressão. Na verdade, há algo mais ilógico do que uma mulata que se casa com um negro? (FANON, 2008, p. 62-63).

Apesar de, em geral, ser utilizada para identificar grupos de indivíduos que possuem características comuns entre si, a definição de raça pode estar atrelada a construções sociais e a fatores biológicos e científicos. A ideia de que a raça determina características aparentes, intelectuais e morais do homem continua sendo utilizada pelos indivíduos e sustenta os conteúdos racistas.

Para Quijano (2000) a ideia de raça é seguramente, o mais eficiente instrumento de dominação social inventado nos últimos quinhentos anos. Produzida na transição do século XV para o XVI, no início da formação da América e do capitalismo, nos séculos seguintes foi imposta sobre praticamente toda a população do planeta como parte da dominação colonial da Europa.

Segundo Munanga (2004), no século XVIII o conceito de raças “puras” foi transportado da botânica e da zoologia na intenção de reconstruir a ideia de humanidade e explicar o lugar do “outro”, transposição que refletiu na classificação da experiência humana, produziu a construção desse Outro de raça inferior e conseqüentemente uma hierarquização. Ainda que biologicamente o conceito faça sentido, a ideia de raça continua a orientar nossas relações sociais. Em consonância com o autor supracitado:

Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou ‘raças sociais’ que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (MUNANGA, 2004, p. 6).

Preconceito é o conjunto de convicções, reações e condutas que conferem uma característica negativa a qualquer membro de certo grupo humano pelo fato de pertencerem àquele grupo, e essa característica é tomada como indicadora da natureza do mesmo, sendo transferida a todos os indivíduos que dele fazem parte. O preconceito racial representa a ideia, o posicionamento ou a determinação estigmatizada em relação a determinados grupos decorrente de sua aparência étnica. “Negro é raça ruim – repetia sempre. – Negro não é gente... (AMADO, 2008, p. 59).

O jurista Christiano Jorge Santos (2001, p. 39) leciona que “o preconceito representa uma ideia estática, abstrata, pré-concebida, traduzindo opinião carregada de intolerância, alicerçada em pontos vedados na legislação repressiva”. Desse modo, a discriminação racial é a distinção, intolerância, exclusão baseada pela cor, raça ou credo religioso e expressa pela violação do princípio da igualdade. No romance *Jubiabá* essa situação fica bastante evidente no seguinte excerto:

Mas um homem loiro, que mastiga um cigarro e que amanheceu bêbedo, se atravessa na sua frente:
— Tu também vai fazer greve, negro? Tudo por culpa da princesa Isabel. Onde já se viu negro valer de nada? Agora o que é que se vê? Negro faz até greve, deixa os bondes parados. Devia era entrar tudo no chicote, que negro só serve para escravo (AMADO, 2008, p. 280).

O professor universitário, jurista e advogado, Walter Ceneviva (1997), no artigo *Preconceito e discriminação* publicado pela Folha de São Paulo, aponta que

O ato de discriminar consiste em ação dolosa do agente depreciando alguém, ao tratá-lo diferenciadamente, em função de sua raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. A discriminação corresponde sempre a uma exteriorização intencional de vontade do agente, por ação ou omissão, recusando ou impedindo o exercício regular do direito pela pessoa discriminada (Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/5/31/cotidiano/9.html> > Acesso em: 25 jul. 2020).

O racismo corresponde ao conjunto de aspectos, convicções e hábitos que compõem a discriminação racial e que propagam a superioridade entre as etnias, raças ou determinadas pessoas. Consiste em qualquer episódio ou argumento utilizado para explicar a soberania, predileções, vantagens, distinções, subordinação e/ou desigualdades baseadas no conceito de raça.

Atitudes racistas são quase sempre apoiadas por crenças enormemente erradas a respeito dos Outros como um grupo. Acima de tudo, a hostilidade é crueldade baseada em algo que os Outros não têm o poder de mudar. Na medida em que os Outros são levados a crer que isso deve ter um fundamento, o que tragicamente, acontece às vezes, isso vai dar direto ao coração de sua identidade: eles e todos que vieram, são irremediavelmente inferiores (LEVINE & PATAKI, 2005, p. 44).

Ainda nessa esteira argumentativa, Guimarães (1999, p. 11), aponta que “o racismo é, portanto, uma forma bastante específica de ‘naturalizar’ a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais”.

É essencial que se reconheça que as instituições políticas e sociais estão permeadas por ideias sobre distinção entre pessoas que a lei considera iguais, e que uma visão equivocada desse conceito pode ser destrutiva para as pessoas negras, em especial porque estão presentes como corrente principal e não secundárias da sociedade.

OUTRIFICAÇÃO E COISIFICAÇÃO EM JUBIABÁ: VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA E IMPACTO PSICOSSOCIAL DO RACISMO

No Brasil, o racismo teve início ainda no período colonial, com a escravização e dizimação dos povos originários, bem como com a captura de negros africanos que foram trazidos para cá para serem escravos. Os portugueses trouxeram os primeiros negros, vindos principalmente da região onde atualmente se localizam a Nigéria e a Angola. Em 1888, quando assinada a Lei Áurea que decretava a abolição da escravatura, não foram elaboradas leis para a inclusão dos negros na sociedade, nem projetos de assistência para que essa população tivesse acesso a condições básicas de adaptação à vida livre, de modo que continuaram a ser tratados como inferiores, com traços de cultura e de religião marginalizados, o que ocasionou inúmeros problemas de ordem biopsicossocial aos negros, problemas esses que perduram até os dias atuais. Os negros eram tratados como mercadorias e negociados entre os senhores que eram os seus donos.

A coisificação dos negros que ocasionou a perda identitária no plano psicológico foi abordada com clareza por Schwarcz (1996), em *Ser peça, ser coisa: definições e especificidades da escravidão no Brasil*, obra em que se faz clara alusão ao que pode estar na origem da constituição social do negro:

É reconhecido um documento que orienta os proprietários na compra de ‘novas peças’ e alerta para o perigo de calotes. Assim aconselha o Manual do Fazendeiro ou Tratado Doméstico sobre as Enfermidades, escrito em 1839 por I.B.A. Imbert: ‘Circunstâncias a que se deve orientar toda pessoa que deseja fazer uma boa escolha de escravos: pele lisa, não oleosa, de bela cor preta, isenta de manchas, cicatrizes ou odores demasiados fortes; com as partes genitais convenientemente desenvolvidas: isto é, nem pecasse pelo excesso, nem pela cainheza; o baixo-ventre não muito saliente; nem o umbigo muito volumoso; peito comprido, profundo, sonoro, espáduas desempenadas, sinal

de pulmões bem colocados; pescoço em justa proporção com a estatura, carnes rijas e compactas; aspecto de ardor e vivacidade: reunidas ter-se-á um escravo que apresentará ao senhor todas as garantias desejáveis de saúde, força e inteligência’ (SCHWARCZ, 1996, p. 14).

A crença vigente no século XVIII era de que o macaco e o negro seriam seres atrasados, e que o símio¹⁰ assemelha-se aos seres mais inferiores de nossa espécie. Assim, além de submetidos a um processo de coisificação, ao serem tratados como mercadorias vendáveis, os negros foram submetidos ainda à inferiorização de sua raça, como se constituíssem outra espécie, diferente do *homo sapiens*, sendo eles rebaixados às espécies simiescas.

Assim, observa-se que ao longo de muitos séculos, os povos africanos (e também os indígenas) não eram considerados sujeitos, portanto, não tinham subjetividade, não fazendo parte da categoria de humanos. “O sentido de raça e de raça oprimida ele o adquirira a custas das histórias do morro e o conservava latente” (AMADO, 2008, p. 58). Eram considerados animais ou objetos que podiam ser mensurados, amansados, contidos pela verdadeira racionalidade.

Em face de tal violência psicológica sofrida, sinaliza-se para o âmago da questão racial na história, de modo a identificar a forma como o saber psicológico se constitui tanto nos negros, vítimas de tais afrontas, quanto na própria sociedade que os submete a tal tratamento aviltante. O processo de identificação psicológica dos negros é composto e fortemente marcado pela violência racista e a forma como eles costumam ser pensados, causa marcas psicológicas indeléveis. Conforme comentário de Jurandir Freire Costa: “Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (1984, p. 104).

De acordo com Nogueira (1998, p. 34), “em função do passado histórico marcado pela desumanização, o negro tem seu processo de

¹⁰ Ou “macacos antropomorfos”: (gorilas, chimpanzés, bonobos, orangotangos, gibões)

individuação comprometido, o que condiciona sua perda de identidade e prejuízos de ordem biopsicossocial.”

Esse processo de desumanização dificulta a constituição do negro enquanto indivíduo, pois impede sua identificação com os outros nas relações sociais, tendo como possibilidade de semelhança e critério de isonomia somente outros negros, todos reconhecidos como não indivíduos sociais, “peças”, “coisas”, “mercadorias” possuídas pelos indivíduos brancos da sociedade.

Segundo Schwarcz (1996) fazer história é uma prática também do presente que nos leva à reflexão pessoal. A escravidão presente no Brasil faz parte do passado, mas também do presente, pois está gravada na historicidade social e no psicológico dos negros, em nossas religiões mestiças, em nossos costumes e preconceitos.

O conceito de coisificação do ser humano está associado à invisibilidade. Primeiramente, considerar um ser humano como objeto ou coisa significa atribuir a ele a mesma importância que se dá às coisas que se encontram ao redor, que passam despercebidas, imbuídas do atributo de ser invisíveis, ainda que tangíveis (BHABHA, 1998).

O que se apresenta como retrato incompleto do burguês pós-colonial e associado ao intelectual metropolitano é a prevalência de seu desejo pelo Outro, ou seja, uma necessidade de fixar a diferença cultural em um objeto abrangível, visível (BHABHA, 1998). O desejo pelo Outro é duplicado, porque nenhuma das partes é autossuficiente. Há uma luta antagônica e epistemológica relativamente ao conhecimento do Outro, e sua representação no ato da articulação e da enunciação.

O conceito de coisificação das pessoas negras pode ser observado no fragmento abaixo extraído da obra *Pele negra, máscaras brancas*, do autor martinicano, Frantz Fanon:

Então, atacado em diversos pontos, o esquema corporal desmoronou, cedendo lugar a um esquema epidérmico racial. No movimento, não se tratava mais de um conhecimento de meu corpo na terceira pessoa, mas em tripla pessoa. [...] Eu era ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, responsável

pela minha raça, pelos meu ancestrais. (FANON, 2008, p. 105).

Essa identificação é uma espécie de reflexo do Um no Outro, confrontados na linguagem do desejo pelo processo psicanalítico de identificação, cuja representação é sempre temporalmente adiada. “A invisibilidade apaga a autopresença daquele ‘Eu’ em termos do qual funcionam os conceitos tradicionais de agência política e domínio narrativo” (BHABHA, 1998, p. 91). A alienação cultural incide sobre a ambivalência da identificação psíquica. O homem negro quer o confronto objetificador com a alteridade. O lugar do Outro não deve ser representado, como um ponto fenomenológico fixo oposto ao Eu, que apresente uma consciência culturalmente estrangeira. O Outro deve ser visto como negação necessária de uma identidade primordial-cultural ou psíquica, que introduz o sistema de diferenciação, permitindo ao cultural ser significado como realidade linguística, política, simbólica, histórica.

Se o sujeito do desejo nunca é simplesmente um “Eu mesmo”, então, um Outro nunca é simplesmente um “aquilo mesmo”, uma frente de identidade verdade ou equívoco (FANON, 2008).

Para que haja a verdadeira igualdade é necessária uma cultura internacional, baseada não no exotismo do multipluralismo ou na diversidade de culturas, mas na inscrição e articulação do hibridismo da cultura. As pessoas negras, hoje, habitam um espaço intermediário, ou seja, encontram-se em um entre-lugar social, estranhos em seu ambiente, permanentemente estrangeiro em seu próprio país, o que caracteriza absoluta despersonalização. Nisso consiste a alienação absoluta da pessoa (BHABHA, 1998).

A alienação do negro em seu próprio ambiente, traz a realidade psicológica compatível com a anulação de si próprio, conforme pode ser observado na reflexão abaixo:

Um peso inusitado nos oprimiu. O mundo verdadeiro invadia o nosso pedaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. [...] Nessa época, desorientado, incapaz de estar no espaço aberto

com o outro, com o branco que impiedosamente me aprisionava, eu me distanciei para longe, para muito longe do meu estar-aqui, constituindo-me como objeto. O que é que isso significava para mim, senão um desalojamento, uma extirpação, uma hemorragia que coagulava sangue negro sobre todo o meu corpo? No entanto, eu não queria esta reconsideração, esta esquematização. Queria simplesmente ser um homem entre outros homens (FANON, 2008, p. 104 e 106).

A presença negra através da narrativa representativa do conceito de pessoa ocidental faz alusão a seu passado amarrado e a traiçoeiros estereótipos de primitivismo e degeneração, que inibe a produção de uma história de progresso civil, um espaço para a inserção social. Seu presente, desmembrado e deslocado, não conterà a imagem questionada na dialética mente/corpo e resolvida da epistemologia da aparência e realidade. “Então não precisaria se envergonhar do homem branco” (AMADO, 2008, p. 105). Os olhos do homem branco destroçam o corpo do homem negro e nesse ato de violência epistemológica seu próprio quadro de referência é transgredido, e seu campo de visão perturbado (BHABHA, 1998).

O que é frequentemente chamado de alma negra é um artefato do homem branco. Isso revela profunda incerteza psíquica e representações fendidas são o palco da divisão entre o corpo e a alma que encena o artifício de uma divisão que atravessa a frágil pele - negra e branca - da autoridade individual e social. “Pois o negro não tem mais de ser negro, mas sê-lo diante do branco” (FANON, 2008, p. 104).

BREVE ABORDAGEM PSICOLÓGICA SOBRE O ROMANCE JUBIABÁ, DE JORGE AMADO

A presença de personagens negras é bastante marcante nas obras de Jorge Amado, o que acontece também no texto narrativo ora estudado, que é o quarto livro do autor. Na verdade, como afirma Antônio Dimas, que escreve o posfácio, “Jubiabá não é o centro de Jubiabá!”

(AMADO, 2008, p. 325). Ou seja, quem é o protagonista da história é Antônio Balduino, mais conhecido como Baldo.

Baldo é negro e pobre. Nasceu no morro do Capa-Negro, na Bahia. Mora com uma tia que é quem cuida dele. Durante a infância e parte da adolescência vive solto com os amigos participando de traquinagens e rodas de conversas nos terreiros de candomblé e nas casas de vizinhos, onde ouve histórias de heróis populares e deseja se tornar um herói também para ter o seu próprio ABC, isto é, um cordel heroico em seus feitos fossem cantados também. Quando sua tia enlouquece, ele fica aos cuidados de uma família branca, onde conhece Lindinalva (linda e alva), o grande amor de sua vida. Entretanto, devido a um mal-entendido ocasionado por um preconceito racial, o menino Baldo foge e passa a viver de pequenos furtos e da mendicância, em que lidera um grupo de outros adolescentes que vivem em situação de abandono, semelhante à dele. Depois, na luta pela sobrevivência, nosso herói se torna boxeador, camponês, artista de circo, estivador e marinheiro, sempre colecionando amantes durante os seus dias, mas não esquece Lindinalva. Baldo é adepto do candomblé, em que é um ogã – no candomblé é o nome do sacerdote que permanece lúcido durante todos os trabalhos, não entrando em transe, mas ainda assim recebendo a intuição espiritual – e tem o pai de santo Jubiabá como seu grande conselheiro, o qual conta a Baldo as histórias de sofrimento e de luta do povo negro. Entre tantas lutas que travou durante a sua vida recheada de pobreza e preconceito racial, foi durante a liderança de uma greve geral em Salvador que Baldo encontrou o verdadeiro sentido de sua busca existencial:

Porém, aos poucos, a greve começou a tomar para o *ex-boxeur* um aspecto novo. Era qualquer coisa mais séria que barulho, que briga. Era uma luta dirigida para um fim, sabendo o que queria, uma luta bonita. Ali na greve todos se amavam, se defendiam e lutavam contra a escravidão (AMADO, 2008, p. 320).

Por fim, Antônio Balduino ganha o seu tão sonhado ABC em que narra que o preto valente e briguento, “mas bom de coração”, lutou pela liberdade de seu povo. O romance em tela é uma miscelânea de

cultura popular baiana, política, luta de classes e preconceito racial e nos ensina que rezar apenas não resolve, também é preciso lutar: “E se espanta de Jubiabá não saber coisas de greve. Jubiabá sabia coisas de santos, histórias da escravidão, era livre, mas nunca ensinara a greve ao povo escravo do morro” (AMADO, 2008, p. 303).

Em relação à obra *Jubiabá*, objeto de nosso estudo, ensaiamos uma pesquisa para verificar a hipótese de um possível vínculo entre a dinâmica da formação identitária e o sistema de valores das personagens principais Antônio Balduino e Jubiabá, que são de raça negra, para evidenciar a formação da autoimagem/subjetividade individual e coletiva desses sujeitos. De maneira mais detalhada foram exploradas as características do Eu e do Futuro, analisados os sistemas de valores refletidos na obra e verificada a possível ligação entre o Self, presente e futuro, e a orientação dos valores étnicos.

Ancorados nas teorias de Schwartz e Bilsky (1987), cada um dos valores básicos analisados pode ser caracterizado pela descrição de seu objetivo motivacional central. Ei-los:

- Poder: status social e prestígio, controle de recursos e domínio sobre outras pessoas;
- Sucesso: alcançar o sucesso pessoal demonstrando a própria competência, de acordo com os padrões sociais;
- Hedonismo: prazer pessoal ou gratificação dos sentidos;
- Estimulação: excitação, novidade e estímulo a desafios;
- Autodiretividade: ação e independência de pensamento, em que o sujeito escolhe, cria e explora;
- Universalismo: compreensão, tolerância, respeito e proteção do bem-estar de todas as pessoas e da natureza;
- Benevolência: manutenção e melhoria do bem-estar das pessoas com quem se está em contato direto;
- Tradição: respeito, compromisso e aceitação dos costumes e ideias que pertencem à tradição cultural ou religiosa;

- Conformismo: contenção de ações, inclinações e impulsos suscetíveis de perturbar ou prejudicar outros e violar expectativas ou normas sociais;

- Segurança: segurança, harmonia e estabilidade da sociedade, do parentesco e da própria pessoa.

O quadro geral indica uma representação do Eu (*Self*) significativamente menor. Com referência às macro áreas (em todos os casos), a Autotranscendência e a Abertura à Mudança prevalecem entre os sujeitos da pesquisa, com mais ênfase em Antônio Balduino. Já o conservadorismo e o autoaperfeiçoamento foram observados em maior grau no pai de santo Jubiabá.

A autorrepresentação da personagem principal preta, Baldo, parece-nos ser consideravelmente elevada, especialmente com referência à dimensão de sua receptividade etnocultural. “— Agora não sou mais malandro.... Sou jogador de boxe.... Vou ser um campeão.... Depois vou para o Rio, para a América do Norte... [...] Era maior que Oxalá, o maior dos santos. [...] Agora ele era Baldo, o negro” (AMADO, 2008, p. 117).

Com referência ao sistema de valores pessoais, uma orientação mais marcante emerge para:

a) Abertura à Mudança, que diz respeito a atitudes voltadas para a independência de pensamento e ações, buscando gratificação do prazer pessoal, e não para o conservadorismo, o que implica por outro lado, uma subordinação das práticas comportamentais às normas sociais; e

b) Autotranscendência, que diz respeito ao que poderia ser interpretado em termos de pró-socialidade, ou atitudes orientadas para a busca do bem-estar, prosperidade e serenidade, relacionadas não apenas a elas mesmas, mas a toda humanidade, em vez de autoaperfeiçoamento (o que, em vez disso, implica a orientação para o poder pessoal e sucesso). Além disso, em consonância com o que está documentado na literatura específica analisada, atribui-se maior importância aos valores orientados para a pró-socialidade e o conservadorismo, sendo às vezes orientado a valores relacionados ao autoaperfeiçoamento. Contudo, observa-se uma forte tendência ao empoderamento do povo

negro, o que se reflete na autoimagem das personagens de raça negra, especialmente da personagem principal Antônio Balduino.

Uma correlação entre as dimensões do *Self* e de valores surge da análise correlacional. De fato, há certa ambivalência, uma vez que essas correlações dizem respeito tanto à Abertura à Mudança quanto ao Conservadorismo. A análise mais detalhada, no entanto, indica que essa ambivalência não é encontrada com as personagens que têm um *Self* de alto design: eles, de fato, parecem mais orientados para a Mudança e para a Autotranscendência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O quadro que evidenciamos em nossa pesquisa psico-analítica da obra *Jubiabá*, de Jorge Amado (2008), parece argumentar em favor da hipótese de uma estreita relação entre as dimensões da identidade e o sistema de valores.

Nossa sociedade, em sua maioria, é preconceituosa tácita nas inferências do discurso moderno, assim, imputando uma representação falsa e limitada do Eu (*Self*), aos indivíduos de origem negra. A percepção do *Self* ou “eu do futuro” está, de fato, correlacionada com uma orientação substancialmente caracterizada pela ambivalência na maioria dos negros analisados na obra, sobretudo em relação ao protagonista, considerando que os sujeitos ora em tela deixam transparecer, ao mesmo tempo, Abertura à Mudança e Autotranscendência, mas também Conservadorismo.

Esses são resultados interessantes porque, se confirmados por pesquisas posteriores em outras obras de autores contemporâneos de Jorge Amado, eles parecem indicar que há uma identidade flexível na formação subjetiva social dos negros na cultura brasileira e permite combinar, em conjunto, a busca da realização pessoal, independência de pensamento e abertura para o novo, com atenção para o bem-estar dos outros independentemente de diferenças étnicas, sem que isso implique a necessidade de dominação e afirmação sobre eles. Essas são características que nos parecem relevantes no contexto social da época

em que a obra foi escrita, cada vez mais caracterizada por mudanças, descontinuidades e incertezas em comparação com os dias atuais.

O objetivo primordial desse trabalho foi analisar a outrificação e coisificação enquanto violências psicológicas, bem como o impacto psicossocial do racismo por meio da análise da obra de Jorge Amado, *Jubiabá*. Foram evidenciadas manifestações explícitas de racismo, além de posicionar o comportamento antirracista analisando os fatores conjunturais inter-relacionados. Por fim, foram analisados os efeitos psicossociais do racismo nos indivíduos que sofrem as afrontas.

Constatou-se por meio desse estudo que o racismo, a partir do impacto causado pelas injúrias raciais, desencadeia um processo de “coisificação e “outrificação” do negro, constituindo-se como uma violência psicológica que afronta o princípio da dignidade da pessoa humana. A revisão de literatura sugere que existe uma relação entre o discurso racista e a coisificação das pessoas pretas.

Diante do exposto, acreditamos que as implicações desse estudo são relevantes tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista empírico, pois durante a realização da pesquisa constatou-se a necessidade de articular o conhecimento teórico com os paradigmas socio-culturais vigentes na obra literária analisada, que são os eixos empíricos mais condizentes com as necessidades expressas relativamente à questão racial.

REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. **Jubiabá**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

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

CENEVIVA, Walter. **Preconceito e Discriminação**. Folha de São Paulo, São Paulo, 31 de maio de 1997. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/5/31/cotidiano/9.html>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

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

FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado; BRANCO, Ângela Uchoa. **A Teoria do Self Dialógico em Perspectiva**. UNB. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 32 n. 1, pp. 25-33. 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Ed. 34. 1999.

----- . **Cor e Raça**. In: Raça: novas perspectivas antropológicas. SANSORE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo (Orgs). 2. ed. Rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia, EDUFBA, 2008.

HERMANS, Hubert J. M.; DIMAGGIO, Giancarlo. **Self, identity, and globalization in times of uncertainty: A dialogical analysis**. Review of General Psychology, 11(1), 31-61. 2007.

LEVINE, Michael P.; PATAKI, Tamas (Orgs.). **Racismo em Mente**. Madras Editora Ltda, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos PENESB, UFF, Niterói, Editora da UFF, n. 5, p. 15-34, 2004.

----- . **Negritude: Usos e Sentidos**. 2^a ed. São Paulo: Ática, 2014.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significações do corpo negro**. Tese de Doutorado, Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

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 soc., São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

QUIJANO, Anibal. **Qué tal raza!** Revista Del Cesla n° 1/2000. Disponível em: <<https://www.revistadelcesla.com/index.php/revistadelcesla/article/view/379/375>> Acesso em: 10 jul. 2020.

SANTOS, Christiano Jorge. **Crimes de preconceito e de discriminação: análise jurídico-penal da Lei n.7716/89 e aspectos correlatos**. São Paulo: Max Limonad, 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Ser peça, ser coisa, definições e especificidades da escravidão no Brasil**. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; REIS, Letícia V. de Souza (Orgs). Negras Imagens. São Paulo. Edusp, 1996.

SCHWARTZ, Shalom H.; BILSKY, Wolfgang. **Toward a universal psychological structure of human values**. Journal of Personality & Social Psychology, 1987.

A VOZ E O DIÁLOGO COMO PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PARA ENFRENTAMENTO DAS DISCRIMINAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ana Paula Souza do Prado Anjos¹¹
Marilde Queiroz Guedes¹²

INTRODUÇÃO

O racismo e a discriminação têm silenciado as vozes de muitos sujeitos desde a colonização devido seus pertencimentos étnico-raciais, constituindo-os numa chaga que tem causado muita dor, humilhação e segregação. As atitudes racistas e discriminatórias estão presentes nos mais diversos espaços da sociedade, inclusive na escola, por meio de um currículo reprodutor, práticas docentes indiferentes à diversidade e relações interpessoais marcadas por desrespeito às diferenças e à cultura do outro.

Entretanto, confiantes na capacidade que a educação tem para transformar essas realidades, muitos teóricos e educadores têm propostos outros paradigmas educacionais de vertente dialógica, intercultural, emancipadora e crítico-reflexivas.

A voz e o diálogo são elementos comuns em propostas de educação decolonial, por isso, serão abordados como objeto de reflexão nessa produção teórica, mas com ênfase na atuação desses como princípios e/ou instrumentos pedagógicos para o combate das discriminações étnico-raciais que assolam o Brasil e o mundo.

As reflexões foram iluminadas pelo pensamento de teóricos como Walsh, Hall, Hooks, Freire, Gomes, entre outros. E, para melhor encadeamento da discussão, inicialmente abordamos o silenciamento das vozes das minorias étnico-raciais, em seguida, como as propostas

¹¹ Mestranda do Programa de Ciências Humanas e Sociais (UFOB). Analista Universitária na UNEB-Campus IX. CV: <http://lattes.cnpq.br/2172301374213738>

¹² Pós-Doutorado (Universidade de Lisboa, Lisboa/PT). Docente (UFOB/UNEB-DCH-Campus IX). CV: <http://lattes.cnpq.br/1353574837768991>

educacionais interculturais têm constituído em espaço para manifestação de outras vozes e, por último, a voz e o diálogo como instrumentos pedagógicos no processo de formação docente para o enfrentamento das discriminações étnico-raciais.

DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E O SILENCIAMENTO DAS VOZES DAS MINORIAS ÉTNICO-RACIAIS

... A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.

O ontem – o hoje – o agora.

Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância

o eco da vida-liberdade. (EVARISTO, 2008)

O silenciamento das vozes das minorias é fruto da discriminação étnico-racial que assola o Brasil há séculos, e outras regiões do mundo. São vozes sufocadas pela escravidão, pela ditadura das classes hegemônicas, pela negação de direitos e de representação nos mais variados espaços de poder e de decisão. As vozes engasgadas dos nossos antepassados, aos poucos estão sendo balbuciadas, por meio de propostas educacionais, culturais, políticas de resistência e de enfrentamento. Essas vozes não podem mais ser postergadas no seu direito de expressão.

O silenciamento das minorias sempre foi sustentado pelo preconceito, racismo, discriminação étnico-racial, os quais se encadeiam e são concepções histórico-culturais e político-ideológicas, que têm assumido novas faces e interfaces por meio de diferentes construções discursivas, ao longo do tempo. Nesse sentido, Hall e Sovik (2003, p. 69) afirmam que o racismo é uma “categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão”. Ainda, segundo o autor, o racismo “tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza”.

Pode-se afirmar que a discriminação é a materialização dos preconceitos e racismos, seja através de ação ou omissão, que violam os direitos das pessoas com base em diferenças de gênero, etnia, idade, crença, cultura, línguas, linguagem, nacionalidade, etc. “A discriminação origina-se de práticas pontuais e sistemáticas, que se reproduzem no espaço das relações cotidianas” (SANTOS, 2007, p. 30). É uma ação intencional, que promove a rejeição e exclusão do outro. A discriminação também tem a finalidade de manter o poder, a ordem e a segurança.

Sistematicamente, essas três categorias têm contribuído para criação e/ou manutenção da cultura de silenciamento das minorias étnico-raciais nos mais diversos espaços sociais e de poder. A ausência ou sub-representação desses grupos tem contribuído para a perda de direitos e a manutenção da cultura de privilégios das classes dominantes.

Nesse propósito, a escola, enquanto espaço de reprodução dos valores majoritários da sociedade, tem sido um espaço natural de silenciamentos dos educandos, especialmente, dos considerados diferentes. Suas manifestações culturais, crenças, modos de vida, posições críticas, produções científica e literária são abafadas ou menosprezadas. No currículo escolar não tem espaço para a diferença, e devido a própria formação cultural, acadêmica e profissional, muitos professores não se dispõem a criarem espaços de diálogo em sala de aula, a fazerem análises críticas dos conteúdos estudados e a promoverem uma educação crítico-reflexiva.

A escola, *locus* privilegiado das interações humanas, de fala e escuta, tem desenvolvido a reprodução cultural, influenciada pelas classes dominantes, pelo Estado, grupos conservadores, que desde a colonização até os dias atuais temem a fala das minorias, pois estas são carregadas de insatisfações, denúncias, questionamentos, gritos de resistência.

De acordo com Hooks (2015), mesmo em movimentos considerados transgressores, como o de feministas, as críticas e proposições das mulheres negras são abafadas, desconsideradas ou silenciadas, a não ser que sejam favoráveis para ecoar os interesses dominantes. Nessa condição de controle, as minorias não querem outorgação do poder de fala e de representação. Elas reivindicam reconhecimentos de seus direitos enquanto cidadãos, para participar de todos os espaços.

Infelizmente, os espaços de representação conquistados pelos negros, indígenas e demais minorias estão sob risco, quando não, já revogados pelas estruturas de poder que vêm administrando o Brasil nos últimos cinco anos. A exemplo, temos a extinção de órgãos e comissões, aparelhamento ideológico do setor econômico nos conselhos, universidades e, no próprio Ministério da Educação (MEC); tentativas de aprovação de projetos de lei que extinguem as cotas raciais para ingresso na educação superior; militarização da educação; promoção de ações e programas ultraconservadores; defesa da escola sem partido, domiciliar e confessional; redução de verbas para todas as modalidades de educação; hostilização da Pedagogia de Paulo Freire. Mas, sem dúvida, a extinção da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos, é um dos ataques mais significativos à educação inclusiva e para a diversidade.

Conscientes de que só os protestos não eliminarão as discriminações raciais, os movimentos étnicos-raciais exigem, não apenas, o

reconhecimento e o respeito aos seus modos de ser, mas o direito à justiça social efetiva, a qual só é possível, de acordo com Fraser (2002), com redistribuição de riquezas, reconhecimento social e paridade de participação.

Entretanto, mesmo diante de tempos obscuros, é possível enxergar o desenvolvimento de propostas educacionais antirracistas e crítico libertadoras, resultantes da luta conjunta dos movimentos sociais, étnico-raciais e de muitos cidadãos sensíveis às causas das minorias, o que nos dá esperança de que é possível a mudança.

PROPOSTAS EDUCACIONAIS INTERCULTURAIS: ESPAÇO PARA OUTRAS VOZES

Historicamente, a educação nos países colonizados tem atuado como mecanismo central do poder hegemônico, que antes era representado pelos colonizadores, agora, são pelas classes e sistemas que dominam as relações político-administrativas, econômicas, culturais e sociais, com o intento de reproduzir as ideologias eurocêntricas, os interesses do capitalismo e a manutenção do *status quo* das classes privilegiadas. Contudo, quando a educação assume uma função dialógica e de libertação (FREIRE, 1997), demonstra uma significativa capacidade de conscientização social, haja vista a potencialidade de promover o desenvolvimento de uma sociedade mais humana, crítica, inclusiva e menos preconceituosa.

Nesse propósito, intelectuais, pesquisadores, coletivos e movimentos sociais vêm propondo o desenvolvimento de outros paradigmas educacionais em que as minorias tenham maior poder de representação, participação e reconhecimento. Dentre esses paradigmas, destacam-se os estudos afrocêntricos, o multiculturalismo crítico, a educação dialógica, a interculturalidade crítica, entre outros. Embora todas essas propostas epistemológicas e educacionais tenham como princípios fundamentais o diálogo e a participação dos sujeitos nos processos educativos, aprofundaremos as discussões apenas sobre as duas últimas propostas.

A proposta de educação dialógica criada por Freire foi efetivada, inicialmente, nas experiências de educação popular, tendo como prin-

cípios o diálogo, a valorização dos saberes prévios do estudante e suas experiências culturais, as quais eram utilizadas na construção de novos saberes. Tal proposta, perspectiva promover o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as realidades em que estão inseridos e também aposta na criação de espaços em que os sujeitos da educação tenham voz, possam questionar, denunciar, reivindicar e propor mudanças a partir das suas necessidades sociais, educacionais, políticas e culturais.

A educação dialógica é um projeto de educação que não se contenta com o aprender ler e escrever. É um projeto de conscientização social, libertação e participação comunitária. Para isso, Freire defendia a criação de condições para a existência de um diálogo horizontal entre educador e educando, pois, por meio do diálogo e do exercício da reflexão seria possível desenvolver uma educação crítica e formar pessoas capazes de relacionar conceitos e de problematizar situações do seu cotidiano.

Em Educação como prática da liberdade, Freire (1967), esclarece que a educação dialógica para além de ser uma outra teoria educacional, propõe a construção de novas relações entre escola, sociedade, cultura e mundo do trabalho na perspectiva da libertação; é um instrumento político de conscientização e politização, através da construção de outros saberes; não reduz a uma escolarização popular, além do mais, é uma proposta que busca alternativas em prol do fortalecimento de uma organização coletiva para garantia de direitos. Por isso, afirmamos que o compromisso da educação, nessa perspectiva, é com os mais pobres e com a emancipação humana.

Concebida a partir de princípios muito próximos à proposta de educação freiriana, a interculturalidade crítica se caracteriza como um projeto que atua em várias dimensões, tem a pretensão de construir um programa alternativo ao neoliberalismo, à racionalidade ocidental e agregar todos os que lutam pela transformação social.

Conforme Lopes (1999, p. 63), a interculturalidade procura “ênfatar pelo prefixo *inter*, o sentido de interação e troca, e não apenas de diversidade”. Mignolo (2008, p. 316), reforça ao dizer que “a inter-cultura, na verdade, significa inter-epistemologia, um diálogo intenso que é o

diálogo do futuro entre cosmologia não ocidental (aymara, afros, árabe-islâmicos, hindi, bambara, etc.) e ocidental (grego, latim, italiano, espanhol, alemão, inglês, português)”.

Para Walsh, maior expoente dessa discussão, a interculturalidade crítica pode ser também compreendida como:

(i) Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad; (ii) un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia; (iii) un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados; (iv) una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad; e (v) una meta por alcanzar. (WALSH, 2005, p. 10-11).

Para além da dimensão epistemológica e educacional, o interculturalismo também é um projeto de vida integral para todos, de insurgência e resistência ao modelo tradicional de sociedade, e coaduna com os princípios das propostas pedagógicas decoloniais, crítica-libertadora e da diferença.

Segundo Fleuri (2003), um dos objetivos da interculturalidade é contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento social, na redistribuição de poder e direito de representação das minorias.

Pode-se vislumbrar a interculturalidade como um paradigma que pretende confrontar e romper com a lógica da “[...] epistemologia

eurocêntrica ocidental dominante, que não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSGUEL, 2007, p. 35). Seu anseio é construir uma outra proposta baseada na dialogicidade, interação entre as diversas culturas, de modo que uma cultura não mais se sobreponha a outra.

No que tange às inspirações e referências para o desenvolvimento da educação intercultural na América Latina, Walsh (2005) afirma que a interculturalidade crítica foi fortemente influenciada pelo princípio dialógico e práticas educacionais de Freire, por enfatizar a necessidade dos sujeitos se conscientizarem da sua condição de oprimidos, para poderem promover as mudanças necessárias, a partir da sua realidade local e social.

Cabe salientar que essas propostas emergem dos movimentos sociais e segmentos culturais subalternizados, ou seja, nasce na periferia do poder, são paradigmas que contestam as estruturas hegemônicas, a cultura dominante e o modelo de organização político-social da América Latina. Portanto, os grupos que estão à frente desses projetos não detêm os instrumentos de poder e capacidade de articulação mais sofisticados para que suas vozes possam ser ouvidas e difundidas.

Como meios alternativos, a educação dialógica, o multiculturalismo crítico, a interculturalidade crítica têm apresentado resultados promissores no enfretamento das discriminações étnico-raciais, por procurarem construir espaços de visibilidade e diálogo entre as diferentes culturas, em todas as áreas da sociedade, não os reduzindo à tolerância ou ao simples reconhecimento da cultura do outro.

A VOZ E O DIÁLOGO COMO INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS PARA ENFRETAMENTO DAS DISCRIMINAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

As propostas educacionais de vertentes decoloniais, com fundamentos em currículos pós-críticos, propõe o diálogo como princípio ou instrumento pedagógico em todas as modalidades de ensino. Entretanto, neste trabalho, damos um destaque especial à formação de professores, pois julgamos ser incoerente exigir que a escola se transforme sem

que os sujeitos, atores dessas transformações, tenham consciência da importância da mudança.

Historicamente, o que se presencia é um caráter homogeneizador nos cursos de formação docente, apesar da ampliação de acesso dos negros, indígenas e outras minorias, nas últimas duas décadas, aos cursos de educação superior, com destaque para as licenciaturas. O currículo, as práticas pedagógicas, as relações entre professor e educandos e a dinâmica nos cursos de formação docente têm modificado pouco. Apesar disso, cabe às instituições de educação superior, enquanto espaços de discussão, formação profissional e produtora de conhecimentos, garantir a continuidade e consolidação das propostas educacionais inclusivas e libertadoras.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas dialógicas, interculturais e crítico-reflexivas exige que o professor tenha conhecimento do que é, como faz e por que faz. O docente precisa ter sustentação teórica, didática e comprometimento político com outro projeto educacional, para poder desenvolver práticas diferenciadas. Nesse intento, o diálogo deve ser tomado como mediação pedagógica.

Diferente da escola tradicional em que os alunos são estimulados a uma atitude passiva, os novos paradigmas educacionais primam pela formação de sujeitos questionadores, participativos e autônomos, e o espaço de fala é dividido entre todos, sem sobreposição de poder. Pode-se afirmar que a formação de sujeitos participativos só é possível onde há espaço para a interação, a troca de experiências e a escuta sensível. Nessa perspectiva, Soares (2016, p. 9227), afirma que,

O diálogo contribui para a formação de sujeitos livres, criativos, críticos, curiosos, indagadores e autônomos nos diversos contextos educacionais. Por meio da escuta e do diálogo os/as professores/as podem refletir sobre as suas necessidades, as suas dificuldades e seus problemas concretos e assim realizarem uma análise crítica do seu fazer pedagógico na perspectiva de criar e recriar suas práticas.

A criação de espaços em sala de aula em que a voz dos estudantes, especialmente das minorias, seja estimulada, ouvida e respeitada é importante, não só pela possibilidade que os estudantes têm de expressarem suas experiências, opiniões e demonstrarem suas capacidades produtivas, mas também, pela oportunidade de os professores refletirem sobre suas próprias práticas pedagógicas, com vistas ressignificá-las de forma consciente e conscientizadora.

Em uma concepção de educação dialógica, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (FREIRE, 1983, p. 78). Nessa relação, não há sobreposição de papéis e posições, mas a construção de meios e parcerias para que a aprendizagem se torne o objetivo principal.

Para efetivação desse modelo de aprendizagem, faz-se necessário repensar e modificar o currículo, os processos de formação de professores, porque a educação dialógica requer um outro tipo de sujeito educador, de organização do espaço escolar, de compreensão de ensino-aprendizagem e de currículo.

Destacamos que a formação docente e o currículo não podem ser tratados em segundo plano, quando se fala em promover mudanças na educação básica. As práticas pedagógicas dos docentes refletem o currículo proposto no sistema educacional e o processo de formação vivenciado pelos educadores. Logo, se é desejável desenvolver propostas educacionais de enfrentamento às discriminações de qualquer natureza, os professores precisam ser melhor qualificados na formação inicial e continuada, e os projetos dos cursos de formação docente repensados a partir dessa lógica. De acordo com Pansini e Nenevé (2008, p. 31),

a formação inicial de professores é um espaço fundamental para a valorização e problematização das diferenças no espaço escolar, nesse sentido [...] os currículos das universidades devem priorizar a reflexão por parte dos futuros educadores sobre sua identidade, sobre os saberes locais específicos

e ainda sobre como a linguagem pode agir como um fator de silenciamento das culturas minoritárias e locais, buscando compreender as relações entre conhecimento escolar, cultura e linguagem.

A implementação de outra proposta de formação docente, que requeira a centralidade em novos saberes, relações, sujeitos, competências e objetivos, exige a descolonização do currículo. Segundo Pansini e Nenevé (2008, p. 42), os cursos de formação que têm como objetivo formar o “professor descolonizador”, ou seja, aquele que se identifica com a cultura dos alunos, “contribuirá para a construção do processo pedagógico voltado para o local, para a valorização dos conhecimentos e experiências populares”.

Além desses propósitos, a formação docente descolonizadora se assenta nas categorias e princípios das teorias curriculares pós-críticas, com foco na formação de profissionais crítico-reflexivos quanto as “culturas negadas e silenciadas nos currículos” (GOMES, 2008, p. 519) e conscientes do compromisso com a educação para a transformação social.

As instituições de educação superior poderão desempenhar um papel importante na formação dos futuros professores, na medida em que confirmam ao currículo um caráter emancipatório, que levem em consideração as questões relacionadas à cultura e à linguagem dos grupos populares, e promovam a interação entre os diferentes grupos, tendo como princípios fundamentais – a escuta e o diálogo.

A escuta como fundamento do diálogo é uma prática e também um conteúdo essencial no processo de formação de professores/as. Não há exercício do diálogo sem o exercício da escuta, nem sem o silêncio como uma atitude fundamental no espaço da comunicação, pois é escutando que se aprende a falar. Por essa razão, em Paulo Freire é possível identificar a escuta como um caminho, uma atitude, saber da formação e como prática pedagógica docente. (SOARES, 2016, p. 9229).

O exercício da escuta e do diálogo não pode ser reduzido a práticas de aprendizagem invertida, em que os educandos são convidados em determinados momentos apresentarem seus objetos de aprendizagem.

Ao contrário, é um exercício cotidiano a ser aprendido, refletido, reinventado em sala de aula e estimulado em todo espaço escolar.

Nesta perspectiva, Soares (2016, p. 9231) afirma que “o diálogo é o centro da prática educativa que se pretende democrática, crítica, problematizadora e libertadora, uma vez que na relação dialógica os sujeitos confrontam argumentos, questionam, partilham saberes, experiências e vivências”. Assim, comungamos com Freire (1997), que a educação, numa perspectiva crítica, é capaz de libertar as pessoas do individualismo, dos preconceitos e da ignorância. Sentimentos que estão entrelaçados nas relações de poder daqueles que querem sobrepor sua cultura sobre a do outro.

Um outro imperativo que se impõe às instituições formadoras é o desafio de repensarem as relações estabelecidas internamente com os discentes, acolher, valorizar e trabalhar os saberes trazidos por esses, junto ao currículo, de forma a dar sentido o que se aprende. Nesse sentido, Assis, Martins e Guedes (2015) destacam que a ausência do estabelecimento de uma relação mais íntima entre os conteúdos ensinados e os estudantes, acaba por tornar o ensino inócuo. Uma instituição fechada em si, que não promove o diálogo do currículo com as experiências culturais, sociais e pessoais dos estudantes, jamais terá condições de promover uma educação aberta ao outro.

As práticas pedagógicas dialógicas propostas por Freire não se restringiram à educação popular, elas têm sido implementadas em todas as modalidades de ensino, e influenciado muitas teorias e propostas educacionais desenvolvidas em diversos países do mundo, a exemplo, a utilização da voz do educando como instrumento pedagógico em experiências interculturais de algumas escolas de Portugal.

Afirmamos, enfim, que a escola pode ser um espaço propício para a escuta, a fala e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, desde que utilize o diálogo como instrumento pedagógico para promover as inter-relações sociais, desconstruir preconceitos, respeitar e valorizar as diferenças e compreender causas e impactos dos problemas que os envolvem. Na perspectiva da pedagogia freireana, poderá ser a

experiência do “inédito viável”, compreender a realidade e projetar-se para a utopia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com efeito, o silenciamento das vozes das minorias é resultado das discriminações étnico-raciais presentes no Brasil desde a colonização, que com o decorrer do tempo assumiu diversas faces, inclusive, a negação de sua existência por meio do mito da democracia racial. Entretanto, esses sujeitos excluídos nunca deixaram de lutar por direitos, transgredir e propor mudanças coletivas para a melhoria de suas vidas.

As lutas de muitas gerações minoritárias têm contribuído para o desenvolvimento de práticas sociais, educacionais e políticas audaciosas, que primam por espaços e condições de escuta, diálogo, e sejam respeitados em suas especificidades.

Ao considerar que a educação tem potencialidade para promover as mudanças desejadas, as minorias étnico-raciais continuam a lutar por um ensino aprendizagem descolonizado. Entretanto, cabe destacar que um dos empecilhos para efetivação desse modelo de educação está no processo de formação docente, porque não adianta, mudar a estrutura física da instituição, o conteúdo a ser ensinado, se forem conservadas as mesmas concepções e metodologias, e um corpo docente sem a formação necessária ao novo paradigma. Para utilização da voz e do diálogo, como princípios ou instrumentos pedagógicos, as práticas pedagógicas, o currículo e a formação docente precisam estar alinhadas e ter intencionalidades claras. Portanto, é urgente um outro projeto educativo de valores e princípios, sobretudo humanizador, inclusivo, democrático e que atenda às diversas vozes.

REFERÊNCIAS

ASSIS, C.; MARTINS, N. S.; GUEDES, M. Q. Currículo reprodutor e currículo transgressor: uma discussão sobre formar para os direitos humanos. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró-RN, v. 1, n. 3, p. 287-297, dez, 2015.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. 72 p.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina, n. 23, p. 16-34, maio/jun/jul/ago, 2003.

FRASER, N. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra-PT, n. 63, p. 7-20, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 166 p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 210 p.

GOMES, N. L. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação docente. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008. **Anais ...** Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 516-528.

GROSGOUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. Tradução: Flávia Gouveia. **Ciência e Cultura**, Campinas-SP, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

HALL, S.; SOVIK, L. (org.). A questão multicultural. In: **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Bel Horizonte: UFMG, 2003. p. 49-69.

HOOKS, B. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 193-210, jan./abr. 2015,

LOPES, A. C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo – Políticas e Práticas**. Campinas-SP: Papyrus, 1999. p. 59-80.

PANSINI, F.; NENEVÉ, M. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n.1, p. 31-48, 2008.

SANTOS, R. A. **Racismo, preconceito e discriminação: concepções de professores**. 2007. 120 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOARES, M. B. A escuta e o diálogo como princípios da formação permanente de professores/as. In: XVIII ENDIPE. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2016.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2005. 74 p.

A SALA DE AULA DE PSICOPATOLOGIA E O RACISMO

Conrado Neves Sathler¹³

Vanilce Farias Gomes¹⁴

INTRODUÇÃO

O ensino de Psicopatologia nos cursos de Graduação em Psicologia é frequente e é considerado, junto com outros saberes que incluem, por exemplo, Teorias do Desenvolvimento, Psicologia Social, Teorias da Aprendizagem e Avaliação Psicológica, uma das bases teóricas para a formação profissional. Há, no entanto, um conjunto discursivo diverso atravessando a sala de aula de Psicopatologia e, como em outras áreas do conhecimento, além de discutir um núcleo de saberes legitimadores do campo de conhecimento proposto, é preciso levantar um mercado de trabalho territorializado, atender as demandas associativas profissionais e promover uma política de identidade profissional de acordo com a filosofia de formação da instituição que acolhe os estudantes.

Para problematizar as contingências e os discursos que atravessam a sala de aula, apontamos, primeiramente, alguns aspectos históricos da Psicopatologia no Brasil para, assim, demonstrar como essa história nos constitui ainda hoje.

Faremos uma apropriação da Literatura como recurso, conforme sugerido por Barthes (2004), para tratar da história da Psicopatologia no Brasil. O Alienista (MACHADO DE ASSIS, 1994), publicado em 1882, traz com a ironia típica de seu autor um protagonista representativo: médico formado em Coimbra, com passagens pela Espanha e Pádua, cobiçado pela coroa para atuar na metrópole e estudioso. Essas características carregam o padrão da autoridade colonial: branco, universitário e com ligações pessoais com o governo.

¹³ Doutor em Linguística Aplicada. Professor Associado (UFGD).
CV: <https://orcid.org/0000-0003-0091-1042>

¹⁴ Mestranda em Psicologia UFGD). CV: <https://orcid.org/0000-0002-3998-4671>

O perfil construído por Machado de Assis é a credencial para o enredo: 1) o alienista não aceitou o convite da coroa para trabalhar na metrópole, o que constitui argumento de não suspeição das boas intenções no retorno à terra natal – Itaguaí -, pois se desejasse fama ou fortuna teria permanecido em Coimbra ou em Lisboa. 2) ao casar-se com D. Evarista, o alienista demonstra que a racionalidade precede as emoções e também sinaliza que não retornou para usufruir dos habitantes da terra natal, mas para promovê-los. Assim, o alienista se estabelece vencendo as desconfianças sobre suas ideias devido a essas credenciais. Consegue financiamento público com um novo imposto aprovado por vereadores e tem bom relacionamento com a igreja e a farmácia.

O mecanismo que nos permite associar as características descritas por Machado de Assis às observações de Fanon (2008) acerca do desejo do colonizado de tornar-se identificado ao colonizador, de assumir esse papel, de passar de colonizado a colonizador é atravessado pela identificação com o lugar da liberdade e da potência. Dessa forma, um paralelo se estabelece na colônia Itaguaí onde dois mundos são criados: um mundo europeu e outro indígena, negro, colonizado. Alcançar a Europa torna-se uma obsessão do colonizado. E ao reconhecer o *status* de europeu do alienista, reconhece, também, as qualidades distintas de colonizador e de colonizado. O primeiro dita as regras e o segundo permanece confinado e aprende a não ultrapassar os limites impostos.

Estar ao lado do poder administrativo colonial e apoiá-lo publicamente tem o valor do benefício de pertencimento a essa categoria. A ciência, a igreja e a administração territorial associam-se para dar vigor à voz da metrópole e os colonizados, loucos e improdutivos são subjugados.

Ao iniciar seu trabalho, logo suas intenções se revelam. O maior interesse não era acolher os alienados, mas confiná-los, estudá-los, descrevê-los e classificá-los. Dessa forma, a Casa Verde, como era chamado o estabelecimento médico, precisou rapidamente ser ampliado para acolher a todos. Os primeiros internos, talvez fosse mais apropriado dizer confinados, foram os desajustados já conhecidos da comunidade:

furiosos, mansos, monomaniacos... Depois seguiram aqueles que apresentaram desacertos apontados como problemáticos ou tiveram suas manias ocultas trazidas a público.

Foram encaminhados ao internamento alguns tipos cujas manifestações eram consideradas destoantes, estranhas, porém caricaturas muito correntes até os dias atuais: um sujeito que se valia, em qualquer ambiente, de falas rebuscadas com citações de clássicos do latim e de estrangeirismos. Outro, que tendo recebido uma fortuna de herança, emprestou seu dinheiro sem controle, esbanjou e agiu como se sua fortuna fosse infinita. Um terceiro tipo que narrava às paredes sua fantasia de genealogia cheia de figuras nobres.

Há, nessa altura do texto, uma crítica social muito bem engendrada. A figura do alienista é uma denúncia dos valores que constroem o reconhecimento social de um sujeito qualquer e, nesse reconhecimento, evidenciam-se as marcas do sujeito colonizado: o desejo de ser aprovado pelo colonizador, os tratamentos servis e a bajulação. Nas figuras dos desajustados há a apresentação de colonizados que para os quais foi construído o desejo de possuir a aparência de colonizadores, mas mal copiam suas posturas e sua linguagem. O conflito entre o lugar do colonizador e o desejo do colonizado é posto a nu nas primeiras páginas.

No campo dos movimentos políticos implicados à Psicopatologia, vamos agora considerar as análises vistas no livro *História da Psiquiatria no Brasil: um corte ideológico* (COSTA, 2006), com as (de)limitações reconhecidas pelo seu autor. Sem o significado de representar uma posição monolítica dos profissionais da Psiquiatria, a Liga Brasileira de Higiene Mental, analisada entre os anos de 1928 e 1934, defende as ações de prevenção aos transtornos mentais e considera a Eugenia, com suas práticas de esterilização e isolamento dos doentes, como o método mais eficiente para o controle das doenças mentais, percebidas como hereditária. O padrão da raça brasileira para os higienistas era o sujeito branco, racista, xenófobo, puritano, chauvinista e antiliberal.

Os parâmetros nazistas estão postos e o padrão coincide com a tipologia do sujeito que propõe a padronização. Outras práticas são

aventadas. Entre elas, a eliminação dos rebeldes. A tarefa da Liga era tornar todos dóceis e submissos, corrigindo os indóceis e eliminando os que se recusavam à dominação da Psiquiatria, a qualquer preço.

A associação entre alcoolismo, sífilis e adoecimento mental incitava o discurso moralista. O discurso moralista tinha um destino preciso: a população negra. O racismo era um dos fundamentos do pensamento dos médicos da Liga. As campanhas de higiene mental eram a expressão do racismo e a frequência dos adoecimentos ligados ao alcoolismo na população negra e mestiça, maior que na população branca, sem qualquer crítica social, dava à Liga o argumento da transmissão hereditária e do funcionamento degenerativo dessa população. A ideia de degeneração e caos social no Brasil como responsabilidade de negras/os encontrou entusiastas e apoiadores em diversas áreas, entre elas a Literatura, na figura de Monteiro Lobato. Em carta enviada a Arthur Neiva em 10 de abril de 1928 e divulgada pela revista *Bravo*, em 2011, fica explícito o racismo em suas obras infantis e escancarado em *Urupês* e *O choque das raças*. Ele chega a dizer que um país onde os brancos não têm força para organizar uma Ku Klux Klan, não alcança altos destinos. Lobato teceu ainda comentários racistas sobre Machado de Assis e suas obras em carta endereçada a Sérgio Buarque em 1944, nela demonstra sadismo ao desejar que “aquele negro” pudesse ressuscitar para ver e ouvir os comentários feitos sobre ele pelos pares membros da Sociedade Eugênica de São Paulo, assistindo o epistemicídio ao vivo (NUNES, 2019; RIBEIRO, 2015).

Ainda na esfera histórica, nos remetemos aos textos de Firmino (1982) e Arbex (2013), narrativas sobre o hospital conhecido como Colônia, de Barbacena, MG. Os relatos sobre os ocorridos nos sessenta anos de existência desse asilo são assustadores. Embora não seja feita, por estes autores, uma leitura racializada da entidade, a institucionalização da negritude é evidente nos registros fotográficos. A ocorrência de um genocídio nos porões da loucura é mais uma página do genocídio da população negra no Brasil.

Não se trata de Psicopatologia ou de Psiquiatria, não se trata de qualquer ciência, mas tão somente do exercício do poder de exclusão e de extermínio. As práticas de confinamento, tortura e negligência aos internos não era somente uma questão de controle ou domínio, era uma prática comercial, prática de meio de vida. A venda de cadáveres para as faculdades de Medicina dos estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram duradouras. Práticas, portanto, de produção e mercantilização de corpos negros.

A Psicologia foi reconhecida como profissão no Brasil em 1962. A crescente industrialização e a necessidade de classificação das populações escolares e de trabalhadores constituem o mote para essa regulamentação profissional. Não reconhecemos, hoje, nobreza nos gestos propostos na redação da lei que institui a profissão que somente nos anos 1980 inicia a produção de saberes críticos sobre a sociedade brasileira e sobre o papel da Psicologia nessa sociedade. A partir daí, a profissão se desloca das atividades individuais e avaliativas para as atividades coletivas, comunitárias e de promoção de Saúde, Educação, Assistência Social, Segurança etc.

CONCEPÇÕES E LIMITES FORMATIVOS

A ausência das discussões históricas nos conduz à produção de um jogo de apagamentos da constituição do pensamento psicopatológico no Brasil cujos efeitos imediatos relacionam-se às faces sociológicas, antropológicas e, conseqüentemente, epistemológicas. Outros efeitos poderiam ser apontados, entretanto vamos discutir os aspectos sociais que nos permitem formar um argumento pertinente à política de institucionalização do racismo.

A formação da sociedade brasileira é complexa e ainda carente de estudos regionais, populacionais, institucionais e políticos, entre outros. Estamos nos referindo aos pensamentos que nos constituem subjetivamente frente ao Estado e ao funcionamento cultural. Assim, a racialização e os lugares destinados aos indígenas, às/aos escravizadas/os africanas/os e às/aos colonas/os são insuficientemente discutidos nos

cursos de Psicologia e os argumentos falsos como o mito da democracia racial e a meritocracia ainda encontram espaços de sobrevivência nas lacunas que favorecem a negação das relações de privilégios e explorações, distorcendo a compreensão e a avaliação de nossa sociedade com sua organização excludente naturalizada e seus movimentos organizados de resistência.

Mais do que isso, como nos mostram os autores latino-americanos do pensamento Decolonial (MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2010), os conceitos de raça e de modernidade, as relações de trabalho e a classificação geo-identitária do mundo globalizado formam um conjunto de atravessamentos eurocentrados que tornam aceitável a noção de que o homem é a medida de todas as coisas, no entanto, essa medida corresponde ao homem europeu moderno.

A ausência do olhar antropológico também produz suas consequências na compreensão da Psicopatologia. Vamos focar, especialmente, o vazio etnológico nos discursos profissionais e acadêmicos em favor dos discursos clínicos e biologizantes. Um conjunto de efeitos resulta no esvaziamento das noções de subjetividade e culturalidade. Com isso, o sujeito é mais facilmente posto na régua universal padronizada pela modernidade eurocêntrica.

Estamos isolando nossa análise da exterioridade própria dos discursos, mas, por força da extensão da fissura provocada por essa ausência na formação em Psicologia, apontamos que o estudo das Teorias do Desenvolvimento Infantil não alerta que o Desenvolvimento é uma categoria adaptativa cultural ou que a Aprendizagem é um mecanismo relativo à capacidade plástica de reprodução dos valores expressos em determinada cultura, a qual o sujeito não escapa ileso.

A fissura que denunciemos é que na ausência das considerações interseccionais, sociológicas e antropológicas a formação produz uma bolha e estudantes em formação e profissionais em atuação não percebem a ciência como um produto cultural localizado geograficamente e historicamente, contextualizada para fazer seus enunciados circularem discursivamente de forma específica e naturalizando uma ordem violenta.

A ciência torna-se, então, na perspectiva do profissional formado nessa concepção curricular, um tipo de conhecimento isento, alheio a suas práticas, descolado da realidade social e puro, como se a lógica que a sustenta fosse a perfeita tradução do real e não uma tradução possível e aperfeiçoada na medida em que a refutabilidade e as análises a desestabilizam e forçam revisões constantes, sistemáticas e rigorosas.

O profissional, com essa formação e concepção de conhecimento científico, exclui sua própria subjetividade da produção de conhecimentos e de atos profissionais. Assim, é como se ele próprio não existisse, agindo como se fosse a ciência a autora de seus gestos. Ao excluir-se, apaga seu lugar, sua origem e sua identificação com a ciência, que nesta altura deixa de ser considerada uma prática política normatizadora e, no caso da Psicopatologia atual, normalizadora. O profissional dos campos “Psi” que trabalha com o sujeito da Psicopatologia, muito comumente em nossa sociedade é sujeito de uma elite universitária, portanto, identificado ao pensamento eurocêntrico. Nesse maquinário, os mecanismos que constroem as teorias, constroem também os profissionais que as usam e os usuários de seus serviços, constituindo um sistema de retroalimentação fechado que anula as diferenças e as possíveis críticas de qualquer ponto de vista não coincidente.

Naturaliza-se nesse modelo formativo o tecnicismo e a aprendizagem instrumental, bem como a ilusória dicotomia entre sujeito-ciência e sujeito-prática profissional. Os parâmetros éticos dos atos profissionais nessa concepção são, primeiramente, os gestos técnicos como se o maior valor ético fosse a própria técnica avaliativa ou interventiva. Nossa crítica é que o método assume o valor do sujeito, o que é uma inversão: o fim último deve ser o sujeito e não a perfeição técnica. E nessa concepção devemos nos lembrar e sermos lembrados de que o sujeito universal, branco europeu representante do sexismo cisheteronormativo, não reflete a imagem de todo sujeito, é uma criação europeia, uma fantasia criada na encenação do drama colonial e fixada até a atualidade.

A SALA DE AULA E A PSICOPATOLOGIA

A sala de aula de Psicopatologia tem sido nosso objeto de atenção há mais de 20 anos devido ao ofício e de observação sistemática há mais de 10 anos. O primeiro artigo temático *Psicopatologia: legitimação de discursos pós-modernos em sala de aula* (SATHLER, 2008) aponta como algumas tensões persistem neste tempo. E, sem dúvida, a fragmentação do conhecimento é uma delas. No entanto, abriremos algumas novas faces dessa discussão apontando o quanto a ausência de debates sobre Direitos Humanos e a formação em humanidades nos fragiliza.

Outros pontos já pesquisados e que nos ajudam a pensar este tema podem ser acessados pelos leitores, são eles: Lugar docente de Psicopatologia em cursos de Psicologia: Biopolítica, Governamentalidade e Subjetividade (SATHLER e MÁSCIA, 2019), Uma análise discursiva de ementas de Psicopatologia em cursos de Psicologia (SATHLER e MÁSCIA, 2020) e Tendências pedagógicas do ensino de Psicopatologia nos cursos de Graduação em Psicologia (SATHLER, ABÍLIO e MARTINS, 2017). Outros textos apresentados em encontros científicos podem ser também acessados.

Então, para melhor delimitar um debate neste ponto, vamos recuperar a questão da disciplinaridade na Educação e a nossa concepção de sala de aula para, na sequência, abriremos algumas problematizações sobre o ponto no qual nos percebemos.

A concepção de disciplina se liga tanto à fragmentação do corpo quanto à fragmentação do conhecimento e do ensino. Um corpo disciplinado é controlado em seus gestos (movimentos, sentidos, uso do tempo e do espaço...) e o princípio disciplinar implica na extensão desse controle: um corpo disciplinado contém uma mente disciplinada. O ensino se fragmenta, hoje, em disciplinas. Dessa forma, a Língua, a Matemática, as Ciências da Natureza, as Artes, a História e os demais conhecimentos são apresentados aos estudantes separadamente e as regras de repetição de enunciados desses saberes são transmitidos como se fossem um conhecimento de uma dada realidade e não uma forma de leitura, um (re)corte sobre um universo complexo.

No caso da Língua, por exemplo, seu ensino a toma como um objeto isolado e não como um componente de nossas vidas e próprio de cada sociedade, com história e constituição carregadas de conflitos. O estudante disciplinado deve utilizar a Língua dentro de regras e repetir, em sua fala e escrita, essas regras mesmo que isso seja causa de embaraços. O ensino da Língua passa a ser, nesse parâmetro, uma prática de cópias e repetições de enunciados que reafirmam a regra e o controle subjetivo do estudante. Ao final do ensino se aplica um exame: se as normas forem atendidas, o aluno será aprovado, caso contrário, retorna à sala de aula.

O ensino de Psicopatologia, por sua vez, atravessado pela disciplinaridade e pelos discursos da Psiquiatria do Mercado (RAMOS, 2014, p. 211) – que tem o poder de sedução do discurso médico -, produz ementas e conhecimentos voltados à clínica e às intervenções psicossociais centradas, majoritariamente, no indivíduo, na doença e na intervenção medicamentosa. A disciplinaridade, em nossa cultura, chega a ser disseminada com tanta força que, caso a opção pedagógica siga qualquer outro parâmetro, o estudante não a perceberá como conhecimento válido ou terá a sensação de que nada útil foi construído naquele lugar.

A sala de aula na formação universitária é concebida por um projeto pedagógico cujo objetivo é (re)produção de discursos que compõem um perfil profissional - o perfil do egresso - e a aprendizagem é o parâmetro avaliativo. Há condições para a obtenção da autorização de funcionamento de um curso: a Instituição de Ensino Superior - seu Estatuto, Regimento Interno e Projeto Institucional - precisa ser previamente reconhecida pelo Estado. Cada curso tem definido nacionalmente os Parâmetros Curriculares. Os professores devem atender às exigências mínimas de titulação e os estudantes devem comprovar habilidades mínimas que os credenciem ao ensino superior. As regras administrativas ficam, assim, delineadas.

A dinâmica da sala de aula é uma cena sempre aberta. Muito comumente, professores experientes ministrando a mesma disciplina alteram propostas de conteúdo, método, objetivos, recursos didáticos

e bibliografias a cada nova turma. Esses são indícios de preocupações com possíveis melhoras constantes. Mesmo que nada disso fosse alterado, a cada nova turma mudam os estudantes e, conseqüentemente, a sala de aula torna-se radicalmente outra.

Por mais que os parâmetros sejam postos, nada garante que a classe siga a direção projetada. A sala de aula tem o funcionamento de uma arena discursiva: sentidos são disputados, negociações semânticas são construídas e tensões são frequentes. Sobre a ausência de impossibilidade de regularidade e de controle de uma sala de aula, nos ensina Deleuze:

Uma aula é algo que se estende de uma semana a outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma sequência. Não podemos recuperar o que não conseguimos fazer. Mas há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra. O público de uma aula é algo fascinante (DELEUZE: 2001, *s/p*).

Isso não significa que a sala de aula seja neutra, pelo contrário, há um projeto profissional baseado no imaginário coletivo a dirigir a classe e resistências emergentes a cada tema. Como vimos, a história da Psicologia é ligada às classificações e aos controles de acessos sociais ao trabalho, educação, saúde etc. Com isso, um poder imaginário também está em pauta e a Psicopatologia, particularmente, vinculou-se aos movimentos eugenistas, em uma leitura racializada voltada ao embranquecimento da população como política pública. No ensino das políticas públicas e dos programas atuais de intervenção, a demografia e o estudo do território são negligenciados na compreensão do campo psicopatológico.

Além dos laços históricos, há outros atravessamentos que emperram o debate do racismo na sala de aula, entre eles: as relações entre meritocracia e justiça social, o mito da democracia racial e os regimes políticos ditatoriais, a supremacia branca e o embranquecimento da população como melhoria dos/as negros/as. Certamente os vínculos com os saberes afins da Sociologia e da Antropologia auxiliariam o debate, mas quando o ensino se torna instrumental e com viés tecnicista, as dificuldades aumentam.

As metodologias de análise, também tributárias das concepções eurocentradas de pesquisa científica, não sustentam as análises críticas das relações de poder e das construções sociais que sustentam o racismo, afinal surgiram para legitimá-lo cientificamente, fazendo uso de uma suposta neutralidade. Ferramentas apropriadas de análise são propostas pelo Pensamento e Práticas Feministas Negras. Entre elas a Interseccionalidade (CRENSHAW, 2002), que nos permite compreender as relações indissociáveis entre classe, raça e gênero, por exemplo, bem como as Imagens de Controle (COLLINS, 2019) e os estereótipos (GONZALEZ, 1984) postos sobre a população negra que impactam e produzem subjetividades marcadas pelas relações coloniais de exploração e discriminação. Essas ferramentas são desconhecidas da maioria dos cursos dificultando as transformações necessárias para abandonarmos nossas práticas racistas nas salas de aula e produções científicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A salas de aula, embora atravessada pedagogicamente por ementas, regras administrativas e estruturas organizacionais, não é espaço estéril e neutro, nela se encontram subjetividades marcadas por nosso passado colonial de exploração e por suas atualizações. Se quisermos superar esse modelo excludente é preciso considerarmos suas tensões e funções sociais de reprodução de valores sociais. São continuidades organizadas e flexíveis para subalternizar, disciplinar e controlar mentes e corpos/os negras/os e indígenas. hooks (2019) nos lembra que da escravidão em diante os supremacistas brancos reconheceram que a dominação e o controle de corpos/os negras/os deveriam passar pelas imagens, fazendo uso de um arsenal de projeções que colocassem a/o branca/o como superior e a/o negra/o como inferior.

Também é preciso admitir que os motivos da legalização da Psicologia como profissão não são nobres, serviram à máquina colonial e servem às formas neocoloniais de dominação e disciplinarização. Enquanto não nos responsabilizarmos pela história e não provocarmos uma ruptura discursiva, manteremos salas de aula racistas.

Entre os caminhos para a superação do racismo na sala de aula de Psicopatologia, compreendemos ser necessária a superação do ensino disciplinar. Compreender bem os transtornos mentais exige relacioná-los às causas, motivos, condições e dinâmicas que os constroem e sustentam. Antropologia, Sociologia, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Social e Teorias da Aprendizagem compõem um rol de saberes indispensáveis para uma formação ampla e firme. E, ainda, o modelo de aprendizagem instrumental e tecnicista, tendência atual do nosso ensino, se volta para a produção de um perfil profissional alheio à Ética calcada nos Direitos Humanos e voltada à produtividade sem a percepção de que qualquer produção carrega consequências sociais e ambientais. Para o desenvolvimento de um pensamento crítico e dirigido pela Ética dos Direitos Humanos, apontamos que abordagens teóricas como o Pensamento Decolonial Latinoamericano, representados por Quijano e Mignolo, autores/as de temas como Saúde Mental com ênfase nas abordagens etnicorraciais e subjetividades negras como Frantz Fanon, Lélia Gonzalez e Neusa Santos Souza, e o Pensamento Feminista Negro, com hooks, Collins e Gonzalez, precisam ser inseridos em nossas matrizes curriculares. Destacamos, nas autoras citadas, as ferramentas metodológicas para análise dos mecanismos sociais de produção e manutenção do racismo.

Por fim, compreendemos a sala de aula como um espaço dinâmico, tenso, potente e incontrolável. Portanto, o compromisso de uma formação Antirracista nos impele à problematização histórica e ético-política do papel da Educação, da formação nos cursos de Psicologia e no estudo da Psicopatologia, entre outros componentes curriculares, requer propostas de deslocamentos e rupturas com as estruturas postas e a escuta atenta dos presentes em classe e sensível aos excluídos, reconhecendo as práticas de privilégios e de exploração para a transformação de nossas subjetividades e relações sociais.

REFERÊNCIAS

- ARBEX, D. **O holocausto brasileiro: vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil**. São Paulo: Geração Editorial, 2013.
- BARTHES, R. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

COLLINS, P. H. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, J. F. **História da Psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DELEUZE, G. O abecedário de Gilles Deleuze. Entrevista concedida em vídeo a Claire Parnet. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, “**TV Escola**”, **série Ensino Fundamental**, 2001. Disponível em: <<http://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedario-de.html>>. Acessos em 18.01.2021.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FIRMINO, H. **Nos porões da loucura**. 2 Ed Rio de Janeiro: Codecri, 1982.

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

hooks, b. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

MACHADO DE ASSIS, J. M. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000231.pdf>>. Acessos em 08 jan. 2021

MIGNOLO; W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: Lander, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>>. Acessos em 10 abr. 2018.

NUNES, D. **Em carta inédita Monteiro Lobato expõe seu racismo à Machado de Assis**. Carta Capital [On-line], 2019. Disponível em: <https://ungareia.wordpress.com/2019/07/24/em-carta-inedita-monteiro-lobato-expoe-seu-racismo-a-machado-de-assis/>. Acesso em: 19 jan. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, F. Do DSM-III ao DSM-5: Traçando o Percurso Médico-Industrial da Psiquiatria de Mercado. In: ZORZANELLI; R. BEZERRA Jr; B; COSTA, J. F. (Orgs.). **A criação de diagnósticos na psiquiatria contemporânea**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

RIBEIRO, R. de O. Literatura e racismo: uma análise sobre Monteiro Lobato e sua obra. **Boletim de Notícias ConJur**. [On-line], 2015. Disponível em: <https://>

www.conjur.com.br/2015-dez-12/literatura-racismo-analise-monteiro-lobato-obra#_ftn4. Acesso em: 19 jan. 2021.

SATHLER, C. N.; MARTINS, C. P.; ABILIO, E. S. Tendências pedagógicas do ensino de Psicopatologia nos cursos de Graduação em Psicologia. **Interdisciplinary Journal of Health Education**, Belém, v. 2, p. 61-67, 2017. Disponível em: <https://ijhe.emnuvens.com.br/ijhe/article/view/286/317>. Acessos em 16 jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.4322/ijhe.2016.026>

SATHLER, C. N.; Mascia, M. A. A. Lugar docente de Psicopatologia em cursos de Psicologia: Biopolítica, Governamentalidade e Subjetividade. **Currículo Sem Fronteiras**, Lisboa, Porto Alegre, v. 19, p. 1339-1357, 2019. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/sathler-mascia.pdf>>. Acessos em 16 jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.31>

SATHLER, C. N.; MASCIA, M. A. A. Uma análise discursiva de ementas de Psicopatologia em cursos de Psicologia. **Etd: educação temática digital**, Campinas, v. 22, p. 127-144, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8651957/22100>>. Acessos em 16 jan. 2021. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i1.8651957>

PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM MATO GROSSO: FORMAÇÃO POLÍTICA, CULTURAL E AGÊNCIA DO MOVIMENTO NEGRO

Elenilda Silva Santos¹⁵

Paulo Alberto dos Santos Vieira¹⁶

INTRODUÇÃO

Diante de uma sociedade que nos impõe condições e lugares estabelecidos para a população negra, certamente discutir essas quais questões não causa nenhum impacto na sociedade. E pode ser que o assunto de assumir seu cabelo afro não passe de uma moda efêmera, entretanto, bem para além do modismo, o cabelo pode expressar valores subjetivos e significativos para aqueles que mantêm uma relação com o mesmo.

De acordo com Gomes (2006, p.20), o cabelo crespo pode ser considerado expressão e suporte simbólico da identidade negra no Brasil. Nesse sentido, o processo de valorização da estética negra assumido pelas estudantes, faz parte de um processo constitutivo da identidade negra, a valorização do cabelo afro torna-se expressões de resistência cultural. Portanto, percebemos nessa pesquisa que, o cabelo crespo, que por muito tempo se configurou como marca perceptível da aparência física utilizada pelo discriminador em suas ofensas raciais, assumiu um lugar de potência e revalorização identitária.

MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

Petrucelli (2007, p. 16), vai dizer que em uma sociedade como a brasileira, em que práticas de discriminação por cor operam abertamente

¹⁵ Mestrado em Educação (UNEMAT). Professora de História na rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. CV: <http://lattes.cnpq.br/7960012979035244>

¹⁶ Doutorado em Sociologia (UFSCAR). Professor adjunto (UNEMAT). Integrante do NEGRA e do ENCRESPAR e Coordenador da Rede mato-grossense de formação continuada em relações étnico-raciais (Rede MT Ubuntu). CV: <http://lattes.cnpq.br/1723860927289572>

nas mais variadas instâncias como a educação, mercado de trabalho, distribuição de renda, entre outros, os indivíduos desenvolvem diversas estratégias para contrabalancear estas práticas.

Uma delas se manifesta nas significantes, construídos culturalmente para dar conta de nuances fenótipos, que permite diversificar a identificação da cor numa escala cromática em posição relativa de distanciamento social variado com a categoria negro. Esta construção paradigmática está ligada a ideologia dominante sustentadora do mito da democracia racial, ocultando no seu bojo a tese de branqueamento da população.

Nesse sentido, problematizamos o mito da democracia racial, cujo discurso fundamenta-se no reconhecimento da mestiçagem como característica central que nos define como povo, cultura ou nação brasileira.

Por diversos motivos, o racismo no Brasil foi sedimentado a partir de posturas específicas, e bem elaboradas, que dificultaram e dificultam a completa identificação dos impactos destas na vida da população negra.

Para Nascimento (2016, p. 83-92), as tentativas de branqueamento da nação, fazem parte de um projeto de sociedade que tem como base estratégica o genocídio da população negra. A política imigratória racista é citada pelo autor com um dos principais instrumentos para concretização dessa política.

Munanga (1999, p. 86) defende que as ambiguidades presentes na classificação de raça e o conceito estabelecido para a mestiçagem no Brasil funcionam como mecanismos de aniquilação da identidade negra.

Fazendo comparações entre os Estados Unidos e o Brasil, o autor considera que os efeitos da ideologia do branqueamento influenciam nas diferenças de organização da população negra nos dois países, assim como na forma com a qual o racismo foi e é entendido nesses dois lugares.

Ainda Segundo Munanga (1999, p. 86-88), nos Estados Unidos, a ideologia racial foi conduzida de maneira a não conceder nenhum lugar a uma pessoa intermediária no esquema biológico. Ou bem uma pessoa era negra ou branca.

Em contrapartida, no Brasil, a existência de um grupo intermediário, os mestiços, principalmente quando portadores de atributos que implicam *status* médio ou elevado (diploma de curso superior, riqueza e outros), podem ser incorporados no grupo branco.

Em continuidade ao seu raciocínio Munanga argumenta ainda que o mito da democracia racial, que se baseia em dupla mestiçagem (biológica e cultural) entre negros, brancos e indígenas, têm duas preocupantes repercussões,

exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades” e impede “os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas. (MUNANGA, 1999, p. 80)

No Brasil a questão da cor se encontra no entrecruzamento dos mitos fundadores da identidade nacional com as práticas sociais de discriminação e preconceito racial. Para fins de estudos demográficos, no Brasil, a atual classificação racial do IBGE (Instituto Brasileiro e Geografia e Estatística) é a tomada desde 1991. Essa classificação tem como diretriz, o fato de a coleta de dados se basear na autodeclaração, ou seja, a pessoa escolhe, dentro de um rol de cinco categorias (insira em ordem alfabética branco, preto, pardo, amarelo e indígena) em qual delas se insere.

Segundo o IBGE, negro é quem se autodeclara preto ou pardo. Embora a ancestralidade determine a condição biológica (tenho algumas dúvidas em relação a esta afirmação) com a qual nascemos, há toda uma produção social, cultural e política da identidade racial/étnica no Brasil. Assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil trata-se de um processo extremamente doloroso e difícil, considerando-se que os modelos ditos “bons”, “positivos” e de “sucesso” de identidades negras são poucos reconhecidos e divulgados.

Petrucelli (2004, p. 19) nos aponta para o caráter hierarquizador implícito que há nessa variedade de categorias. Ou seja, a cor branca, é

tomada como “norma referencial positiva”. O ideal de branqueamento imporia a cor branca como padrão estética superior a ser alcançado, o que implicaria numa hierarquização.

“A diversidade de termos usualmente encontrados permitiria realçar, na caracterização da ‘aparência’, o componente mais claro, numa tentativa de procurar melhor aceitação social apesar de outro componente ancestral socialmente, manter dissimulado. (PETRUCCELLI, 2004, p. 19)

Nesse contexto, ao refletir sobre a autodeclaração das meninas do *Não Alisa Não*, por exemplo, nos deparamos com essa ideia do mito da democracia racial. O fato de uma delas se afirmar amarela, não impediu que em seus relatos estivessem presentes situações de racismo e discriminação vivenciadas ao assumir seu cabelo crespo.

Afinal, se não me identifico como negro, como é que eu sofro racismo? Há, diante disso, uma contradição que acaba por revelar uma das implicações da suposta democracia racial brasileira e de outras teorias de branqueamento de um Brasil colonial que resulta em uma “indefinição” racial respaldada pela ideia de mestiçagem, consequentemente em uma negação, já que não se afirma da diversidade, e especificamente da existência de uma negritude.

Desse modo, entendemos que há uma complexidade em identificar-se como negra, pois, há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras.

NÃO ALISA NÃO: AGÊNCIA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N° 10.639/03

A Lei Federal nº10.639/03, que altera a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB - Lei 9.394/96) e torna obrigatório o estudo sobre a cultura e história afro-brasileira e africana nas instituições públicas e privadas de ensino e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a implementação da Lei, trata de políticas de ações afirmativas, fruto de uma intensa luta do Movimento Negro para que o estado brasileiro reconhecesse o racismo e traçasse estratégias para combatê-lo.

Como vimos, em seções anteriores, a pauta educacional sempre esteve presente na agenda do Movimento Negro.

A partir da Lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer CNE/CP 003/2004, aprovado em 10/03/2004, visando a atender os propósitos do CNE/CP 06/2002 e regulamentar as alterações trazidas à *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/06)*, pela Lei 10.639/03, estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana*.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2004, p. 10)

Dessa forma, o principal objetivo das *Diretrizes* é assegurar o reconhecimento e valorização da identidade negra, bem como o reconhecimento da pluralidade étnico-racial, na tentativa de identificar e superar as manifestações de racismo, preconceitos e discriminações e, conseqüentemente, produzir nas instituições educacionais uma nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais. (BRASIL, 2004)

No entanto, sabemos que a existência de uma lei não garante de fato a sua aplicabilidade, por isso, a fim de construir estratégias para se fazer cumprir o que regulamenta a Lei 10.639/03 e as suas Diretrizes, o MEC, outros Ministérios e Secretarias, a exemplo da SEPPIR¹⁷, elaboram, em 2009, o *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, convocando os governos municipais,

¹⁷ A SEPPIR é responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra.

estaduais e o federal a se envolverem com a luta por uma educação antirracista no Brasil, incluindo em suas agendas direcionamentos que garantam a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam a Lei 10.639/03. O objetivo do Plano é:

Colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e igualitária. (BRASIL, 2009, p. 22)

Em linhas gerais, o Plano recomenda que a temática étnico-racial seja incluída no Projeto Político pedagógico das escolas; em curso de formação de professores/as; que sejam desenvolvidas pesquisas e materiais didáticos que contemplem a diversidade racial; que haja mudanças no currículo para incluir o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira; dentre outras proposições. (BRASIL, 2009)

Queremos destacar ainda que, as Diretrizes em suas determinações preveem:

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2004, p. 17, grifos nosso)

E dentre as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, previstas nas Diretrizes, mais uma vez ela propõe:

Participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2004, p. 20, grifo nosso)

Observa-se que o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes prevê a participação desses grupos culturais negros, porém sob a coordenação de algum professor do interior da escola. No entanto, nossa pesquisa evidencia a agência de um grupo que através de seu trabalho externo, têm alcançado estudantes e lhe proporcionado uma formação cultural capaz de tencionar a estrutura curricular de uma escola, e mais, contribuindo para a implementação da Lei 10639/03.

As Diretrizes e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes propõem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, argumentando ainda que, tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo.

No entanto, queremos destacar que o Plano Nacional de Implementação ao definir suas metas norteadoras de curto, médio e longo prazo, estabelece também os atores responsáveis pela implementação da Lei nº 10.639/03, e embora esteja previsto tanto no Plano quanto nas Diretrizes, o dialogo das instituições com o Movimento Negro para a implementação da referida Lei, não é colocado como ator responsável e importante nesse processo de implementação.

Diante disso, reforçamos a relevância desta pesquisa no que tange a elucidar o sentido inverso da Implementação da Lei nº 10639/03 em uma escola de Araputanga-MT, em que a agência de um grupo externo, uma instância do Movimento Negro que, por sua força estética capilar, moral, ancestral e filosófica, tem se convergido com as Diretrizes, fazendo com que um de seus itens seja cumprido sem que houvesse qualquer demanda ou intervenção da escola.

A escola é um dos espaços que as pessoas negras se confrontam diariamente com os mais diferentes olhares sobre a sua cor, sobre a

textura do seu cabelo, suas características físicas, sobre a sua cultura e história.

Esses olhares são determinantes no seu processo de afirmação ou negação da identidade. A escola é um espaço que influi estritamente no processo de construção da identidade negra. Sabendo disso, esta pesquisa se insere na realidade da Escola Costa Marques em Araputanga-MT, após a observação de um grupo de alunas negras estar ressignificando sua beleza através da valorização e reconhecimento do seu grupo étnico-racial a partir de sua estética capilar, ou seja, este grupo de alunas passam a assumir seus cabelos crespos e, muito mais que assumir o cabelo, chama-nos a atenção, seus posicionamentos até então não vistos nesse espaço escolar.

Observamos que as estudantes dos anos finais do ensino fundamental, estão passando por um processo de construção e afirmação de suas identidades. Essa identidade se constrói dentro das relações sociais. E é através das vivências, das trocas de experiências, dos olhares de aprovação, dos olhares de reprovação, do contato com o outro que nós nos construímos, desconstruímos, reconstruímos e nos afirmamos.

Nesse sentido, no decorrer de nossas análises, percebemos que o trabalho desenvolvido pelo grupo *Não Alisa Não* obteve grande relevância no que se refere ao processo de reconhecimento, autovalorização e afirmação da identidade negra dessas alunas. Dentre as ações desenvolvidas pelo grupo *Não Alisa Não*, as dicas sobre as melhores maneiras de cuidar dos seus cabelos têm contribuído para que as alunas se sintam satisfeitas com os mesmos, usando-os soltos e com penteados afros, tornando-as mais empoderadas e seguras de si.

Como vimos, as Diretrizes preveem a autonomia das escolas em convidar e fazer parcerias com o Movimento Negro, entidades ou coletivos negros na elaboração de atividades curriculares ou não, que contribuíssem para a implementação da Lei nº 10.639/03, porém, essa não é a realidade da escola na qual está inserida esta pesquisa.

O que vemos é, um grupo de mulheres que se juntam para desenvolverem um trabalho de aceitação capilar e empoderamento feminino

na cidade. O fato de algumas alunas participarem destes encontros e debates influenciou diretamente em seu processo de construção identitária e tomada de consciência em relação ao seu pertencimento, de modo a se refletir dentro da sala de aula.

Exemplificamos uma situação ocorrida no chão dessa escola na ocasião em que se trabalhava a semana da consciência negra, onde de praxe se trabalha temáticas voltada à questão racial.

Uma das alunas negras, depois de alguns questionamentos em sala de aula, referentes a algumas práticas desenvolvidas na semana de consciência negra, questionou sobre o porquê de não incluir no cardápio da merenda da semana a culinária de origem africana, haja vista que, a cultura afro-brasileira estava sendo trabalhada em sala de aula.

A reivindicação foi levada até a gestão da escola que se dispôs a atendê-la. Diante desse fato, nota-se que essa demanda é uma expressão concreta da agência do Não Alisa Não. Naquela semana, dentre outros lanches, a feijoada estava presente. A partir de então, não só a autora da reivindicação, como outros estudantes negros se viram representados dentro daquela ação.

Diante disso, refletimos acerca do compromisso dado aos educadores quanto à efetivação de práticas que garantam a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03. Para, além disso, a nossa pesquisa desvela a potente importância que o Movimento Negro oferece na implementação de práticas que valorizam a diversidade étnico-racial.

E embora o trabalho e ações desses movimentos não tenham sido reconhecidos e visto como ator importante para implementação da Lei, a força de suas ações de alguma maneira está dialogando com a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes.

Suas ações têm sido indispensáveis para o processo de afirmação da identidade negra no qual apresenta caminhos a serem seguidos para um trabalho efetivo em busca de uma implementação. Nesse sentido, queremos aqui sistematizar algumas ações do grupo *Não Alisa Não*, ações estas que tem influenciado direta ou indiretamente no ambiente escolar, indo ao encontro do que está previsto nas Diretrizes.

O grupo *Não Alisa Não* é composto por mulheres, em sua maioria, negras, que desenvolve na cidade um trabalho de empoderamento feminino, levantando a bandeira do Não Alisa Não, incentivando as participantes a assumirem a sua identidade capilar. Dentre as participantes, estão várias alunas da escola Costa Marques.

O grupo busca fugir dos padrões estabelecidos, promovendo em suas participantes um sentimento de pertencimento ao seu grupo étnico, construindo assim uma identidade negra positiva, externalizada/simbolizada através de seus cabelos.

NÃO ALISA NÃO: CONSTRUINDO AGENDAS E AGÊNCIAS

Dentre as ações desenvolvidas pelo grupo estão: reuniões em locais públicos tais como praça, lago da cidade, espaços onde permitem maior visibilidade às mensagens transmitidas, sejam a partir de uma fala ou através dos seus gestos. Esses encontros reúnem aproximadamente entre 50 a 80 pessoas, sendo meninas e meninos, jovens e adultos onde realizam rodas de conversas que além de compartilhar dicas de conhecimento e cuidado com o cabelo, as/os participantes expõem ali situações e experiências de racismos sofridos, relacionados ao seu cabelo.

Em seus encontros são realizados debates e falas sobre a importância de aceitar o cabelo crespo, falas de empoderamento, a fim de combater inúmeras ofensas racistas baseada na textura capilar ou na cor de pele. Nesse sentido, a valorização da estética capilar é de suma importância no resgate da identidade negra e para o empoderamento feminino.

O grupo realiza ensaios fotográficos das participantes, dentre elas, as que passam pela chamada transição capilar, visando aumentar a autoestima daquelas que por muitas vezes se sentiram rejeitadas devido à textura de seu cabelo.

É interessante observar que, como o processo de transição capilar tem relação com o processo de construção identitária, ao fugir do padrão liso, esse sujeito reafirma suas raízes crespas, e isso fortalece sua

autoestima. O grupo realiza ainda, visitas nas escolas, onde expõe seu trabalho e convidam estudantes para participarem de seus encontros.

Como projeto futuro, o grupo *Não Alisa Não* pretende realizar uma formação teórica a fim de conhecer mais profundamente a história negra que vai muito além da escravidão, assim, conhecendo suas raízes terão melhores argumentos sobre a autoestima e autoimagem.

Portanto, valorizar a história e a estética negra trata-se de um ato político. Embora o grupo não desenvolva ainda nenhuma formação teórica, observa-se que suas ações têm causado grandes efeitos positivos na formação política e cultural de suas participantes.

Diante do exposto, trabalhamos com a hipótese de que a implementação da Lei nº10.639/03 também se configura na escola Costa Marques a partir da mobilização deste grupo. O fato de o protagonismo das alunas, movimentado a partir de sua estética capilar, vem refletindo dentro da sala de aula, fazendo com que um dos itens das Diretrizes seja colocado em prática sem que houvesse a demanda da escola, nos colocou a pensar em uma possível implementação da referida Lei, vinda de fora, promovida por atores que até o presente momento, não são tidos como implementadores.

Fator este explicitado no posicionamento das alunas diante de um xingamento em relação ao seu cabelo, revelando tamanha maturidade em relação a sua identidade. Ou mesmo, ao reivindicar um cardápio de merenda escolar voltado para suas raízes que, de um lado, põe em xeque um problema estrutural relacionado ao currículo escolar que não quer dizer somente compromisso com questões teóricas, mas, colocar a teoria em prática no dia a dia da escola e, de outro, revela a força do movimento externo na formação e no posicionamento dessas estudantes.

Desse modo, salientamos que é possível haver a implementação efetiva da Lei nº10639/03 a partir de ações conjuntas, partilhando de práticas e experiências do Movimento Negro, Organizações, Coletivos, enfim, é possível unir experiências como estas ao conhecimento produzido no currículo escolar, em busca de uma educação antirracista.

NÃO ALISA NÃO, INSTÂNCIA DO MOVIMENTO NEGRO

Ao completar-se os 18 anos da Lei 10639/03 o que constatamos é que muitas redes de ensino ainda têm muitas dificuldades na implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em seus planos, na formação continuada dos docentes e no trabalho cotidiano dos currículos praticados na escola. Várias são as dificuldades enfrentadas no exercício de implementação da Lei 10639/03. De acordo com Gomes (2009, p. 40):

Com avanços e limites, a Lei 10639/03 e suas diretrizes curriculares possibilitam uma inflexão na educação brasileira. Elas fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotado pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltada para valorização da identidade da memória e da cultura negra.

Como diz Oliveira (2016, p. 31) para que haja uma implementação efetiva da Lei 10639/03 se faz necessário mudar o olhar sobre o negro. Gomes (2003, p. 172), alerta que o olhar sobre o negro e sua cultura, na escola tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

Dessa forma, são necessárias ações em conjunto, das experiências e práticas cotidianas do Movimento Negro, coletivos, organizações, conversando com o conhecimento que será produzido nos currículos escolares, do saber produzido com os professores/alunos em sala de aula, e na relação dos alunos com seus familiares.

Assim, a agenda do *Não Alisa Não* centrada na valorização da estética capilar negra nos faz observar o fenômeno ora da perspectiva desses atores sociais, ora da perspectiva dos atores estatais. Nesse sentido, trazemos a importância da agência do *Não Alisa Não* para a estrutura escolar de Araputanga-MT.

O seu trabalho coletivo tem corroborado para a formação de alunas negras e conseqüentemente, contribui fortemente para o processo de implementação da Lei 10.639/03 na escola Costa Marques em Araputanga.

Como já foi dito, o Governo responsabiliza gestores Estaduais e Municipais, bem como professores como responsáveis por essa implementação, mas não podemos negar a importância do Movimento Negro e Coletivo nesse processo de implementação. - A agência desenvolvida por eles, como relata Giddens, tem interferido em eventos, não necessariamente de modo intencional, que é o caso do Não Alisa Não, a agência desse grupo adentrou as estruturas escolares contribuindo na implementação da Lei 10639/03, embora saibam que essa não era a intenção do grupo.

Uma bandeira levantada por mulheres militantes negras e não negras, chamou atenção de uma pequena cidade do interior de Mato Grosso. O grupo que se intitula como *Não Alisa Não* desenvolve um trabalho com meninas e mulheres que passam pela chamada transição capilar.

O grupo vem promovendo uma série de ações em locais públicos da cidade e até mesmo nas escolas. Embora suas ações estejam voltadas para a questão da valorização da estética capilar negra, é desejo do grupo buscar formação, pois pretendem desenvolver discussões com mais profundidade sobre as relações raciais. Nesse sentido, o grupo *Não Alisa Não* acaba se tornando uma instância do Movimento Negro, haja vista que, o trabalho desenvolvido por elas está em consonância com as propostas de trabalho do Movimento Negro.

CONSIDERAÇÕES

Observamos que, ao valorizar o cabelo crespo, coloca-se em evidência a negritude, e isso desperta certo incomodo na sociedade, o fato de ver mulheres negras se empoderando. O empoderamento estético vai muito além do fato de assumir o cabelo natural, trata-se de se reconhecer e ver o poder que a mulher negra carrega dentro de si. Essas mulheres encontram forças para lutar frente a um padrão que se diz hegemônico.

Nessa perspectiva, o cabelo crespo, por exemplo, vai na contra-mão dos padrões impostos pela sociedade. Os grupos e eventos que visam

à valorização do corpo negro e da beleza negra tornam significativos e trazem à tona vozes que até então foram silenciadas, significativas na luta por libertar pessoas negras dos padrões de beleza branca.

O re-fazer na diáspora significa re-existir frente ao sistema dominante que busca desvalorizar culturas e práticas dos povos negros. Numa textura alisada dentro do que estabelece o padrão eurocêntrico, tenta apagar a cultura negra, porém, em todos os fios enrolados e crespos sobrevivem a matriz de uma cultura que se queria apagar.

Diante disso, nossa pesquisa trouxe outro olhar para implementação da Lei nº 10.639/03, em que a agência de um grupo externo, uma instância do Movimento Negro, que por sua força estética capilar, moral, ancestral e filosófica têm se convergido com as *Diretrizes*, fazendo com que um de seus itens seja cumprido sem que houvesse qualquer demanda ou intervenção da escola, havendo assim uma implementação vinda de atores externos.

Salientamos que nossa pesquisa traz à tona uma discussão no campo das relações raciais, bem como o fortalecimento da identidade negra. Diante de uma sociedade que nos impõe condições e lugares estabelecidos para população negra, o processo de valorização da estética negra assumido pelas estudantes, faz parte de um processo constitutivo da identidade negra, a valorização do cabelo afro torna-se expressão de resistência cultural. Vendo o empoderamento dessas alunas, destacamos o trabalho feito pelo grupo *Não Alisa Não*, ator importante nesse processo de constituição identitária das alunas e grande responsável pela implementação da Lei nº 10.639/03 na Escola Costa Marques.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC-SECAD/SEPPPIR /INEP, 2004.

_____. **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.

_____. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm >. Acessado em: 27/09/2020.

GIDDENS, Anthony. **Novas regras do método sociológico.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **A constituição da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Trajetórias escolares em corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural.** In: FÁVERO, Osmar. Educação como exercício da diversidade. Brasília: MEC, p. 229-249, 2007.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-82, jan./jun. 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro.** Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA, Jucieni Santos de. **Uma análise da implementação da Lei 10639/03 na Educação Infantil: A percepção dos professores.** 79 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - UFRJ, 2016.

PETRUCCELLI, José Luís. **Políticas de ação afirmativa e classificações da cor: usos e abusos da estatística.** Estudos Afro-Asiáticos, Ano 26, n° 1, 2004, pp. 7-25.

_____. **A cor denominada. Estudos sobre a classificação étnico-racial.** Rio de Janeiro: Dp&A, 2007.

Nota: este capítulo é resultado da dissertação de mestrado Não Alisa Não: negritudes, identidades e o processo de implementação da Lei nº 10.639/03 na Escola Estadual Costa Marques, Araputanga-MT, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso em 2020.

LEITURA SEMIÓTICA DOS ELEMENTOS SÍMBOLOS PRESENTES NO TERREIRO BANDALECONGO E A ORALIDADE COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO

Elijalma Augusto Beserra¹⁸

Maria Helena Maia e Souza¹⁹

Maria Augusta Maia e Souza Beserra²⁰

INTRODUÇÃO

Ainda conservamos em nosso imaginário a reminiscência dos tempos de infância onde, em meio a uma roda de conversas formada por crianças, escutava-os as histórias contadas por mães, avós ou mesmo professoras, que através do relato de aventuras, e jornadas épicas, conseguia cativa a concentração e aguçar as fantasias e utopias dos espectadores, mesmo em um período da vida em que ficar atentos não é a mais comum das ações.

Não bastasse a potencialidade de conquistar a atenção e ativar os imaginários dos pequenos ouvintes, a forma oral de transmissão de saberes, carregam consigo o potencial de fixar no inconsciente das crianças os conhecimentos transmitidos pelos contos, lendas e elementos da cultura regional, recordações que mesmo passados longos anos, ainda são permanecem presentes nas lembranças dos adultos.

Algumas culturas trabalham o processo de ensino e aprendizagem através da oralidade com maior valorização, no passado este método era bastante difundido, tendo sido usadas pelos adeptos da filosofia platônica que no Liceu utilizava da oralidade dialética para transferir conhecimento e aperfeiçoar a retórica de seus discípulos. Atualmente, mesmo em comunidades mais modernas, as técnicas pedagógicas que fazem uso de doutrinas não escritas, são bastantes populares, em

¹⁸ Mestre em Extensão Rural (UNIVASF). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6445-347X>

¹⁹ Graduada em Pedagogia (UNICAP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0050-2783>

²⁰ Graduanda em Medicina (UNIVASF). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0087-099X>

especial nas culturas orientais, No Brasil esses métodos enfrentam uma parca valorização, sendo pouco explorados por unidades de ensino e difusores de saber.

As religiões de matriz africana se destacam na utilização da oralidade como mecanismo de transferência de saberes culturais. Nos templos, santuários e terreiros a cultura é a tradição dos povos africanos são transferidos através das gerações prioritariamente por meio da oralidade. É a oralidade o instrumento que sacerdotisas, Yalorixás e Babalorixás utilizam no processo de ensinamento, preparação e transmissão dos saberes, da cultura, da religião, e porque não dizer, da filosofia de vida que tem como princípio a organização do modo do indivíduo pensar, agir e relacionar-se consigo, com o grupo, com a naturezas e com as divindades.

Entender a maneira como a oralidade é utilizada na educação das crianças das comunidades adeptas às religiões de matriz africana foi o principal objetivo deste trabalho de pesquisa, o qual foi realizado a partir de diálogos realizados com religiosos e praticante de religião dos povos “tradicional de matriz africana” ou povo de “terreiro” como alguns preferem ser chamados.

A pesquisa teve natureza exploratória descritiva, tendo realizado uma abordagem qualitativa dos dados coletados, mediante a utilização do método de estudo do caso do terreiro Bandalecongo, localizado no município de Juazeiro/BA. Como resultado dos estudos verificou-se que a oralidade, e em certa medida elementos do sincretismo religiosos, têm permitido não só a preservação das tradições da religião de matriz africana, como também têm contribuído para a mudança das condições socioambientais dos moradores da comunidade.

Pesquisar sobre a história dos povos de terreiros de Juazeiro permitiu ao pesquisador entrar em contato com uma cultura riquíssima de detalhes e composta por ritos complexos, os quais são amplamente entendidos e praticados pelas crianças da comunidade. Este convívio também permitiu ter contato com alguns rituais de uma religião fascinante que consegue conjugar várias características do povo brasileiros,

conjugando elementos da natureza, da espiritualidade e da cultura, método que se entendido permitirá que educadores consigam transferir para as unidades educacionais, conforme determina a legislação vigente, os ensinamentos da história dos povos negros e indígenas que construíram a sociedade brasileira.

DESENVOLVIMENTO

Na busca de identificar como a oralidade vem sendo utilizada nos processos de transferência de saberes tradicionais durante o processo de educação das crianças nos terreiros de Candomblés, realizou-se um estudo de caso do terreiro Bandalecongo, com vista a identificar como através da utilização de técnicas ancoradas em promoção de rodas de conversas, repetição de relatos e história de vida dos antepassados e sua relação com os elementos da natureza, os líderes religiosos conseguem difundir seu credos, perpetuar os rituais, celebrações, festas, danças e práticas religiosas, além de desenvolver um sentimento de pertencimento dos membros das comunidade dos terreiros.

A pesquisa teve natureza exploratória descritiva, tendo realizado uma abordagem qualitativa dos dados coletados em livros, documentos, dissertações e teses relacionadas ao tema, assim como, em entrevistas semiestruturadas realizadas com agentes sociais da comunidade ou pessoas que tivessem algum relacionamento com o referido grupo religioso cultural. No decorrer dos estudos foram realizadas visitas guiadas a comunidades tradicionais com o objetivo de participar como observador passivo dos rituais religiosos realizados nesses espaços sagrados, em especial na festa dos Erês ou Cosme e Damião, e outros eventos socioeducativos dedicados especialmente às crianças da comunidade do Quidé.

Na busca de alcançar os objetivos deste estudo, lançou-se mão de argumentos indutivos obtidos através de estudo etnográfico desenvolvido no terreiro Bandalecongo, fazendo uso das informações repassadas pelos agentes sociais entrevistados para identificar a forma como se perpetua os ritos e se desenvolve as representações dos orixás. Buscou-se

principalmente identificar como a oralidade e o sincretismo religioso e cultural, conseguem preencher as lacunas deixadas pelas instituições oficiais nas sociedades periféricas onde o terreiro está localizado.

Esta pesquisa desenvolveu-se entre os meses de agosto a novembro de 2018 e teve como *locus* o terreiro Bandalecongo, localizado no bairro Palmares I. O templo religioso tem como Yalorixá Mãe Maria de Tempo, sendo historicamente reconhecido como continuidade da casa de Pai Henrique, descendente de Mãe Flora, herdeira direta de Mãe Filhinha. No terreiro Bandalecongo testemunha-se a junção dos elementos culturais de matriz africana, mediante o culto ao orixá e ao caboclo Sultão.

O Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indica que os adeptos da umbanda e do candomblé tem uma representatividade estimada em 0,3% da população nacional. O estranhamente na informação repassadas pelo IBGE é que o estado do Rio Grande do Sul registrou um percentual 1,47% de pessoas que se autodeclararam adeptos das religiões de matriz africana, este valor é quase cinco vezes maior que o percentual registrado em 2010 no estado da Bahia.

Não obstante estes dados estatísticos, fato é que os cientistas sociais dedicados à pesquisa e estudo da relação sociedade e religiosidade vêem o estado da Bahia como um dos centros de referência quando o tema são as religiões de matriz africana. Diferente do que se pode imaginar a expressão da cultura religiosa afrodescendente na Bahia tende a ser bem maior que os números apresentados pelo IBGE, sendo minorado em decorrência do sincretismo religioso presente nas comunidades de terreiro, fato que leva a muitos praticantes se declararem equivocadamente como católicos. Sobre esse movimento Prandi (2013) declara que “até hoje o catolicismo é uma máscara usada por setores das religiões afro-brasileiras, máscara que as esconde igualmente dos recenseamentos” (PRANDI, 2013, p. 205).

A relevância em estudar o estado baiano se potencializa à medida em que se identifica que os adeptos da religião de matriz africana não estão circunscritos a região metropolitana da “Roma Negra” (VELOSO,

1989). Na Bahia o culto aos Orixás é bastante presente em comunidades de várias cidades do interior como: Cachoeira, São Félix, Feira de Santana e Juazeiro. Em relação ao município de Juazeiro/BA, informações de Marque et al. (2017) dão conta que o município do “no norte baiano, é uma cidade que comporta um número significativo de casas de axé, [...] embasadas nos cultos de matriz africana. No Quidé, os terreiros de candomblé são uma marca importante do bairro (MARQUE et al., 2017, p. 39).

Em Juazeiro/BA os cultos das religiões de matrizes africanas geralmente ocorrem em áreas periféricas, como é o caso das comunidades visitadas no decorrer da pesquisa. Uma das hipóteses para o afastamento dos centros das cidades deve-se ao fato desta parte da cidade ser ocupada por uma camada social negligenciada pelas governantes, o que abre espaço para a atuação das instituições religiosas.

Uma expressão desse esquecimento é a ausência de ações governamentais voltadas à promoção da cultura, como isso as atividades religiosas acabam sendo uma das poucas opções de expressão cultural destas comunidades. Desta forma, os encontros nos terreiros são marcados por acentuada participação dos moradores da comunidade, em especial nos momentos de festas de santo, eventos marcados pelo simbolismo dos vestuários, coreografias, danças e cânticos “entoadas ao som de atabaques, os rituais são prolongados e, por vezes, adentram a madrugada, convocando as atenções de toda a vizinhança” (MARQUES et al., 2019, p. 161).

Religiosidade, cultura e tradição são de fato os elementos de maior percepção nestes eventos. No caso específico dos terreiros do Quidé, e provavelmente das demais comunidades de Juazeiro/BA, estes elementos vêm sendo moldados através de uma longa linhagem de líderes religiosos que tiveram como origem comum as casas de Pai Henrique e de Mãe Filhinha. Relatos da Ioná Pereira, indicam que estes terreiros foram os precursores dos centros religiosos de matriz africana na região.

Pai Henrique foi um comunitário autor de trabalhos sociais na comunidade durante os primeiros momentos de formação do Quidé.

O babalorixá se destacou na comunidade não apenas em decorrência da sua espiritualidade, conta os mais antigos, que Pai Henrique era um homem de muitos conhecimentos, como afirma Ioná Pereira, o Pai Henrique era um homem letrado que possuía em sua casa muitos livros. Já em relação a Mãe Filhinha, dados obtidos em campo indicam que a Yalorixás é a origem da linhagem do terreiro Bandalecongo. O espaço de culto foi fundado em 1995 sendo descendente do terreiro de Pai Emanuel Rosa, que por sua vez descende da casa de Mãe Filhinha e atualmente o Bandalecongo é liderado por Mãe Maria do Tempo, uma referência para as casas de matriz africana de Juazeiro/BA.

A linhagem histórica do templo onde se cultuam orixás e caboclos – Sultão das Matas e Tempo – traduz a origem do credo, um hábito marcado pelo simbolismo, um verdadeiro legado histórico de uma herança de fé, crença e de culto a ancestralidade, embasado em pilares da religiosidade, na proteção da cultura e no respeito a natureza e na vida comunitária, que são personificados “na crença dos orixás e caboclos, numa vertente cruzada das nações Angola e Keto” (MARQUE et al., 2017, p. 67).

Essa miscelânea de sentimentos é renovada durante as festas e comemorações para os santos que ocorrem em datas especiais é representa uma forma de preservação das tradições. As principais datas comemorativas do terreiro Bandalecongo são: a festa do caboclo Sultão das Matas no mês de julho; festa de Tempo em agosto; o Caruru de Cosme e Damião em setembro e finalmente a de Oxum e a Lavagem do terreiro em dezembro.

Sobre o sincretismo presente nas festas de terreiro Prandi (2013) identifica que este elemento no passado funcionava como instrumento de proteção, mas atualmente, permite uma maior inserção com as diferentes camadas sociais. Sobre este processo Maura (1981) destaca que o sincretismo antes de ser uma forma de submissão “representou um movimento de resistência à opressão, uma espécie de tática de preservação [...] planejado, criativo e intencional” (MOURA, 1981, p. 18).

Reforça esta ideia os ensinamentos de Costa (2018) desvelam que no período escravista as únicas formas de expressão permitidas aos negros eram aquelas relacionadas a organização de festas, cantar, dançar e adornos. Naquele período, a música e a dança presentes nas festas dos escravizados carregavam uma concepção religiosa, era através delas que os africanos conseguiam perpetuar sua cultura e tradição. Assim, era permitido que “as festas dos escravizados acontecessem nos terreiros das próprias igrejas. Essa proximidade com os templos cristãos favoreceu o processo de sincretismo religioso afro-brasileiro, promovendo o surgimento de novas manifestações religiosas” (COSTA, 2018, p. 47).

A religiosidade e a cultura representada nos cânticos, dança e linguagem permitiram a perpetuação dos princípios e ideias básicas das comunidades de terreiro. Sobre estes movimentos de resistência Ki-Zerbo (2010) em suas pesquisas identificou a oralidade como um “elemento fundamental para os povos africanos, considerada como repositório e o vetor do capital de criações socioculturais acumuladas pelos povos ditos sem escrita: um verdadeiro museu vivo” (KI-ZERBO, 2010, p. 38). A oralidade representa mais que uma forma de difusão de conhecimento, chega a ser um instrumento de sobrevivência, como afirma Ki-Zerbo (2010), “a menos que optássemos pela inconsciência ou alienação, não poderíamos viver sem memória ou com a memória do outro, a história é a memória dos povos” (KI-ZERBO, 2010, p. 33).

Ainda sobre a oralidade nas comunidades de terreiro Marque et al., (2017) destaca que “no caso da África, seus povos tradicionalmente consideram a oralidade o veículo da transmissão por excelência” (Marque et al., 2017, p. 45). Ao contrário da crença ocidental, os africanos acreditam que a história escrita é inerte, como se as cores das histórias ficassem pálidas e se perdessem esmagadas “a escrita decanta, diseca, esquematiza e petrifica: a letra mata. A tradição reveste-se de carne e de cores, irriga de sangue o esqueleto do passado. Apresenta sob as três dimensões aquilo que é esmagado pelo papel” (KI-ZERBO, 2010, p. 39).

Costa (2018) apresentado em sua tese intitulada “terreiro Tumbenci: um patrimônio afro-brasileiro em museu digital” que a oralidade ocupa especial destaque na difusão dos saberes culturais de matriz africana, o pesquisador sustenta em seu trabalho que “a oralidade como forma de preservação da identidade cultural das religiões de matriz africana tem como objetivo disseminar sua cultura, preservando a memória coletiva e social, mantendo sua história e tradição” (COSTA, 2018, p. 30).

Posição diferente é apresentado por Nunes (2017) ao citar Castillo (2008) que mesmo reconhecendo a importância da oralidade para a transferência de saberes, visualiza o espaço para outras formas de expressão, para Nunes (2017) a oralidade não deve ser vista de única fonte de conhecimento nos Candomblés, “visto que a aquisição do conhecimento perpassa trajetórias e experiências dos sujeitos aí envolvidos. [...] O recurso oral deve ser acrescido do textual e do iconográfico” (CASTILLO, 2008 apud NUNES, 2017, p. 247).

Ainda em relação a oralidade na educação nos terreiros Santos (2010) destaca que a iniciação no Candomblé intensifica os processos de aprendizagem, que tem por princípio a tradição oral. Mesmo nos casos que haja espaço para o conhecimento escrito, na base desses ensinamentos ainda permanece a oralidade. Segundo Santos (2010) diz que os registros escritos são estáveis, mas “o conhecimento transmitido pela oralidade é a base da transmissão do conhecimento iniciático, pois só através dele o *Àse* dos mais velhos pode ser passado aos mais novos” (SANTOS, 2010, p. 54).

A relevância da oralidade na cultura dos povos de terreiro é algo a muito identificado, em meados da década de 1960 Jan Vansina (2006) publicou a obra “*Oral tradition. A study in historical methodology*” neste estudo a pesquisadora orienta quanto aos procedimentos necessários de serem seguidos pelos pesquisadores quando da utilização das informações e saberes disponibilizados pelas tradições orais. Em outro trabalho, Vansina (2010) argumenta que as tradições orais são fontes históricas que permitem ao antropólogo e historiador extrair ou deduzir

o conteúdo histórico dos testemunhos orais. A professora ensina que “a oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade” (VANSINA, 2010, p. 140). Para Vansina (2010) o saber tem que ser “escutado, decorado, digerido internamente, como um poema, e cuidadosamente examinado para que se possam apreender seus muitos significados” (VANSINA, 2010, p. 140).

A valorização da oralidade no processo de transmissão de conhecimentos é uma tradição que as religiões de matriz africana trouxeram de seus antepassados. Segundo Ki-Zerbo (2010) a oralidade não foi impedimento para o desenvolvimento dos povos africanas, pois no “continente africano e seus povos, encontramos uma extensa e dinâmica vida cultural, embasada em tradições seculares, um exemplar competência matemática, arquitetônica, medicinal e técnica em muitos aspectos” (KI-ZERBO, 2010). Mesmo entendimento de Lopes (2011) para quem na África existiam comunidades bastante evoluídas “donas de saberes de grande relevância, tais como as línguas complexas que dominavam, a exemplo do yorubá (ketu) e as línguas do ramo banto (Angola), entre as quais estão o kimbundo, o umbundo, o quicongo” (MARQUES et al., 2017, p. 47, apud LOPES, 2011).

Para os Bantu a oralidade é mais que comunicação, representa um elemento de união dos membros da comunidade, o amálgama que mantém os grupos unidos que garante a identidade do grupo. Sobre este processo, Acbantu (2012) ressalta que a oralidade é fundamental para a existência do grupo e quando um grupo “perder a tradição oral estamos perdendo nossa identidade” (ACBANTU, 2012, v. 1, p. 17).

A oralidade é um instrumento de referência para os Bântu, Kôngo e Luba, segundo FU-Kiau (1991) “o mundo natural como sagrado em sua totalidade, porque, através dele, eles veem refletir a grandeza de Kalunga, a energia superior da vida, aquele que é inteiramente completo (lunga) por si mesmo” (FU-KIAU, 1991, p. 3). Entendimento corroborado por Marque et al. (2017) citando Taata Konmannanjy, presidente da Associação Nacional Cultural de Preservação do Patrimônio Bantu (ACBANTU) ao destacar que as “nossa identidade está assegurada nas

nossas tradições e a oralidade é com certeza, a forma mais linda de aprendizado que herdamos” (TAATA KAFUREPAANZU, 2012, p. 25 apud MARQUE et al., 2017, p. 54).

Já para Castillo (2010) é através da oralidade, com o auxílio da escrita, que se dá a aprendizagem dos elementos litúrgicos como as rezas e cantos rituais nas casas de santo. Esta percepção também é defendida por Caputo (2012), no momento em que destaca que os terreiros são espaços educativos, onde se aprende pelo exemplo, pelas vivências e pela linguagem, para o pesquisador: “As trocas espalhadas nas redes educativas dos terreiros distribuem os conhecimentos[...] participam em iguais condições crianças, jovens e adultos, respeitando-se sempre as hierarquias dos cargos e o tempo de iniciado” (CAPUTO, 2012, p. 79).

Não bastasse todos estes estudos, Gomes (2012) no prefácio do livro de Caputo (2012) mostra como, no terreiro, as crianças “dão continuidade a uma tradição viva, afirmam identidades, sentem orgulho da tradição em que vivem, constroem e reconstroem autoimagens” (CAPUTO, 2012, p. 21). Como pode ser visto a oralidade é bem mais que uma metodologia pedagógica, é um compromisso firmado com os espíritos, daí porque muitos discordam do processo. Sobre esta divergência de Caputo (2012) revela que falta respeito por parte de alguns pedagogos, pois “a educação nos terreiros entra em conflito com a forma conservadora e autoritária de educar presente nas escolas, por mais que o discurso sobre o ‘respeito à diversidade’ tenha se inserido em nossa gramática pedagógica.” (CAPUTO, 2012, p. 21).

Quando a cultural oral praticada na microrregião de Petrolina/PE e Juazeiro/BA, como não poderia ser diferente, como há uma coexistência das nações ketu e angola, percebe-se a existência de um culto “cruzado”, com elementos trazidos da tradição banto e yorubá, onde se encontram orixás e caboclos. “Essa mesclagem se percebe nos rituais, rezas e cantos, alguns apresentando elementos linguísticos dos dois idiomas, ainda com influências do português popular” (MARQUE et al., 2017, p. 49).

Estes mesmos elementos foram identificadas por Marques (2019) no terreiro Bandalecongo, ao transcrever uma entrevista realizada com

Mãe Maria de Tempo, momento em que Yalorixá atribui a oralidade no processo de educação das crianças, aqui no terreiro as crianças “tem que estudar” (MARQUES, 2019, p. 101).

No terreiro de Mãe Maria o respeito a tradição é uma das características marcantes, é este processo se assemelha aos identificado por Beniste (2002) que ao descrever os rituais, ressalta o simbolismo presente nas minúcias “cuidadosamente preservado e seguido sistematicamente a fim de adquirir virtudes mágicas, que só podem ser adquiridas dentro dos padrões estabelecidos” (BENISTE, 2002, p. 212).

Esse cuidado com a preservação dos elementos culturais é passado de geração em geração. Os mais velhos dedicam um cuidado especial com a educação dos “iniciando que fica a cargo da Ajibonã (ou Mãe Kota), a qual é incumbido instruir o yawó em sua caminhada” (BENISTE, 2002, p. 268). A rigidez deste processo é uma forma de capacitar as futuras lideranças, e distingue a hierarquia. Um exemplo é a própria Mãe Maria, uma mulher que segundo Marques et al. (2017), teve sua trajetória marcada pelas lutas, buscas, dúvidas e pelo “convite dos Orixá através do som dos atabaques. Sua liderança no terreiro hoje, é o reflexo de todos os aprendizados que a vida lhe proporcionou, nem sempre da forma mais amena. Mãe Maria nos ensina que o tempo tem resposta pra tudo e que tudo é Tempo” (MARQUE et al., 2017, p. 59).

A liderança de Mãe Maria é identificada durante as festas dos Erês ou Cosme e Damião, evento marcado pela distribuição de comidas e doces para as crianças da comunidade. A forma como as crianças interagem, independente de classe e posição social, representa uma lição de convívio social. A promoção sociocultural envolvendo as crianças, difundindo-se entre os demais participantes dos eventos e é uma expressão do sincretismo religioso, descrita por Mãe Maria de Tempo, segundo Marques (2019), como sendo um movimento para promover a aceitar do candomblé, “então tiveram que comparar o Orixá que incorporava na pessoa com o Santo da igreja católica” (MARQUES, 2019, p. 111). No caso específico do Tempo, em alguns terrenos é sincretizado

com São Lourenço e, “nos terreiros de Angola no Sertão, são sempre representados por bandeiras brancas” (MARQUES et al., 2017, p. 21).

Divindade que se faz presente logo na entrada do templo, momento em que o visitante é recebido por uma série de assentamentos de orixás confeccionados em diferentes cores, e de materiais que representam à divindade a que eles fazem referência (Figura 1 e 2). A ideia destes assentamentos é que o material e o seu conteúdo pretensamente promovam uma interligação, ou mesmo estabelecer uma relação entre o ambiente e a divindade para a qual o assentamento foi feito.

Figura 1 e 2 – Assentamentos realizados na entrada do terreiro.



Fonte: Augusto Beserra (2018).

Estes elementos carregam o simbolismo do vínculo espiritual entre as divindades e os membros do terreiro. Outros elementos encontrados, tanto no lado externo como interno, são as chamadas proteções, que verdadeiramente são uma espécie de oferenda aos orixás, compostas por elementos como milho, branco ou amarelo e alimentos que tem a intenção de agradar os orixás. Orixás estes que vindo a receber tais honrarias, posariam a retribuí-las com sua proteção ao terreiro e a irmandade que neles atuam ou mesmo para o indivíduo que os ofereceu.

Na verdade, todo ritual é simbolicamente estruturado, até o cheiro agradável de incensos e perfumes de diferentes fragrâncias que juntamente com o som ritmado dos atabaques e dos cânticos que tomam conta do ambiente, associado aos elementos sensitivos do local, representam uma comunhão ao tempo em que reproduzem um cenário de paz e harmonia.

CONSIDERAÇÕES

O trabalho desenvolvido pelas comunidades de povos de terreiro no processo educacional das crianças, em especial no terreiro Banda-lecongo, é uma demonstração prática da importância da oralidade nos processos educacionais tanto nas unidades de ensino oficiais, como nas comunidades seculares fora dos muros das escolas. A ludicidade existente nas práticas pedagógicas orais possibilita que as crianças incorporem conceitos socioculturais e religiosos de forma natural, possibilitando a produção de novos conhecimentos e a construção de sua identidade.

Neste processo os símbolos são elementos determinantes pois permitem que outros meios de percepção sejam ativados durante a realização de rodas de conversas, momento em que a reiterada repetição de relatos e história de vida dos antepassados e sua relação com os elementos da natureza, permite a construção do processo de ensino e aprendizagem.

Este mesmo simbolismo é instrumentalizado como um sincretismo dos elementos afro, indígenas e católicos adotada pelo terreiro da Yalorixá Mãe Maria, uma miscigenação natural em uma comunidade que

representa as tradições banto e Yorubá. Todavia o sincretismo não deve ser visto como uma fragmentação cultural, mas um processo utilizado para manter as características mais próximas possível dos princípios das religiões de matriz africana. Esse procedimento vem demonstrando ser um meio importante para agregação de novos adeptos como pode ser visto nas festas dos Erês - ou de Cosme e Damião, figuras típicas do cristianismo católico.

Portanto a oralidade deve ser entendida como mais uma ferramenta ou tecnologia de informação, como ocorre nas culturas orientais onde o uso das doutrinas não escritas são bastantes populares. Neste contexto, o exemplo das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos povos de terreiros ganha maior relevância na medida que estes já identificaram o espaço da oralidade é do conhecimento escrito nos processos de transmissão de saberes e conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BENISTE, José. **Orum-Aiyé: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a Terra**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com as crianças de Candomblé**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

COSTA, Hildete Santos Pita. **Terreiro Tumbenci: Um patrimônio afrobrasileiro em museu digital**. 2018. f. 324 Tese Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação da Bahia. 2018.

FU-KIAU, Kimbwandende Kia Bunseki. **A visão Bântu Kôngo da sacralidade do mundo natural** (1991). Traduzido para o português por Valdina O. Pinto. ACBANTO: Salvador, 1991.

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

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

MARQUES, Juracy; NOVAES Joaquim et al. **Candomblé e Umbanda no Sertão: Cartografia Social dos Terreiros de Juazeiro/BA e Petrolina/PE**. Petrolina: SABEH, 2015.

MARQUES, Juracy, Alves, Maria Rosa Almeida e Marques, Robson, (Org.) **A voz do Tempo: os ventos do Terreiro Bandalecongo**. Paulo Afonso: SABEH, 2017.

MARQUES, Robson. **Folha pequena: as infâncias no candomblé**. Paulo Afonso, BA: SABEH: 2019.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala** / Clóvis Moura, Questão Social no Brasil. 3. ed. São Paulo: LECH Livraria Editora de Ciências Humanas, 1981.

NUNES, Erivaldo Sales. **Contribuição para a história do candomblé congo-angola na Bahia o terreiro de Bernardino do bate folha (1916-1946)**. 2017. 383 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em História Social, área de concentração em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

PRANDI, Reginaldo. As religiões afro-brasileiras em ascensão e declínio. In: TEIXEIRA, Faustino (Orgs). **Religiões em movimento: O Censo de 2010**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Stella Azevedo. **Meu tempo é agora**. Salvador: Ed. Mãe Stella de Oxossi, 2010.

VANSINA, Jan. **A Tradição Oral e sua Metodologia**. In: História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

VELOSO, Caetano. **Reconvexo**. In: Bethânia, Maria. Memória da pele. Verve Records, 1989. Faixa 1.

RACISMO, EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

José Cristiano Paes Leme da Silva²¹

INTRODUÇÃO

A proposta de diálogos entre diferentes áreas de conhecimento facilita avanços na compreensão do real, especialmente no tocante a povos e nações, cuja dinâmica existencial se dá neste planeta que nos abriga enquanto humanidade, cujas características são expressas em etnias, costumes, culturas e organizações políticas dentre outros aspectos da existência (RODRIGUES; LUCA; GUIMARÃES, 2014; LALAND, 2020). Considerando o princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo, pois equivale: “(..) um confronto e diálogo entre diferentes processos, através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias”(FENNER et al., 2018, p. 37).

Nesse contexto de diversidades, o racismo resiste, e com ele as formas de segregação da população de negros e pardos, num mundo em crescente necessidade por mais equidade nas perspectivas por uma vida melhor para todos.

Embora a ciência tenha comprovado que, do ponto de vista biológico, não há raças e sim uma única raça, a humana, os índices de desigualdades raciais tendem a revelar o quão distante estão as conclusões da ciência genética, da realidade vivida pelas pessoas que carregam em seus corpos as marcas de ancestralidade africana. Em sociedades em que manifestações racistas convivem com o discurso da democracia racial, os mecanismos jurídicos que condenam tais atitudes não têm dado conta da magnitude do preconceito e da discriminação racial (ROCHA, 2016, p. 7).

²¹ Mestre em História Social (FUSVE). Vínculo: Centro Universitário de Volta Redonda. CV: <http://lattes.cnpq.br/8578811246901912>

Vistas como fato social no Brasil, manifestações racistas coabitam instituições: familiar, escolar, política e esportiva, possibilitando a construção de reflexões para a ação docente no contexto da Educação e, no escopo desse texto, da Educação Física em particular, seja no interior da escola, seja no fazer desses profissionais em algumas possibilidades de vivência no Esporte como a iniciação esportiva, o lazer, jogos, competições e no esporte profissional (OLIVEIRA et al., 2019).

A opção pela aproximação entre Racismo, Educação Física e Esporte, decorre de nossa ação docente ao longo de três décadas no espaço escolar, na rede de ensino público municipal desde 1991 e, no curso de Educação Física do Centro Universitário de Volta Redonda desde 1994, o que nos permitiu experiências em termos históricos e geográficos de nosso lugar de fala, referindo ao município de Volta Redonda, interior do Estado do Rio de Janeiro, reconhecido internacionalmente por sediar desde a década de 1940, a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), grande empreendimento siderúrgico cuja instalação causou enorme e abrupta aglomeração de pessoas de diferentes culturas e origens buscando emprego na cidade (BEDÊ, 2004), produzindo novas demandas como a questão habitacional, a qual reproduziu a hierarquia vivida no interior da CSN de modo que as casas mais luxuosas, eram especialmente destinadas aos engenheiros e técnicos de alta patente funcional. As casas: “(...) pequenas e geminadas (...) para os operários de baixa qualificação” (GANDRA, 2009, p. 21), em sua maioria, negros e/ou pardos de baixa renda (SILVA; ABDALLA, 2020).

Nesta situação tem-se um misto entre desigualdades e diferenças, sobre as quais vale conferir: (...). Desigualdades relacionam-se mais frequentemente ao Estar ou mesmo ao ter (...)ter mais liberdade, mais direitos políticos, enquanto as Diferenças relacionam-se mais habitualmente ao Ser, ‘ser negro’, “ser brasileiro’, ‘ser mulher’ (BARROS, 2004, p. 19). Aos operários negros e pardos nessa condição, talvez não fossem visíveis as derivações de racismo, pois compartilhavam o espaço de moradias mais simples com seus pares brancos de mesma ocupação na CSN.

RAÇA, RACISMO E CONEXÕES

Ainda que os comprovados avanços da ciência tenham desconstruído a validade científica do conceito raça, do ponto de vista etimológico há grande controvérsia sobre esse termo cabendo destacar que:

O que se pode dizer com mais segurança é que seu significado sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro, entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos. A noção de *raça* como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI (ALMEIDA, 2020, p. 24)

A referência a essas distinções permite questionar sob qual sentido haveria razão para o estabelecimento de categorias para o Humano, na medida em que a Constituição Federal determina em seu artigo 3º inciso IV que: “Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (...) IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2016, p. 11) fato que, pelo menos em tese, permite considerar a equidade como referência para a vida humana no território nacional. Entretanto, não devemos adotar a ingenuidade como conduta: “(...) ao ponto de acreditar que os apelos à razão ou ao respeito pelo ser humano podem mudar a realidade” (FANON, 2020, p. 235). Outros agravantes na paisagem social brasileira afetam negativamente a vida de negros e pardos, pois:

Evidências científicas mostram que as variações da cor da pele e do fenótipo não implicam diferenças biológicas ou genéticas que justifiquem a diferenciação dos indivíduos. Entretanto, pelo legado histórico de discriminação e exploração, a cor da pele passou a constituir um determinante socioeconômico e uma condição objetiva de desigualdade nas condições de vida, saúde e morte (ROMERO; MAIA; MUZY, 2019, p. 2)

Isso mostra a acentuada dificuldade na trajetória dessas pessoas, quando de suas tentativas de participação social, especialmente se

estas ocorrem nos espaços de maioria branca, ainda que as evidências mostrem o lado nefasto desse tipo de segregação, num Brasil que é: “(...) o país de maior concentração de população negra fora do continente africano, 50,7% da população são negros” (BINS; MOLINA NETO, 2017, p. 248)

O conceito de racismo concebido como forma sistemática de: “(...) discriminação que tem a raça como fundamento, (...) que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2020, p. 32), desperta a noção de contradição de ideias e noções quando se objetivar equidade para todos, no que tange a expectativas de vida e realização pessoal, permitindo questionar a quem serve o racismo na sociedade brasileira?

Na Europa do século XIX o surgimento da Eugenia exerceu forte influência na sociedade brasileira. Francis Galton, cientista britânico criou esse termo em 1883 que representava: “(...) (bem nascido) para representar as possíveis aplicações sociais do conhecimento da hereditariedade para obter-se uma desejada melhor reprodução” (STEPAN, 2005, p. 9). No Brasil, a eugenia era vista como uma: “(...) ideologia de “regeneração nacional” (KOBAYASHI; FARIA; COSTA, 2009, p. 315), tratava-se de uma visão tal que reformadores brasileiros, médicos e especialistas em saneamento sentiam-se incomodados com relação a mulatos e negros, presumindo que: “(...) os pobres eram pobres porque eram anti-higiênicos, sujos, ignorantes e hereditariamente inadequados. Os preconceitos de raça e classe fundiram-se, por conseguinte, na linguagem da hereditariedade” (STEPAN, 2005, p. 47).

Mesmo no pós abolição de 1888, no Brasil dos anos 1920, alguns denominados cientistas e intelectuais, diga-se aqui, em clara postura científicista no pior sentido do termo, arriscavam previsões sobre a possibilidade de o sangue dos brancos ser capaz de branquear os negros da população, e ainda: “(...) no ano de 2012 a raça negra teria desaparecido do Brasil” (NASCIMENTO, 1978, p. 72). A profundidade do racismo brasileiro era de tal modo que:

(...) a característica distintiva do racismo (...) é que ele não incide sobre origem racial das pessoas, mas sobre a cor de sua pele(...). Acresce que se registra, também, uma branquização puramente social ou cultural. É o caso dos negros que, ascendendo socialmente, com êxito notório. Passam a integrar grupos de convivência dos brancos. A definição de negro não pode corresponder a um artista ou a um profissional exitoso (RIBEIRO, 1995, p. 225)

Entretanto, manifestações de racismo não ocorreram sem resistência tais como a Frente Negra Brasileira (FNB) criada em São Paulo em 1931, vista como: “(...) Um dos primeiros grupos de negros organizados politicamente de que se tem notícia” (ALBERTI; PEREIRA, 2006, p. 144). Outras ações de resistência foram:

(...) a fundação de diversas entidades, como a Orquestra Afro-Brasileira, criada em 1942 por Abigail Moura; o Teatro Popular Brasileiro, fundado em 1943 por Solano Trindade; a União dos Homens de Cor, iniciada em Porto Alegre, em 1943, (...); o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944 por Abdias do Nascimento; O Comitê Democrático Afro-Brasileiro, instituído em 1946, e a companhia afro-brasileira de dança Brasileira, fundada em 1949. Nessa mesma década, Abdias do Nascimento organizou a I e a II Convenção Nacional do Negro (1945 e 1946) e o I Congresso do Negro Brasileiro (1950) (ALBERTI; PEREIRA, 2006, p. 144).

Cabe citar que todas essas ações sofreram um processo de desmobilização e lentamente foram desaparecendo ao longo dos anos 1960 (ALBERTI; PEREIRA, 2006). Entre 1960 e 1970 surge nos Estados Unidos, conceito de justiça ambiental com destaque para sua aproximação com referenciais dos direitos humanos e da qualidade de vida. Nesse contexto:

(...) movimentos sociais (...) mostraram as condições de moradia das populações negras e hispano-americanas em territórios onde, além de o saneamento ser precário, instalavam-se as indústrias poluentes (...), as populações vulneráveis, especialmente as comunidades negras, não tinham força política para lutar contra a instalação dessas

fábricas, o que aumentava, de forma desigual, o risco ambiental do território onde viviam. Eram as forças do mercado e as práticas segregacionistas que criavam as situações de iniquidade (SILVA et al., 2018, p. 45)

Ainda nos anos 1970, o Movimento Negro Unificado (MNU) pressionava o Estado para que assumisse: “(...) uma postura que fosse além do combate à discriminação racial e introduzisse políticas que valorizam a contribuição da cultura negra e aumentassem as oportunidades de ascensão social dos jovens afrodescendentes (OLIVEN; BELLO, 2017, p. 342).

O racismo, e respectivas violências a ele agregadas foi de tal modo que, a exploração econômica era alegada como motivo da importação de escravos negros e, nessa condição, eram rotulados como subumanos e praticamente não tinham reconhecido o direito de constituírem suas próprias famílias (NASCIMENTO, 1978). Após serem explorados eram praticamente abandonados à própria sorte:

Depois de sete anos de trabalho, o velho, o doente, o aleijado e mutilado - aqueles que sobreviveram aos horrores da escravidão e não podiam continuar mantendo satisfatória capacidade produtiva - eram atirados à rua, à própria sorte, qual lixo humano indesejável; estes eram chamados de “africanos livres”. Não passava, a liberdade sob tais condições, de pura e simples forma de legalizado assassinio coletivo (NASCIMENTO, 1978, p. 65).

Aqui decorre um ato de violência crucial na historiografia brasileira, pois, uma vez jogados para fora da sociedade, os africanos e seus descendentes, principalmente por conta da abolição em 1888, se viam desprovidos do mínimo respeito por sua condição humana de modo que tal situação: “(...) exonerou de responsabilidades os senhores, o estado, e a Igreja. Tudo cessou, extinguiu-se todo o humanismo, qualquer gesto de solidariedade ou de justiça social” (NASCIMENTO, 1978, p. 65). A partir daí a quem eles reivindicariam ajuda, direitos ou assistência? Como organizariam suas vidas no tocante a família, habitação,

trabalho, renda, assistência médica e qualidade de vida diante do que se pode classificar como ‘abandono desesperador’.

Revisitando o trabalho de Djamila Ribeiro, percebe-se a necessidade do estabelecimento de distinções e pontos de partida. A autora cita argumentos do eminente professor e pensador negro Kabengele Munanga, em sua advertência quanto à necessidade de não confundir o racismo no Brasil com manifestações de outros países tais como: “(...) o regime nazista, o *apharteid* sul-africano ou a situação da população negra nos Estados Unidos na primeira metade do século XX, nas quais o racismo era explícito e institucionalizado por leis e práticas oficiais” (RIBEIRO, 2019, p. 18), o que nos faz incorrer no erro de não nos vermos como país racista, por conta do mito da democracia racial, através da qual ocorreria um tipo de “romantização” das agressões e injustiças cometidos contra negros e negras.

RACISMO: APROXIMAÇÕES COM ESPORTE E EDUCAÇÃO FÍSICA

Trabalhos sobre saberes e práticas norteadores da Educação Física brasileira (ARAÚJO; FURTADO, 2016) mostram um campo polissêmico em constante diálogo com: Escola, Esporte, Exercícios Físicos, Dança, Ginástica, Lazer, Práticas corporais e Saúde. E ainda, o destaque midiático sobre o fenômeno ‘Esporte’, visto como carro chefe da Educação Física no mundo globalizado, na medida em que, estudos sobre o mundo do esporte possibilitam melhor compreensão da cultura de nações e povos (TUBINO; GARRIDO; TUBINO, 2007).

De acordo com Vasni de Almeida, citando o eminente pensador italiano Mario Alighiero Manacorda, no século XIX, além de preparação para o belo e para a batalha, havia o entendimento de que o corpo: “(...) precisava ser educado (...) para o exercício das atividades manuais. (...) a popularização do esporte por meio da educação física e da ginástica, seria um meio propício para a educação do corpo saudável” (ALMEIDA, 2018, p. 46). No mesmo período e, no que seriam marcas da modernidade, a estrutura do campo esportivo se deu de modo pioneiro na França,

Estados Unidos e Inglaterra, mantendo forte relação com uma dinâmica do período em termos de crescimento das cidades, desenvolvimento de uma cultura urbana, incremento das preocupações com o corpo, com a saúde e com a higiene, com a valorização das ideias de espetáculo e consumo (MELO, 2009).

Entre o fim do século XIX e início do XX e, no tocante ao surgimento de modalidades esportivas, importa destacar que essas tinham clara intenção de: “(...) ser uma prática educativa e formadora de caráter para a aristocracia e reguladora de novas formas de vida para as outras classes sociais” (ROCHA JUNIOR, 2011, p. 100–101). Entretanto:

Certamente não houve uma via única de desenvolvimento do esporte no Brasil. Como se tratava de uma manifestação cultural importada, que chegava com os ventos de modernização que sopravam fundamentalmente do continente europeu, a prática esportiva adquiriu em terras brasileiras contornos peculiares tanto em função das diferentes naturezas de contato com o exterior quanto devido aos diálogos estabelecidos com as especificidades locais (MELO, 2009, p. 36)

Instalado entre nós, o Esporte ocupa grande espaço na mídia sendo alvo da preferência de grande parte da população seja como praticantes ou espectadores apaixonados. Contudo, o fato de sua consolidação não impediu manifestações negativas de racismo mostradas na mídia e em propostas de investigação desde os anos 1920 quando da conquista do bicampeonato em 1923 pelo Vasco da Gama, a qual deixou inconformados outros clubes cariocas pois: “(...) como poderia um time formado por jogadores negros, pobres e oriundos da periferia ter tanto sucesso dentro das quatro linhas?” (VEIGA, 2020, p. 1). O problema era de tal gravidade que, a Associação Metropolitana de Esportes Amadores (AMEA), organizadora do campeonato, somente concederia acesso ao clube desde que este: “(...) eliminasse do time 12 jogadores, mais explicitamente os negros, pardos, caixeiros e operários” (VEIGA, 2020, p. 1).

Na cidade de São Paulo, entre 1927 a 1939 ocorriam jogos de futebol entre pessoas que se autodeclaravam brancos contra negros e

pardos. Eram jogos considerados exóticos num contexto republicano e pós-escravocrata, evidenciando que: “(..) o futebol foi um dos campos de integração dos negros à sociedade brasileira” (ABRAHÃO; SOARES, 2017, p. 189). Entretanto, o mesmo futebol representou um martírio para alguns atletas negros como os persistentes insultos sofridos pelo goleiro Barbosa na derrota da seleção brasileira para o Uruguai, na decisão do mundial de futebol em 1950, no Maracanã. Além dele outros como: “(...) Bigode e Juvenal, todos afro-brasileiros” (SOARES, 2002, p. 168) tiveram seus nomes classificados como culpados pelo fracasso. Outro caso ocorrido em 2005 na Copa Toyota Libertadores da América pelo jogador pernambucano ‘Grafite’ (Edinaldo Batista Libânio) que afirmou ser mais grave o fato de brasileiros não acreditarem na existência de racismo no país. Outros exemplos como as agressões verbais contra jogadores de grandes times da Europa ‘Balotelli’ e ‘Samuel Eto’o’. E ainda, os xingamentos sofridos pelo goleiro ‘Aranha’ (Mário Lúcio Duarte Costa) tendo sido chamado de macaco por torcedores de seu adversário, e também, a ocorrência de racismo explícita contra Paulo César Tinga ou somente ‘Tinga’, que atuando no Cruzeiro sofreu insultos raciais proferidos por torcedores do time adversário o clube peruano Asociación Civil Real Atlético Garcilaso (OLIVEIRA et al., 2019). Há registro de racismo também na modalidade esportiva Ginástica Artística inclusive envolvendo a seleção brasileira desta modalidade: “(...) Foi relatado pelo site *O Globo*, em 2017, a publicação de vídeo em uma rede social em que três ginastas de cor de pele branca fazem piadas de cunho racista com Ângelo Assunção, de cor de pele preta (GOULART et al., 2019, p. 7).

E ainda outras comprovações quando:

O jogador Arouca do Santos foi chamado de “macaco” por um grupo de (...) torcedores, enquanto dava entrevistas ao final do jogo do Santos contra o Mogi Morim em partida válida pelo Campeonato Paulista, justamente no jogo em que marcara um verdadeiro gol de placa e feliz estava em razão de sua brilhante atuação(...) Poucos dias antes desse episódio, durante a partida dispu-

tada entre o Veranópolis e o Esportivo durante o Campeonato Gaúcho, o árbitro Márcio Chagas da Silva foi xingado por um grupo (...) que, de forma irracional, ainda tiveram a ousadia de riscar o seu carro e colocar duas bananas em cima do veículo, a demonstrar a agressão ao íntimo da pessoa (VEIGA, 2020, p. 1).

Também noticiado na mídia brasileira e internacional, um fato histórico ocorreu durante partida válida pela última rodada da fase grupos da *Champions League*, em 8 de dezembro de 2020, quando os jogadores de Paris Saint-Germain (FRA) e Istanbul BasakSehir (TUR) abandonaram o jogo, ainda no primeiro tempo, em protesto por terem comprovado ofensas racistas de um membro da arbitragem contra um dos profissionais da comissão técnica do time turco que foi, segundo relatos de alguns atletas, chamado de “aquele negro” recomendando que este fosse expulso, o que revoltou os atletas e respectivas comissões técnicas (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020).

Embora reais, infelizmente esses exemplos são um convite à reflexão sobre que tipo de Esporte temos e que tipo de Esporte realmente queremos? De que modo essas manifestações de racismo, contribuem para efetivar o teor educativo das práticas esportivas dentro e fora da Educação Física escolar? Outra questão que emerge é: Diante desses lamentáveis exemplos estampados na mídia nacional e internacional, como se sentem crianças e jovens de ambos os sexos, especificamente negros e pardos, ao ouvirem nas instituições familiar e escolar que Educação e Esporte são sinônimos e possibilidades de desenvolvimento humano?

Acreditamos que daí, suja a expectativa sobre qual seria a correta decisão por parte de dirigentes de futebol profissional, no Brasil e no plano internacional, bem como das instituições que regulamentam o esporte, que sim constitui uma vitrine para jovens de todos os segmentos sociais que alimentam o sonho de jogar futebol profissionalmente, inclusive aqueles desejosos do sucesso em outras modalidades esportivas, como no caso de corridas no Atletismo com destaque para o excelente desempenho dos corredores de longa distância, negros de ambos os

sexos, oriundos da República do Quênia, país da África Oriental ou do bem sucedido Usain St. Leo Bolt, um velocista jamaicano multicampeão olímpico e mundial.

Portanto no espaço escolar, nas aulas de Educação Física (SILVA; ARAÚJO; SOUSA, 2017), como em outros espaços das chamadas práticas corporais fora da escola, quais são as marcas que permanecem nessas pessoas, uma vez que: “Toda pessoa tem uma vida passada e as memórias de uma pessoa com tudo o que ela viveu, aprendeu e experimentou fazem parte da sua vida presente e de como ela enxerga o mundo” (BRASIL, 2013, p. 29).

Ao identificar a autoestima, em Rosenberg como sendo: “(...) um conjunto de emoções e pensamentos a respeito do seu valor e competência, reproduzidos em atitudes positivas ou negativas com relação a si mesmo” (GOULART et al., 2019, p. 2), podemos perguntar: Como crianças, jovens, adultos e idosos, de ambos os sexos, negros e pardos se percebem diante da experiência violenta de exclusão imposta pelo racismo a que são submetidos, na medida em que, perceber-se como inserido em uma sociedade é pré-requisito para consolidação da autoestima (GOULART et al., 2019) sendo digno de nota que:

(...) a percepção de cor da pele é algo que está diretamente relacionado à autoestima. Deve-se ter consciência dos inúmeros casos que interferem negativamente na vida desses indivíduos, contribuindo para o fortalecimento da discriminação racial e da baixa autoestima. É de suma importância que se interrompa o ciclo histórico do preconceito racial, sendo as escolas um grande fator de intervenção (GOULART et al., 2019, p. 7)

Na diversidade de caminhos que a investigação científica pode percorrer, há possibilidade de se tentarem aproximações entre a produção científica de ponta e sua aplicação no espaço escolar, propondo tarefa minimamente elucidativa sobre polêmicas de nosso tempo que afetam de algum modo estudantes e demais atores da escola no Brasil e no mundo. Por isso importa organizar a ação docente no plano da Educação, de modo que esta capacite os estudantes para o senso crítico,

pois: “(...) se ocorrer arrefecimento da consciência crítica, estamos diante de procedimentos espoliativos que reduzem as pessoas a objeto de manipulação” (DEMO, 2000, p. 33).

As ideias sobre raça tem sido foco de investigação em diversos campos de conhecimento como Educação, Biologia e Antropologia (SILVA; CARNEIRO; BORGES, 2013) o que possibilita construir espaço para esse tema, em um cenário escolar com distinções étnicas bastante acentuadas, caso do Brasil.

Se entendemos que a construção da cidadania se faz na dialética entre a igualdade e a diferença – temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos direito a ser diferentes se a igualdade nos descaracteriza -, também a escola para todos, frequentada por jovens provenientes de todos os meios sociais e culturais, precisa encontrar os meios e as estratégias de valorização dos percursos e das experiências de vida dos alunos, abandonando, definitivamente, a ideia mirífica de uma aluno padrão, sobre a qual todas as estratégias organizacionais e didáticas tem, até agora, sido construída (TEODORO; VASCONCELOS, 2012, p. 9).

Corroborando com a dimensão dessa complexidade, Pereira e colaboradores argumentam que: “A educação escolar corresponde a um espaço sociocultural e institucional, responsável pelo trato pedagógico da cultura e do conhecimento” (PEREIRA et al., 2019, p. 413), desse modo, em sintonia com a ação do Conselho Nacional de Educação instituindo as: “(...) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 1) e ainda determinando como meta das diretrizes: “ Art. 2º (...) promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (BRASIL.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 1), o que inclui a Licenciatura em Educação Física. Além disso, vale considerar que: “(...) o Brasil, com mais da metade da população formada por pretos e

pardos, as universidades públicas sempre foram um território quase exclusivamente branco” (OLIVEN; BELLO, 2017, p. 339).

Reforça essa ideia o fato de a sociedade brasileira, desde a colonização, ter sido construída sob padrões essencialmente europeus de modo que o povo brasileiro supervalorizou: “(...) tudo o que fosse feito na Europa, ao mesmo tempo tiveram que negar as produções e mesmo a coexistência com outras culturas como a indígena e africana” (SILVA; CARNEIRO; BORGES, 2013, p. 838) tal atitude fez que negros fossem concebidos como mera mercadoria e inferiorizados enquanto grupo étnico, quase que exclusivamente pela intensidade e quantidade de melanina em sua pele (SILVA; CARNEIRO; BORGES, 2013) o que infelizmente configurou um traço que se enraizou na cultura brasileira desde então. Este processo de enraizamento pode ter sido adotado como norma para muitos ao longo do tempo, o que de certo modo esteve presente no cotidiano escolar e também em outros espaços de convivência humana, o que está de algum modo relacionado ao processo de construção cultural. Admitindo que a cultura é definida pelas pessoas que a vivenciam e que, a partir dessa vivência alguns códigos e preferências são privilegiados como normais, concordamos que: “(...). Este tipo normal é (...) o fundamento cultural da personalidade (...). Cada indivíduo o adquire através do sistema educativo próprio de sua sociedade” (CUCHE, 1999, p. 83).

CONSIDERAÇÕES

O fazer docente toma contornos decisivos em termos de superar barreiras, sejam racistas ou outras formas de segregação e/ou inferiorização humana. Nossa proposta tenta seguir um percurso dialógico com outras elaborações, devendo-se lembrar que: “(...) toda teoria é um discurso estruturado em proposições baseadas em teses, hipóteses, conceitos, categorias e noções” (MINAYO, 2010, p. 185), num exercício hermenêutico disponível a novos debates e interpretações pois: “(...) ninguém é propriamente analfabeto, (...) todos temos alguma identidade cultural e histórica e dominamos alguma linguagem” (DEMO,

2011, p. 25). Daí optarmos pela aproximação com a escola, uma vez que, dentre suas tarefas de formação educacional e construção de noções e categorias, vale conferir que: “Cada categoria/conceito apresenta uma identidade particular (um “núcleo duro” ou foco conceitual), além de historicidade própria” (SILVA et al., 2018, p. 52).

Para isso, entre planos e dinâmicas curriculares em cenários brasileiros, tão diversos quanto o são as expressões que o habitam, o fazer docente deveria atentar para o alerta de que: “(...) vivemos num mundo que ainda investe na ignorância das maiorias, como tática de manutenção do *status quo*” (DEMO, 2000, p. 52), por isso concordamos com uma práxis escolar capaz de “(...) ministrar um conjunto de disciplinas de maneira que o jovem adquira o saber necessário para não se deixar enganar” (FERREIRA, 1993, p. 221), o que demandaria vivências com aprendizagens significativas de modo que: “(...) as novas propostas só se tornam significativas se estas se integrarem no corpo estruturado dos saberes já armazenados” (SOUSA, 2012, p. 49), obviamente, dialogando com o saber oculto dos estudantes, sejam brancos, negros ou pardos.

Daí, sugerimos: Quais interesses são atendidos através das manifestações de racismo mostradas na mídia esportiva? Como negros e pardos percebem a organização de saberes escolares em defesa de cidadania emancipada, porém emudecida quanto às agressões das quais são vítimas por conta do racismo? Como percebem o discurso pró equidade, vendo-se como ‘seres inexistentes’ nos espaços institucionais como a escola, o alto escalão das mega corporações ou a liderança política do país, onde brancos são maioria?

Contra o racismo, seria suficiente fazer valer os princípios constitucionais de modo que, a construção de oportunidades fosse produto da ação política governamental, corroborando com Djamila Ribeiro sobre tratar-se de oportunidade real, e não de capacidade (RIBEIRO, 2019).

Logo, entre dicotomias, distorções e dificuldades da e na escola brasileira, percebemos: 1 - Quais possibilidades de ação docente podem superar essas limitações, entendendo que se trata de uma construção coletiva num cenário de oposições sub-reptícias? 2 – Se a política é: “(..)

a capacidade de decidir a direção e o objetivo de uma ação” (BAUMAN, 2007, p. 8), ao buscarmos direções e objetivos propedêuticos da ação educativa, nossas descobertas ou desilusões seriam luzes ao um novo rumo e a novas perspectivas. 3 – As ações e cenários são tão diversas como também o são desiguais e vulneráveis, reclamando soluções. Portanto, no que tanger à escola brasileira, trata-se de proposta que envolverá seus atores, gestores e beneficiários ‘os estudantes’, sob uma perspectiva efetivamente educativa, tendo como base nossos princípios constitucionais, sempre favoráveis à: Soberania, Cidadania, Dignidade da pessoa humana dentre outras necessidades e valores caros a existência.

‘Se não for possível pela consciência profissional...então que o seja por respeito as possibilidades contidas no agir em respeito ao próximo!’

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, B. O. DE L.; SOARES, A. J. G. Futebol, raça e identidade nacional: uma análise do desempenho dos jogadores nos jogos preto x branco. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 2, p. 183–190, abr. 2017.
- ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, n. 37, p. 143–166, 2006.
- ALMEIDA, V. DE. História da educação: narrativa de suas trajetórias. In: ALMEIDA, V. DE (Ed.). **História da educação e método de aprendizagem em ensino de história**. Palmas-TO: EDUFT, 2018. p. 391.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- ARAÚJO, S. F. DE; FURTADO, A. C. O positivismo nas páginas da Revista Brasileira de Educação Física d Desportos (1968-1984). **Educação e Fronteiras**, v. 6, n. 18, p. 66–79, 2016.
- BARROS, J. D. **Igualdade, Desigualdade e Diferença**. Rio de Janeiro, RJ: CELA/LESC, 2004.
- BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro (RJ): Zahar, 2007.
- BEDÊ, W. A. **Volta Redonda na era Vargas (1941 - 1964) História Social**. Volta Redonda RJ: Secretaria Municipal de Cultura - Prefeitura Municipal de Volta Redonda, 2004.

BINS, G. N.; MOLINA NETO, V. Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 3, p. 247–253, jul. 2017.

BRASIL. **Saúde mental - Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde**. Brasília - DF: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008**. Brasília DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru -SP: EDUSC, 1999.

DEMO, P. **Educação e Conhecimento - Relação necessária, insuficiente e controversa**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9a ed. revista ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo, SP: Ubu editora, 2020.

FENNER, A. L. D. et al. (EDS.). **Saúde dos Povos e Populações do Campo, da Floresta e das Águas - - Coleção Saúde, Ambiente e Sustentabilidade**. Rio de Janeiro, RJ: FIOCRUZ, 2018. v. 7

FERREIRA, N. T. **Cidadania - uma questão para a Educação**. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1993.

FOLHA DE SÃO PAULO, J. Atletas paralisam jogo do PSG na Champions após 4º árbitro ser acusado de racismo. **Folha de São Paulo**, 8 dez. 2020.

GANDRA, M. A. R. **Cidade “VERMELHA” DO AÇO: Greves, controle operário e poder popular em Votta Redonda (1988- 1989)**. Niterói-RJ, 2009.

GOULART, V. R. et al. Atletas de diferentes modalidades esportivas com cor da pele preta tem menor autoestima independentemente de seu status de atleta. **Pensar a Prática**, v. 22, 2019.

KOBAYASHI, E.; FARIA, L.; COSTA, MARIA C. DA. Eugenia e Fundação Rockefeller no Brasil: a saúde como proposta de regeneração nacional. **Sociologias**, v. 22, n. 11, p. 314–351, 2009.

LALAND, K. N. Racism in academia, and why the ‘little things’ matter. **Nature**, v. 584, n. 7822, p. 653–654, 2020.

MELO, V. A. DE. Das touradas às corridas de cavalo e regatas: primeiros momentos da configuração do campo esportivo no Brasil. In: DEL PRIORE, M.; MELO, V. A. DE (Eds.). **História do esporte no Brasil - Do Império aos dias atuais**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 568.

MINAYO, M. C. DE S. **O desafio do conhecimento - Pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2010.

NASCIMENTO, A. DO. **O Genocídio do negro brasileiro - processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro, RJ: PAZ E TERRA S/A, 1978.

OLIVEIRA, B. H. G. et al. Tematizando o racismo nas aulas de Educação Física: Problematizando o futebol. **Revista Semana Pedagógica**, v. 1, n. 1, p. 227–229, 2019.

OLIVEIRA, M. A. T. DE. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968 – 1984) e a experiência cotidiana de professores da rede municipal de ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência**. Tese—São Paulo, SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

OLIVEN, A. C.; BELLO, L. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, n. 49, p. 339–374, set. 2017.

PEREIRA, A. S. M. et al. Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 4, p. 412–418, out. 2019.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo, SP: Companhia Das Letras, 2019.

ROCHA JUNIOR, C. P. DA. **Esporte e modernidade: Uma análise comparada da experiência esportiva no Rio de Janeiro e na Bahia nos anos finais do século XIX e iniciais do século XX**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Comparada – Universidade Federal do Rio de Janeiro—Rio de Janeiro, RJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

ROCHA, R. **Racismo**. Brasília - DF: Conselho Federal de Serviço Social, 2016.

RODRIGUES, C. C.; LUCA, T. R. DE; GUIMARÃES, V. **Identidades Brasileiras: Composições e Recomposições**. São Paulo; São Paulo: Editora UNESP SciELO [distribuidor, 2014.

ROMERO, D. E.; MAIA, L.; MUZY, J. Tendência e desigualdade na completude da informação sobre raça/cor dos óbitos de idosos no Sistema de Informações sobre Mortalidade no Brasil, entre 2000 e 2015. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, n. 12, p. e00223218, 2019.

SILVA, A. O. DA; ABDALLA, M. M. Desenvolvimento? Para quem? Relações estratégicas entre empresa e sociedade: o lado obscuro da privatização da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN). **READ. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, v. 26, n. 1, p. 49–80, abr. 2020.

SILVA, J. C. G. DA; ARAÚJO, M. A. M. DE; SOUSA, F. A. DE (EDS.). **Política da promoção da igualdade racial na escola**. São Paulo: UNIFESP, 2017.

SILVA, F. T.; CARNEIRO, M. H. DA S.; BORGES, L. F. F. Educação e “raça” (etnia): percepções de educadores dos anos iniciais da rede pública de ensino do Distrito Federal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 4, p. 836–855, 2013.

SILVA, P. N. et al. **Sanemanto e Saúde - Coleção Saúde, Ambiente e Sustentabilidade**. Rio de Janeiro, RJ: FIOCRUZ, 2018. v. 6

SOARES, A. J. Identidade nacional e reacismo no futebol brasileiro. In: PRONI, M. W.; LUCENA, R. DE F. (Eds.). **Esporte, História e Sociedade**. Campinas/SP: Autores Associados, 2002. p. 250.

SOUSA, O. C. DE. Aprender e ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. M. C. (Eds.). **Ensinar e Aprender no Ensino Superior - Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 3. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2012. p. 127.

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

TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. Apresentação. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Eds.). **Ensinar e Aprender no Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 127.

TUBINO, M. J. G.; GARRIDO, F. A. C.; TUBINO, F. M. **Dicionário enciclopédico Tubino do esporte**. 1a. ed ed. Rio de Janeiro, RJ : São Paulo, SP: SENAC-RIO : SENAC Nacional ; SENAC-SP, 2007.

VEIGA, M. DE F. C. DA. O racismo no futebol e a omissão das autoridades. **Observatório da discriminação racial no futebol**, 2020.

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES SEMPRE NECESSÁRIAS

Luis Antônio Josendes Domingues²²

Araci Asinelli-Luz²³

INTRODUÇÃO

A sociedade encontra-se em contínuas transformações, com sua variedade de grupos humanos que a compõe e que urge pela equidade de direitos e a necessidade de representatividade. A diversidade humana contida nos segmentos religiosos, nas orientações sexuais, nas orientações de gênero, assim como a identificação pela diversidade étnico racial por meio de autodeclarações são algumas das distinções que nos definem neste universo complexo denominado ser humano. O termo raça traz controvérsias quanto a sua utilização e definição. Preferimos, por vezes, continuar utilizando-o, apesar de sabermos que a Biologia desconsidera tal designação ao falar sobre os seres humanos. Compreendemos sermos bilhões de indivíduos geneticamente diferentes, com suas particularidades. Este é um motivo para nos referirmos a identificação de cor de pele, que está em consonância com o que utiliza o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, oportunizando a população a autodeclaração em seus censos populacionais. O termo por vezes aplicado ao texto deve ser compreendido como a junção destes bilhões de indivíduos, e não ao sentido conotativo e pejorativo muitas vezes empregado de forma errada pela população.

O panorama atual, observado sob a óptica dos `grupos étnico-raciais' mais expostos a vulnerabilidades é o exemplo que demonstra a inquietude por parte de seus integrantes diante de condições adversas. Organizações e grupos identificados em prol de aspirações políticas semelhantes requerem e buscam igualdade de oportunidades, possibilidades de exercerem suas cidadanias por meio de direitos preconizados

²² Mestre em Educação (UFPR). Biólogo. CV: <http://lattes.cnpq.br/0711779926868818>

²³ Doutora em Educação, Professora dos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. CV: <http://lattes.cnpq.br/9511955646520341>

em diplomas legais específicos, assim como a representatividade que lhes permita demonstrarem-se como integrantes de sua sociedade.

Movimentos que buscam igualdade de direitos são observados em diversos países. Manifestações como as denominadas *Black Lives Matter* ocorreram no ano de dois mil e vinte nos Estados Unidos e tornaram-se símbolo de repúdio às condições manifestas de grupos críticos ao contexto histórico de um racismo que estrutura e permeia as relações entre pessoas naquele país. A ocorrência policial que resultou na morte de George Floyd foi o estopim para romper uma frágil e tênue tranquilidade racial norte americana, desencadeando manifestações e conflitos entre as populações civil e policial em inúmeras partes do mundo. A ideia inicial e vigente à época do falecimento de George Floyd era a de que sua cor da pele determinara a intensidade da violência na abordagem policial por policiais brancos. Isto causou perplexidade e comoção mundial e inúmeras manifestações semelhantes espalharam-se rapidamente.

Os meios de comunicação e a velocidade com que as informações são transmitidas trouxeram para nosso país, o Brasil, o ideal de repúdio e aversão às percepções negativas de cor da pele. Com manifestações semelhantes às ocorridas nos Estados Unidos, aqui eclodiram protestos diante da morte de João Alberto em um supermercado localizado na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Após a morte do brasileiro João Alberto, inúmeros casos também discutidos como racismo no país tiveram visibilidade e percepções direcionadas às relações raciais. Alguns resultaram na perda de vida de crianças, homens e mulheres em diversas partes do país. Durante o ano de dois mil e vinte, por exemplo, foram muitas as aproximações entre as relações raciais e a perda de vida de doze crianças baleadas na cidade do Rio de Janeiro e Região Metropolitana. As meninas Rebeca Beatriz Rodrigues dos Santos, 7 anos, e Emilly Victoria Silva dos Santos, 4 anos, assim como da menina Ágatha Félix, de oito anos, esta última assassinada em setembro do ano passado com um tiro de fuzil nas costas, transformaram-se em números de uma triste estatística.

Outros casos trouxeram histórias que não levaram a um desfecho de violência física com resultado morte, porém, denotam semelhante perversidade e atentam contra direitos fundamentais dos cidadãos. O espaço da fala com cunho preconceituoso e suas conseqüentes violências psicológicas são vivenciadas e noticiadas diariamente por pessoas autodeclaradas pardas e negras no país.

A violência sofrida pelas crianças da cidade do Rio de Janeiro e Região Metropolitana são histórias que possuem em sua formação a predisposição de ambientes de moradia inadequados, a proximidade de espaços destas moradias a pontos de atos ilícitos e conseqüentes locais de embate entre o Estado (polícia) e seus infratores.

O que se observa é parecer haver falha ou ausência de políticas públicas de combate à criminalidade por meio de inteligência investigativa. O conflito civil existente em centros urbanos dominados por ilicitudes possui proporções gigantescas e que mobilizam contingente significativo das forças policiais. O método empregado, por mais que busque dirimir perdas humanas, ainda parece ignorar danos materiais e a possibilidade de que a própria força policial, assim como estas crianças e adultos sejam transformados em potenciais alvos em territórios urbanos em conflito.

Nestes episódios que envolveram crianças fluminenses, verificamos e chama a atenção o seu pertencimento a grupos não brancos. Em sua maioria, pretos e pardos estão entre os grupos vulneráveis diante destas estatísticas de violência. São os que ocupam prioritariamente espaços sujeitos a embates e a violência gerada por infratores das suas próprias comunidades. Romero (2009) concebe todas as pessoas como vulneráveis. Mas, problematiza que características pessoais e ambientais aumentam a vulnerabilidade de determinadas pessoas, grupos ou comunidades. No Brasil, parece-nos que a cor da pele é um fator de agravamento da vulnerabilidade social.

Nosso trabalho tem por objetivo oportunizar uma reflexão sobre o atual panorama em que as relações raciais estão sendo discutidas em nosso país. Por meio de discursos proferidos e experiências vividas

por pessoas pretas e pardas, buscamos demonstrar o cotidiano destas pessoas diante das condições que as deixam socialmente vulneráveis e propensas a situações que atentem contra suas vidas. Buscamos exemplificar o racismo que estrutura a sociedade em seus variados segmentos e que autoriza pessoas a preconceberem valor a outras pessoas em função de sua etnia ou cor de pele. Desde a década de oitenta do século passado, leis e entidades foram criadas para atender a necessidade específica da população preta e parda. Estas iniciativas são suportes legais para a reflexão oferecida pela educação formal em se estabelecer diálogos constantes sobre a historicidade da temática racial no país. Oportunizar este diálogo é oferecer por meio da educação subsídios apropriados de conhecimento na tentativa de conduzirmos as boas relações interpessoais.

CONTEXTUALIZANDO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nossa construção histórica é formada por povos de variadas nações o que a torna diversa e que determinou expressivamente nossa composição populacional vigente. Cada grupo étnico-racial constituiu-se e estruturou-se de maneira diferente ao longo de nosso território. Para os povos de origem africana, o final da escravidão e a linha temporal que marca estes mais de cem anos de liberdade até os dias vigentes, trouxeram reflexos e subsídios para a sociedade do século XXI. A maneira como alguns ambientes urbanos estruturaram-se e como foram constituindo-se social e economicamente, agregando determinados grupos humanos, são reflexos de um histórico de privações de oportunidades, com estes grupos posteriormente em busca de inserção social.

A estrutura social formada ao longo destes anos pós libertação oficial da escravatura remete a ausência, há época, de políticas públicas direcionadas a inserção de grupos vulneráveis até então escravizados e que se mistura com um arquitetado projeto de reestruturação de uma nova sociedade em desenvolvimento. Pessoas então libertas tornaram-se mão de obra não especializada diante de uma nova economia que começava a surgir. Tivemos a indiferença do Estado e um projeto

de branqueamento preconizado no século XIX e que se estendeu até meados do século XX. Atualmente temos novas formas de negação de populações pardas e negras.

As condições para a melhora estrutural das populações não brancas ainda são uma trajetória lenta e permeada por diversos percalços. O mito da democracia racial perdura até os dias atuais e passaram-se mais de cem anos para que houvesse visibilidade e ações concretas no enfrentamento do preconceito racial no país. Pretos e pardos constituíram estruturas familiares em ambientes pouco assistidos pelas políticas públicas do Estado. Como consequência deste descaso, no decorrer das décadas do século passado, formaram-se as condições ideais para que determinados centros urbanos de hoje estivessem à mercê e vulneráveis à marginalidade.

Nestes ambientes insalubres encontra-se populações predominantemente pretas e pardas, e é a partir destes espaços de moradia que se faz importante relacionar as estatísticas que envolvem a cor da pele e a perda de vidas. Neste contexto, as relações raciais são afetadas pelas iniciativas do poder público. A sua ausência cria condições nas quais policiais e moradores de comunidades sejam vítimas de sua própria operacionalidade. A tensão diante da percepção de um poder público que agride ao invés de proteger, assim como o poder público que se sente suscetível diante da própria comunidade que deveria proteger cria condições que dificultam a modificação daquelas condições precárias.

Além de propensões psíquicas a possíveis atos ilícitos, a ilicitude é praticada por populações marginalizadas e não surge espontaneamente na sociedade. São reflexo das circunstâncias de vida as quais as pessoas são expostas. Associar a cor da pele à criminalidade é atitude antiética, porém, não são poucos os casos em que isto acontece.

Os exemplos espalham-se por inúmeras instâncias de nossa estrutura social e institucional. Apenas para elencarmos um exemplo, na esfera jurídica, conceitos pré-estabelecidos geraram acórdão redigido em 2019, na cidade de Campinas, por uma juíza de Vara Criminal, onde 'esclarecia' que determinado réu por ser branco, de cabelos, pele e

olhos claros não possuía o ‘estereótipo padrão de bandido’ (UOL,2019). Ler um julgado como este, mesmo que dentro dos trâmites relacionados ao seu devido processo legal e abstendo-se do mérito da sentença, põe em pauta dúvidas quanto a influência que determinada percepção que um magistrado possa discorrer na conclusão de um julgamento em suas instâncias competentes ou nos possíveis recursos a disposição da pessoa julgada.

Outro exemplo mais recente sobre o mesmo tema, em espera jurídica diz respeito a sentença proferida por juíza de Vara Criminal da Comarca da Região Metropolitana de Curitiba, que da análise do conjunto probatório a sua disposição, discorreu no momento processual da elaboração da dosimetria da pena, ou da individualização do réu da seguinte forma: “Sobre sua conduta social nada se sabe. Seguramente integrante do grupo criminoso, em razão da sua raça, agia de forma extremamente discreta.” (GAZETA, 2020). Abstendo-se mais uma vez do mérito do julgamento para estas acusações, não se deve deixar de observar que ainda há enraizados em nossa cultura e nossas formas de pensar conceitos preestabelecidos e depreciativos com relação a cor da pele escura.

Cabe-nos, portanto, ressaltar que discursos recorrentes nas diversas esferas de nossas instituições ou proferidas por pessoas públicas, somente aumentam a tensão e vão de encontro aos esforços que buscam o reconhecimento de condições de igualdade e em oposição às diversas formas de preconceito. Nos últimos dois anos em nosso país, assistimos estarecidos a uma espécie de discurso hegemônico que também vai de encontro desses esforços e que pouco agrega às práticas civilizatórias e de boa convivência entre as pessoas. Os exemplos são diversos e proferidos tanto por pessoas públicas encarregadas da criação de legislações que atendam às necessidades e anseios da população por melhores condições de vida quanto pelas responsáveis por executá-las. Dentre esses episódios, poderíamos elencar o caso de determinado deputado federal que à época de seu mandato parlamentar fora interpelado em uma entrevista sobre a possível escolha de relacionamento entre uma mulher negra e um de seus filhos brancos. Sua resposta foi a de que sua

família havia educado muito bem seus descendentes e que não haveria possibilidade de tal fato ocorrer (VEJA, 2019).

Este contexto permite inferir que a importância e necessidade de trabalho realizado por educadores é tarefa árdua e constante, que perpassa os anos de formação dos estudantes rumo a uma educação cidadã. Diante de variadas matizes de conhecimento, aquele elaborado e consolidado em bases científicas encontra barreiras, por exemplo, no conhecimento por vezes baseado em preceitos doutrinários religiosos, e por outras, nas noções do senso comum.

Os eventos se seguem e demonstram o quanto necessitamos estar atentos para oferecer conhecimentos que elucidem explicações que poderão influenciar na percepção que temos dos indivíduos. Já tivemos declarações como as de outro deputado federal há quase dez anos e que afirmava que “Africanos descendem de ancestral amaldiçoado por Noé. Isso é fato. O motivo da maldição é a polêmica...” (UOL, 2011). Discursos como este consolidam uma incessante discussão que é central nas justificativas utilizadas por europeus no período de expansões territoriais e que estando presentes nos textos contidos na Bíblia, serviram de justificativa para que fosse possível escravizar homens, mulheres e crianças africanas. Como exemplo, poderíamos citar as passagens sobre Noé e a partir dela a justificativa para que recairia sobre um de seus filhos junto aos seus descendentes uma linhagem de pessoas amaldiçoadas, tornando a partir daí uma geração de pessoas fadadas à escravidão. A seus filhos e parentes, teria descendido a maioria dos povos africanos, que devido a este fato, daria aos povos europeus uma interpretação e justificativa para que os povos africanos fossem tratados como seres inferiores e passíveis de serem elementos de subordinação e escravização.

Assim como os demais textos discriminados na Bíblia, uma história que requer atenção para que seja possível compreender o contexto histórico transcorrido após a sua existência e que necessita ser elucidado e fundamentado sob a égide dos direitos fundamentais dos seres humanos e pela luta contra as possíveis agressões às condições de igualdade e

respeito. As ideias de inferioridade, submissão e escravismo remontam de séculos, e se não forem bem elucidadas criam a falsa percepção de que palavras ditas de maneira desatenta poderão ser justificativas para ações que acarretarão preconceito e possíveis movimentos racistas.

Os conhecimentos e o estudo sobre a ciência, nas suas diversas formas de expressão, se bem utilizada, são fontes inesgotáveis de melhorias das condições de vida dos seres humanos e do equilíbrio nas suas relações ecológicas. A humanidade já sofreu danos irreparáveis com conhecimentos científicos que tentaram justificar atrocidades humanitárias e buscar o lucro sobre os recursos naturais disponíveis.

Conhecimentos sobre física e química desenvolveram equipamentos e materiais bélicos nocivos a milhares de pessoas. Estes eventos ocorreram há menos de 70 anos, período pós segunda guerra mundial, e ainda trazem reflexos para toda a humanidade. Construções armamentistas e movimentos advindos daquela época são legados deixados por um período de extremo sofrimento.

Os ideais de pureza étnica e racial devastaram e buscaram extinguir populações inteiras nas grandes guerras recentes de nossa História. Seus reflexos ainda podem ser sentidos em uma doutrina que aliena e distorce princípios de liberdade e igualdade.

Não obstante, os esforços de lideranças mundiais buscam eliminar quaisquer possibilidades de retorno as ideias que discriminam e segregam pessoas. Causa-nos perplexidade ainda discutirmos e observarmos movimentos que aludem a simbologia e ideias segregacionistas que são perpetuadas ao redor do mundo. Recentemente em nosso país, em manifestações contra o poder Judiciário brasileiro, nos deparamos com pessoas encapuzadas e carregando tochas em direção à Praça dos Três Poderes localizada em Brasília. Em outro momento, nos deparamos com o Secretário de Turismo do nosso país em propaganda governamental criticada por autoridades e historiadores devido as semelhanças com propagandas de viés fascista (G1, 2020).

Os eventos recentes nos mostram que a História permanece em movimento e seus acontecimentos necessitam de vigilância constante.

Políticas públicas e órgãos destinados a promover igualdade de grupos étnicos-raciais sofrem alterações em suas estruturas e gestões. Em 2003 já tivemos a instituição da Secretaria de Políticas de Igualdade Racial, incorporada posteriormente ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Hoje, temos em destaque a Fundação Palmares vinculada ao Ministério da Cultura e cuja gestão tem recebido críticas por parte dos movimentos negros. Seu objetivo é o de promover valores econômicos, culturais e sociais advindos de pessoas que influenciaram para o desenvolvimento e formação da sociedade brasileira.

Os acontecimentos históricos ocorridos externamente influenciam direta ou indiretamente em nossa constituição como nação. Mudanças ocorridas no mundo devido aos modelos econômicos vigentes modificaram os próprios arranjos das populações dos países. É possível observar movimentos de migração de países pobres para países ricos que alteraram a dinâmica das relações de trabalho e por conseguinte, aumentaram as tensões entre populações nativas e migratórias nestes locais.

O pretenseo desequilíbrio de ofertas de trabalho com mão de obra disponível e supostamente mais barata, bem como a ajuda destes países acolhedores encontraram um ambiente adequado para partidos de extrema direita simpáticos a ideologias segregacionistas. Ainda há espaço para estas práticas em nações com diferentes graus de princípios morais e éticos.

Todos esses movimentos populacionais em busca de melhores condições de vida trouxeram à tona movimentos racistas e xenofóbicos que são compostos por reacionários e extremistas não propensos a quaisquer tipos de mudanças. Estes grupos e suas nuances espalham-se e atingem em sua maioria grupos minoritários e vulneráveis.

Em nosso país, as condições que balizam a conduta preconceituosa e racista estão dispostas em nosso ordenamento jurídico, que dispõe sobre o que se compreende, por exemplo, por injúrias raciais, racismo e xenofobia. Nossos conflitos, muitas vezes, pertencem a preconceitos criados pelo subterfúgio persistente e comparativo entre as diferentes regiões de nosso país. Conceitos que se estabelecem e buscam depreciar

populações nortista e nordestina são recorrentes. Comparações desnecessárias e de cunho preconceituoso que não levam em consideração a contribuição de todos os povos na construção de nossa nação.

Devido a fatos como este é que à medida que a sociedade se transforma, nossos diplomas jurídicos nos acompanham e necessitam modificar-se, determinando e definindo situações relativas a um tempo atual que até então não existiam, buscando solucionar possíveis litígios entre os indivíduos. À guisa de informação, a Lei 7.716/89, por exemplo, surge um ano após a promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 1988. Trouxe em sua composição iniciativas que vão ao encontro de uma recente Carta Magna que buscava ser caracterizada por uma proposição ‘cidadã’ e em consonância com os eventos internacionais preocupados em discutir as questões raciais.

Nesse cenário, não há espaço para discursos que associem pessoas de grupos étnicos-raciais em estereótipos que reflitam em ações que em nada agregam para melhorarmos a percepção quanto a condição étnico-racial existente no país. Fugir deste cenário conciliador é agir de maneira reacionária e que não contempla mais a diversidade do mundo em suas diferentes vertentes. Mais uma vez falando em pessoas públicas que percorrem o caminho oposto ao da conciliação e de uma cultura de paz, em palestra proferida em 2017, por exemplo, o então deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro comentou sobre sua visita a um assentamento quilombola em Eldorado Paulista. Em seu discurso, informava que “o afrodescendente mais leve lá pesava 7 arrobas. Não fazem nada. Eu acho que nem para procriar ele serve mais” (UOL, 2020) O comentário dito no Clube Hebraico do Rio de Janeiro se enquadra nas frases de impacto ditas pelo político e que em nada agregam para o debate quanto a pluralidade, cultura e diversidade existentes em nosso país.

Discursos dessa magnitude não passam despercebidos. Geram críticas diversas e sob o prisma jurídico, perpassam níveis mínimos de conduta coerente. Enquadrando-se nas penalidades previstas em

nosso ordenamento jurídico sobre a possibilidade de cometimento de injúria e racismo.

Importante lembrarmos que corroborando com nossa Constituição vigente, foi instaurado em 2010, no Brasil, o Estatuto da Igualdade Racial, legislação que se destina a garantir a igualdade de oportunidades a populações de afrodescendentes, bem como combater as possíveis formas de discriminação. Além deste, Leis como a nº 10.639/03 merece destaque e é a que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. A Lei nº 11.645/08, posteriormente, alterou a Lei nº 9394/96 implantando o estudo dos povos indígenas.

Estas são algumas iniciativas no campo da Educação e relacionadas as condições de igualdade necessárias aos povos de origem africana no país. Sua importância se dá devido aos constantes ataques a estes povos e que só tomaram notoriedade após constantes críticas e denúncias do racismo que estrutura as nossas instituições e toda a forma de convivência da sociedade.

CONSIDERAÇÕES

Um longo caminho de equidade de direitos e do fim do preconceito racial existente no país ainda necessita ser sedimentado, mas a criação de políticas públicas que tratam do racismo reverso, assim como a vigência e utilização das leis específicas para a população negra já são iniciativas válidas e importantes.

A interferência dos eventos ocorridos em outros países, especialmente nos Estados Unidos, trouxe à tona atos de intolerância vivido pela população negra brasileira. O entendimento de que possuímos condições peculiares às daquele país norte americano requerem cuidado e atenção por parte dos operadores do direito diante de possíveis situações de subtração destes direitos.

Por aqui não possuímos a lógica do *'one-drop rule'*, que define as pessoas pelas suas ancestralidades e as categoriza em grupos já estabelecidos. Por aqui possuímos as relações de cor. Por aqui, possuímos

a imagem e a percepção do outro a respeito das pessoas negras e de seus descendentes. As manifestações sentidas em todo o mundo também foram vivenciadas neste território. Cabe a sociedade perceber que movimentos como o intitulado ‘*Black Lives Matter*’ não são uma oposição ou a negação de que “vidas brancas importam”. Todas as vidas importam. O que nos cabe lembrar é que a população vulnerável necessita de condições que permitam igualar-se ao restante da sociedade, sem expor-se a violência que por vezes determina aqueles que podem ou não sobreviver em função de sua cor de pele.

REFERÊNCIAS

ACAYABA, Cíntia; REIS, Thiago. **Brasil teve quase 5 mil mortes violentas de crianças e adolescentes em 2019. 75% eram negros, revela Anuário**. G1, São Paulo, 18 Out 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/10/18/brasil-teve-quase-5-mil-mortes-violentas-de-criancas-e-adolescentes-em-2019-75percent-eram-negros-revela-anuario.ghtml> Acesso em 29 Jan 2021.

BALZA, Guilherme. **Deputado federal diz no twitter que africanos descendem de ancestral amaldiçoado**. UOL Notícias, São Paulo, 31 Mar 2011. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2011/03/31/deputado-federal-diz-no-twitter-que-africanos-descendem-de-ancestral-amaldicoado.htm> Acesso em 31 Jan 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.716**, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm . Acesso em 16 Jan 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 18 Jan 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 18 Jan 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm . Acesso em 18 Jan 2021.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**: Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm Acesso em 18 Jan 2021.

FUJITA, Gabriela. **Juíza condena réu de olho claro e diz que ele não tem “padrão de bandido”**. UOL, São Paulo, 1º Mar 2019. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/03/01/ao-condenar-homem-claro-juiza-diz-que-reu-nao-tem-estereotipo-de-bandido.htm>. Acesso em 18 Jan 2021.

Maia diz que secretário da Cultura deve ser afastado após fazer discurso semelhante ao de Goebbels. G1, Brasília, 17 Jan 2020. Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/17/maia-diz-que-secretario-de-cultura-deve-ser-afastado-apos-fazer-discurso-semelhante-ao-de-goebbels.ghtml> . Acesso em 22 Jan 2021.

ROMERO, E. Vulnerabilidade humana e conflitos sociais: suas fontes. In: RIBEIRO, W.; ROMERO, E. (Orgs.) **Vulnerabilidade humana e conflitos sociais**: por uma psicologia social compreensiva. São José dos Campos: Della Bídia, 2009.

SANTOS, J.T. **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013.

TJ mantém condenação de Bolsonaro por resposta a Preta Gil e falas ao CQC. Revista Veja Online, São Paulo, 10 maio 2019. Disponível em <https://veja.abril.com.br/politica/tj-mantem-condenacao-de-bolsonaro-por-resposta-a-preta-gil-e-falas-ao-cqc/> . Acesso em 23 Jan 2021.

Veja falas preconceituosas de Bolsonaro e o que diz a lei sobre injúria e racismo. UOL Notícias, São Paulo, 26 Jan 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/01/veja-falas-preconceituosas-de-bolsonaro-e-o-que-diz-a-lei-sobre-injuria-e-racismo.shtml> Acesso em 20 Jan 2021.

YANO, Célio. **Sentença diz que réu é criminoso “em razão da sua raça”; juíza se defende**. Gazeta do Povo, Curitiba, 12 Ago 2020. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/curitiba/juiza-curitiba-ines-marchalek-zarpelon-racismo/> Acesso em 20 Jan 2021.

BREVES REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR

Marinete da Frota Figueredo²⁴
Leila Gracielle de Castro Paes²⁵

INTRODUÇÃO

A educação, em seu sentido amplo, existiu desde sempre, a partir da família, de seus agrupamentos e de suas vivências, que a constrói através de seus saberes e práticas para a vivência em sociedade. Assim, ela ocorre mediante um processo no qual o indivíduo se sujeita, em suas relações cotidianas e nos diversos espaços de convívio, que são estabelecidos no âmbito social e cultural (NEIRA, NUNES, 2008).

Como construtora do nosso processo de humanização, a educação apresenta-se de múltiplas formas e modelos. Todavia, consideramos aqui, a educação que acontece nas instituições escolares, com a compreensão de que a escola é um espaço em que aprendemos e compartilhamos não apenas conteúdos, mas também valores, crenças e hábitos, bem como estereótipos e preconceitos raciais, de gênero, etc. (GOMES, 2002). Nesse sentido, a educação escolar possui influência expressiva sobre o que os/as estudantes pensam a respeito deles/as, dos/as outros/as e da sociedade (NEIRA, NUNES, 2009).

Por essa via, a escola encontra-se envolvida com a constituição da identidade, entendida por Hall (2005), como um processo complexo, marcado por conflitos e relações de poder, que, como um elemento cultural, é reconstituída constantemente conforme os sujeitos se posicionam em relação aos discursos e aos sistemas de representação. A partir dessa ótica, Gomes (2002), compreende a identidade negra como

²⁴ Mestranda em Educação (UESB); Professora da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA. CV: <http://lattes.cnpq.br/2734707105791669>

²⁵ Mestranda em Ensino, Linguagem e Sociedade (UNEB); Professora da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA. CV: <http://lattes.cnpq.br/5277686896275071>

uma construção social, histórica e cultural, repleta de densidade, de tensões e de diálogos.

Ao compreender que essa construção acontece de forma contínua e em várias referências de convivências, a autora conclui que a identidade negra é produzida também na trajetória escolar. “Nesse percurso, o negro e a negra deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura e a sua história. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude” (GOMES, 2002, p. 40).

Tal condição pode refletir negativamente na formação dos sujeitos negros que vivenciam situações de violência e de desrespeito diariamente. De acordo com Gomes (2003), construir uma identidade negra é um desafio para os/as negros/as brasileiros/as, pois historicamente foi ensinado para eles/as que é preciso negar-se a si mesmo para ser aceito. Além disso, são vistos/as, de forma quase consensual como culpados/as de suas próprias desgraças (RIBEIRO, 2006).

Cabe à escola, portanto, atentar-se para as representações construídas e reproduzidas acerca da população negra em seu contexto, preconizando a importância de uma formação que possibilite aos/as alunos/as um entendimento da realidade e uma atuação crítica em relação a ela. Conforme Gomes (1999), a escola é um espaço fértil para o questionamento e para a reflexão, logo, possui um papel significativo no combate de práticas racistas, preconceituosas, machistas e estereotipadas, bem como na construção de identidades negras positivas.

Com esse olhar, reconhecemos que, enquanto docentes, devemos nos debruçar sobre as questões étnico-raciais, visando garantir uma educação que combata o racismo e as desigualdades provocadas por ele. Por isso, na condição de aprendizes, buscamos através desse texto, suscitar reflexões acerca dessa problemática, com base numa ação pedagógica realizada com uma turma de sexto ano dos anos finais do Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA.

Essa intervenção teve como elemento indutor situações de negação de identidade e de práticas racistas vivenciadas por alguns/mas alunos/as negros/as, problema que se tornou para nós, um alerta quanto a emergência de um olhar crítico acerca das questões étnico-raciais no currículo.

A IDENTIDADE NEGRA NA ESCOLA: CONSTRUÇÃO OU NEGAÇÃO?

Antes de abordar acerca da identidade negra e sua relação com a escola é importante apresentar, ainda que forma breve, o conceito de identidade, o qual ao longo dos anos, vem passando por um processo de desconstrução e ressignificação. Nesse movimento, a ideia de uma identidade unificada, fixa, completa, segura e que parte de uma essência é abalada.

De acordo com Hall (1997), a identidade é um movimento discursivo, formado culturalmente, mediante circunstâncias históricas e pessoais que levam o sujeito a assumir determinadas posições. Conforme este autor, a identidade é resultado de um processo de representações e consequentes identificações que permitem o indivíduo apropriar-se de significados e posicionar-se no interior dos discursos.

A representação é concebida por Silva (2013), como um sistema de significação, uma atribuição de sentido intrinsecamente ligada às relações de poder. Dessa maneira, Woodward (2013) enfatiza que todas as práticas de significação e os significados produzidos envolvem relações de poder, as quais vão definir quem é incluído e quem é excluído. Nessa condição, determinados grupos são vistos por uma ótica negativa, enquanto outros são situados de maneira em que o acesso a bens sociais é garantido.

Nesse sentido, conforme o autor, as identidades são arquitetadas por meio da marcação da diferença, que ocorre por meios simbólicos de representação e também por formas de exclusão social. A partir desse entendimento, Gomes (2007) chama a atenção para os processos de materialização e de naturalização da diferença, pois muito do que os

sujeitos foram ensinados a classificar como diferença trata-se de uma invenção humana utilizada para viabilizar práticas de colonização e de dominação de outros grupos. Munanga (2012, p. 4) acresce ao dizer que:

a diferença está na base de diversos fenômenos que atormentam as sociedades humanas. As construções racistas, machistas, classistas e tantas outras não teriam outro embasamento material, a não ser as diferenças e as relações diferenciais entre seres e grupos humanos. As diferenças unem e desunem; são fontes de conflitos e de manipulações socioeconômicas e político-ideológicas. Quanto mais crescem, as diferenças favorecem a formação dos fenômenos de etnocentrismo que constituem o ponto de partida para a construção de estereótipos e preconceitos diversos.

Diante disso, Gomes (2007) destaca a necessidade de compreensão dos processos políticos, econômicos, sociais e culturais imbricados nos processos identitários, e também para o questionamento das práticas estereotipadas e preconceituosas vinculadas a esses processos, analisando seus impactos na vida dos sujeitos. A partir disso é pertinente questionar: como a identidade negra é vista no interior da escola? Enquanto profissionais da educação básica, atentamo-nos para as questões étnico-raciais em nossas ações pedagógicas?

A reflexão acerca dessas indagações exige o reconhecimento da histórica supervalorização do conhecimento europeísta e da negação da cultura do/a negro/a no currículo escolar. Mesmo após a lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro e afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, os/as negros/as ainda têm data para serem lembrados/as, o que frequentemente acontece em festejos e em práticas cômodas para a escola. Além disso, situações de discriminação racial também são comuns no contexto escolar, que acontecem em brincadeiras, zombarias e olhares; manifestações essas, geralmente, naturalizadas e concebidas pela escola como atitudes “normais”.

Acerca dessa condição, Moreira e Candau (2003) enfatizam que:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (p. 161).

De acordo com Candau (2008), esse quadro caracteriza o chamado daltonismo cultural, que tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de origens ou a torná-las invisíveis em sala de aula, seja pelo despreparo docente para lidar com estas questões, pela naturalização da multiculturalidade ou por considerar mais adequado agir centrando no grupo “padrão”.

Castro e Abramovay (2006), ao questionar acerca do racismo na escola, apontam que, tal situação, além de afetar a autoestima e o processo de aprendizagem do/a aluno/a negro/a, trazem à tona a ação do branqueamento que o/a impede também de construir sua identidade étnica. Somado a isso, no estado de silenciamento e de invisibilidade do/a negro/a no currículo, é importante destacar a contradição falaciosa do mito da democracia racial, que atua alicerçando a naturalização e institucionalização do racismo, especialmente, na escola.

De acordo com Munanga (2004), no Brasil, o mito da democracia racial, simultaneamente ao mito da cultura mestiça do país, atrasou o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, para a implementação de políticas públicas direcionadas para a população negra.

Apesar de o Brasil se apresentar como uma nação etnicamente democrática, a realidade deixa perceptível que os/as negros/as continuam em posições desiguais na sociedade. Embora haja avanços em alusão ao direito e ao reconhecimento da diversidade e da diferença, como, por exemplo, as ações afirmativas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história, cultura afro-brasileira e africana, concretamente, as relações entre os/as negros/as e os/as brancos/as não foram e não são igualitárias.

Esse cenário de negatividade enfrentado pelos povos negros torna-se uma barreira para a construção de representações positivas acerca da sua identidade étnico-racial, o que, por conseguinte, pode levá-los à recusa existencial. Segundo Cavalleiro (2006), diante de situações de preconceito e de discriminação racial, a criança sente-se forçada a se aceitar como inferior. Com isso, rejeita o seu corpo e sua cultura, o que aflige a sua autoestima e a sua formação identitária.

Acerca desses impactos, Gomes (2002) lembra que, na escola, encontra-se mais do que disciplinas e conteúdos. Há nela olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. Para esta autora, o olhar lançado sobre o/a negro/a nesse espaço pode discriminá-lo/a, isolá-lo/a e negá-lo/a, mas pode, outrossim, reconhecer a existência de identidades e diferenças, valorizando-as.

Enquanto instituição social, cabe à escola produzir um currículo voltado para o combate do racismo e de todas as práticas preconceituosas contra os/as negros/as, possibilitando a eles/as a construção do sentimento de pertencimento. É preciso que a educação escolar se abra para as africanidades. Isso, de acordo com Fernandes e Souza (2016), é primordial para um diálogo transformador e humanizador, pois irá possibilitar que tanto o/a aluno/a negro/a quanto o/a branco/a desconstrua estereótipos em relação ao povo negro e a cultura afro e afro-brasileira.

Em prol disso, Gomes (2002) ressalta que, é preciso que posicionemos politicamente contra projetos excludentes, e que novas práticas pedagógicas e novos materiais didáticos sejam construídos. Ela cita também a importância de abrir debates, de estabelecer diálogos com a comunidade negra, como o movimento negro e com os grupos culturais de tradição africana, pois a articulação entre educação e identidade negra exige dos/as professores/as mais do que leituras, pesquisas e discursos, ela requer análises, novos posicionamentos e posturas.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Conforme elucidado anteriormente, as reflexões ora apresentadas foram suscitadas a partir de ações pedagógicas realizadas com

uma turma de sexto (6^o) ano dos anos finais do Ensino Fundamental, de uma escola do município de Guanambi/BA, que se localiza numa região periférica da cidade e atende alunos/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (nos iniciais e finais), oriundos/as de famílias de baixa renda.

Os fatores que impulsionaram as ações na referida turma foram a negação da identidade de alguns/mas alunos/as negros/as, ratificada por um sentimento de inferioridade, de naturalização do racismo, corroborada por algumas práticas discursivas racistas em sala de aula, tais como: “chocolate”, “neguinho/a”, “neguinha do cabelo ruim/duro”, “cabelo de bucha”, “saci”, “macaco”. Esses fatos nos alertaram para a necessidade de uma intervenção na turma e de uma análise mais atenta para os problemas raciais no interior da escola.

As intervenções foram realizadas nas aulas de Educação Física pela professora responsável por esta disciplina, mediante dinâmicas, debates, bate-papo e aulas expositivas, cujo desenvolvimento teve contribuições de outros profissionais, principalmente, da professora de inglês da escola.

Durante o processo, foi analisada a música “Racismo é burrice”, de Gabriel, O Pensador, e apresentadas pesquisas que revelam certos desafios enfrentados pelo/a negro/a nos meios midiáticos, nas relações de trabalho, nos esportes e na escola, bem como em outras instituições políticas e sociais.

As primeiras intervenções/reflexões ocorreram no momento em que os conflitos étnico-raciais foram observados pela professora de Educação Física em sala de aula. Mas, o aprofundamento analítico da situação-problema iniciou-se com uma dinâmica, ao utilizar etiquetas autocolantes contendo frases que inferiorizam e superiorizam o indivíduo. Essas etiquetas foram coladas pela professora, na testa de cada aluno/a sem que ele/a soubesse o que estava escrito. Após todos/as estarem devidamente “rotulados”, foi solicitado para que andassem pela sala e interagissem entre si, “orientados” pelo conteúdo escrito na etiqueta.

Os/as alunos/as negros/as receberam etiquetas com frases com sentidos positivos e valorativos, enquanto os/as considerados/as brancos/as receberam frases cujo teor semântico apresentava conotação de preconceito racial. Após alguns minutos de interação entre os/as alunos/as, questionamentos foram feitos pela professora, relacionados à forma como cada um/a é tratado/a no cotidiano escolar em função dos estereótipos construídos na sociedade.

Em um segundo momento, a turma foi dividida em pequenos grupos; cada um recebeu relatos de diversas situações enfrentadas por uma pessoa negra. Após a leitura e interpretação, foi realizado um debate para refletir sobre as raízes dos problemas abordados, fazendo um diálogo com a história do povo negro e suas representações e contribuições para o Brasil. Para complementar e aprofundar essas discussões, aconteceu uma breve aula expositiva com leitura de imagens históricas paradas e em movimento (fotos, gravuras e vídeos), que apresentaram a África e sua cultura, assim como as suas influências para o Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O início das intervenções planejadas foi marcado por expressões de surpresa, resistência e desconforto de um número expressivo de alunos/as. Até então, era uma discussão nova, não esperada por eles/as. Com olhares, expressões e falas, questionavam: “Por que falar sobre isso?... Não, não, professora, não é necessário discutir isso... Deixa pra lá, professora...”.

Algumas alunas negras, com muito acanhamento, mesmo enfrentando a angústia da vivência com o preconceito, demonstraram que a discussão sobre a temática não precisava acontecer. Além disso, alguns alunos, que as tratavam de forma preconceituosa, alegaram a não existência do racismo em sala de aula, sendo a intervenção desnecessária. Para eles, todos os acontecimentos tinham uma acepção de brincadeira, não havendo nenhuma intenção de machucar ou excluir o outro, e, por isso, não constituía uma ação racista. Isso foi notório quando um

aluno chegou a comentar que o colega não achava pejorativo o fato de ser chamado de “chocolate”, pois reagia sempre com risos e simpatias.

Nesse comportamento dos/as alunos/as, sobressaem duas situações problemas: primeiro, um conflito de naturalização do racismo e o seu apaziguamento; segundo, a omissão do currículo escolar quanto as questões raciais, tendo em vista a evidência de que o discurso racista e preconceituoso atravessa de forma significativa as vivências escolares, e, contraditoriamente, a reflexão sobre esse problema ainda não foi elegida como prioridade e/ou como uma necessidade.

Esse conflito de naturalização do discurso racista, congregado com a omissão da educação, rebenta condições binárias que assolam a construção da identidade negra. Baseada em estereótipos, tal condição separa o indivíduo negro do branco sob um arranjo que define o primeiro como inferior, levando-o à construção de um sentimento de negatividade da sua identidade, como foi enfatizado por Castro e Abromovay (2006).

Já no início do trabalho de intervenção, foi também constatado um discurso de uma aluna negra, no qual ela diz que todas as pessoas deveriam ser brancas e que, assim, não deveria existir pessoas negras. Questionada pela professora o porquê dessa afirmação, a aluna retraiu-se, mas sinalizou que o/a negro/a é feio/a, preguiçoso/a, e que o/a branco/a é digno do lugar em que ocupa na sociedade, pois trabalha mais, se esforça mais. Nesse contexto de negação, ela demonstrou sentir mágoas, ao afirmar que não gosta de meninos brancos.

Percebe-se na construção discursiva da aluna, a cristalização de um sentimento negativo com relação a sua identidade. Com baixa autoestima, ela nega-se a si mesma e supervaloriza o/a branco/a. Isso pode ser resultante de uma sociedade cuja prática sociocultural hegemônica é a do sujeito branco, marcada por um processo educativo omisso intencional, que reproduz situações que levam às distinções raciais discriminatórias, forçando a criança a se sentir inferior em sua formação identitária (CAVALLEIRO, 2006).

Na dinâmica interacional mencionada, constatou-se que os/as alunos/as negros/as não se reconheciam no tratamento recebido. Embora

tivessem com etiquetas nas quais haviam palavras que passavam uma mensagem positiva e valorativa, eles/as enfrentaram a situação sem nenhum sentido significativo que impactasse positivamente em sua autorreferência. Ao perguntar a uma aluna como havia se sentido, ela reagiu de forma frustrada, dizendo: “Me (sic) falaram um monte de coisa, tudo mentira”. Ela referiu-se aos elogios recebidos.

Casos como esse revelam a identidade negra afligida pela naturalização do racismo e o seu silenciamento, seja pela escola, enquanto lócus de formação ética, intelectual e cultural, seja pela sociedade civil em seu conjunto de instituições. Diante de uma conjuntura de manutenção de privilégios a um grupo hegemônico formado por brancos/as, da invisibilidade da história e da cultura afro e afro-brasileira, a criança cria em seu interior um “mundo” ífero, desprovido de beleza e de encantos.

Na tentativa de fomentar a desconstrução desses estereótipos, com reflexões sobre as falas das alunas, foi realizado um debate acerca da história e da representatividade do/a negro/a no Brasil, mostrando os motivos que induziram a construção e a consolidação do racismo nesse país. Nesse ato dialógico, ratificou-se que o marco trágico da escravidão e suas conseqüentes feridas não aconteceram porque um grupo é superior ao outro, ou porque o/a negro/a é fraco/a, mas por exploração e interesses, sobretudo, econômicos.

Enquanto os/as alunos/as negros/as retraíam-se, os/as brancos/as mantinham-se “armados” com a defesa de que os apelidos, as piadas e as brincadeiras não têm a intenção de discriminar; são ações normais. Para sustentar essa prática, abordavam situações ocorridas fora da escola em que as vítimas não achavam ruim quanto ao tratamento recebido. Declararam ainda, que a pessoa negra, atualmente, encontra-se numa situação confortável, com igualdade de direitos.

Ao dar prosseguimento às intervenções com os relatos racistas e com os dados de algumas pesquisas, bem como desconstruindo os significados das palavras “preto, negro, branco”, notaram-se expressões

de repulsa e indignação de um grupo de alunos/as, principalmente, da aluna que não se aceita como negra.

Quando posta a discrepância entre negros/as e brancos/as no mercado de trabalho, principalmente, referente às diferenças salariais, e apresentada a pouca ocupação dos/as negros/as em cargos representativos importantes, relacionando-se isso com as dificuldades de mudanças no cenário das desigualdades sociais e raciais, os/as alunos/as, mesmo que timidamente, puseram-se a pensar e analisar como formas de injustiça. Nessa ocasião, o debate sobre a naturalização do racismo foi delineado e aprofundado, ampliando-se para a desconstrução do mito da democracia racial.

Direcionando-se a reflexão para a significação das palavras “negro”, “preto” e “branco”, com base em pesquisas em dicionário online, as expressões de surpresa e, novamente, de indignação apareceram, pois a maior parte dos sentidos atribuídos ao “preto” e ao “negro” imprime uma conotação negativa, enquanto que o sentido atribuído ao “branco”, uma conotação positiva.

Essa discussão teve o fito de chamar a atenção dos/as alunos/as para as significâncias negativas em torno do termo negro, ao refletir o quanto determinadas expressões, empregadas de maneira jocosa, ou não, ilustram o racismo e explicam a ótica do discurso dominante e seu controle sobre os sentidos atribuídos à realidade social, com demarcação de fronteiras que validam ou excluem significações.

Aprofundando a reflexão anterior e já concluindo as atividades, para que as discussões em torno da identidade negra não delimitassem apenas a partir da ótica de um povo sofrido, massacrado e explorado – o que pode gerar atitudes de pena e de tristeza – foram analisadas imagens mostrando as belezas da África e a influência da cultura africana na cultura brasileira, depoimentos de negros/as que se empoderaram por meio da resistência e que se destacaram numa sociedade não democrática e, em seguida, houve uma breve análise e vivência da música “Racismo é Burrice” de Gabriel, O pensador.

Nesse ínterim, alguns/mas alunos/as ficaram pensativos, silenciosos/as, talvez em conflito com os valores apreendidos ao longo de sua formação. Outros/as, especialmente, as meninas negras, não mais receosas, mas com um olhar atento, sentiram-se recepcionadas. Elas, naquele momento, permitiram-se ser negras, de uma forma mais afirmativa. Isso mostra que o prosseguimento dessa reflexão pode levá-las à construção do sentimento de pertencimento e de defesa de sua história, sua cultura e seus valores.

Nessa conclusão do trabalho, realizou-se uma avaliação oral das atividades desenvolvidas. Timidamente, os/as alunos/as consideraram as ações como positivas, de modo que alguns meninos chegaram a assegurar que as práticas racistas na turma seriam sanadas.

Observou-se que a turma, mesmo com resistência e acanhamento, colocou-se a pensar sobre a problemática, o que talvez seja um passo significativo para a compreensão e análise do estigma da desigualdade étnico-racial que caracteriza a sociedade brasileira e marginaliza a pessoa negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui tratadas tiveram como objetivo discutir, ainda que de forma breve, a identidade negra relacionada com a educação escolar, dentro de um cenário de práticas racistas. Assim, considerando as discussões permitidas e propostas, entendemos as ações desenvolvidas como um posicionamento pertinente quanto aos estereótipos que delimitam fronteiras na construção da identidade negra.

Certas de que a construção de representações positivas sobre o/a negro/a no espaço escolar vai além de intervenções pontuais, acreditamos que o debate sobre as questões étnico-raciais carece de continuidade, pois se trata de um processo de ressignificação de uma pedagogia sedimentada na escola. Isso requer um abalo sobre as relações de poder presentes no sistema educacional brasileiro, abrindo espaços para as africanidades e permitindo que, desde cedo e de forma crítica, o/a aluno/a entre em contato com a diversidade étnico-racial.

A intervenção, de modo geral, configurou-se para nós, enquanto profissionais da educação, em uma fonte reflexiva e instigadora para um olhar mais cuidadoso e aprofundado acerca das questões étnico-raciais, nos permitindo compreender, sobretudo, que as ações pontuais são importantes, contudo, não são suficientes para o reconhecimento da identidade negra. Há, portanto, a necessidade de questionarmos a base política e epistemológica do currículo escolar, assim como de buscarmos caminhos que viabilizem a construção da igualdade a partir do reconhecimento da diferença.

REFERÊNCIAS

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANAU, Vera Maria (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2º edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Relações Raciais na Escola: Reprodução da Desigualdade em Nome da Igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escola: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. n. 63. abr. 2016 (p. 103-120). Doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i63p103-120>.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Universidade Federal de Minas Gerais. Educação e Pesquisa. vol.29 n.1 São Paulo Jan./June 2003. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 09, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. *In: Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

HAAL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 7 ed. São Paulo: DP&A Editora, 2005.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *In: Media and Cultural Regulation*. THOMPSON, Kenneth. Educação & Realidade, Inglaterra em 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa Moreira; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *In: Revista Brasileira de Educação*. n.º. 23, mai/jun/jul/ago, 2003. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**. 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/PalestraKabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da Cultura Corporal**: críticas e alternativas. Phorte Editora, São Paulo, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo, Phorte, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

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*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes: 2013. p. 73-102.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**: uma introdução teórica e conceitual. *In: SILVA, T. T. (org.). Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 13. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Nota: parte dessa reflexão foi publicada nos anais do Seminário Gepráxis - Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, 2017.

PSICOLOGIA, RACISMO E ANTIRRACISMO: UTILIZAÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E POSICIONAMENTO CRÍTICO

Pamela Staliano²⁶

Andress Amon Lima Mattos²⁷

Tawana Mirelle Gonçalves de Oliveira²⁸

INTRODUÇÃO

A mídia em seus diversos meios, televisão, cinema, imprensa, literatura e livros didáticos, exerce uma forte influência na nossa sociedade. Com a globalização, os indivíduos estão a todo o momento recebendo uma série de informações que acabam por afetar a identidade dos sujeitos, tornando-a mais volátil, menos fixa e indefinida. A teoria da aprendizagem social, de Albert Bandura (1971), define que aprendizagem também se dá pela observação de comportamentos e atitudes de outras pessoas. Na aprendizagem pela observação, é possível moldar a forma de pensar e o comportamento de um número indefinido de indivíduos apenas por meio de um modelo. Diante do modelo social vigente que é apresentado diariamente pela mídia, os indivíduos começam a desenvolver comportamentos que convergem com essas maneiras de pensar e agir.

Partindo desta premissa e considerando a possibilidade de fomentação de discurso com o contato com produções culturais, muitas vezes marginalizadas ou que abordem temas em voga na sociedade, que o PET Psicologia/Geografia/Ciências Sociais - Conexão de Saberes da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) desenvolveu, a par-

²⁶ Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (UnB). Professora Adjunto da Graduação e Pós-graduação em Psicologia (UFGD).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8015934972962340>

²⁷ Graduado em Jornalismo (UNIOEST). Bolsista do Grupo PET Psicologia – Conexão de Saberes. CV: <http://lattes.cnpq.br/2651187394614104>

²⁸ Graduanda em Psicologia (UFGD). Bolsista do Grupo PET Psicologia – Conexão de Saberes. CV: <http://lattes.cnpq.br/8525489837673494>

tir do grupo de estudos sobre ‘Fronteira e Interculturalidade’ a oficina audiovisual CinePET. Por meio da análise de filmes e com o apoio de bibliografias, os petianos tiveram a possibilidade de debater assuntos para além daquelas propostas em sala de aula, complementares à sua formação civil e acadêmica.

O cinema é um artefato cultural e, por meio do seu processo de criação, acaba contribuindo na construção de significados sociais. Gerbase (2012) apresenta o conceito de cinema como:

[...] “um processo que permite a realização de filmes, qualquer sequência de imagens em movimento com som sincronizado que conta uma história. O desafio é o mesmo: contar uma história e encantar o espectador.” (GERBASE, 2012, p. 24).

Mesmo que possa ser entendida como uma das ferramentas utilizadas pelo mercado para alienar ideologicamente os membros da sociedade, ainda assim, possui o caráter crítico capaz de difundir o conhecimento. No Brasil, a história do cinema é marcada por movimentos sociais que desejavam dar voz para as minorias e destacar a cultura do país.

Conteúdos como: fronteira, desigualdade social, racismo e necropolítica, puderam ser trabalhados e discutidos nestes encontros virtuais, possibilitando aos membros do grupo expor suas dúvidas e receios, bem como os pontos de vistas e demais pensamentos acerca dos assuntos abordados nas produções audiovisuais assistidas. Com o respaldo da professora tutora, que atuou como mediadora da discussão e aguçadora das argumentações, foi possível esclarecer conceitos, esmiuçar temas tabus, além de dirimir preconceitos que se encontram no discurso popular da sociedade.

Pode-se entender o racismo como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios”, (ALMEIDA, 2019, p. 22), dependendo do grupo racial pertencente. Como será discutido no decorrer deste trabalho, o racismo se faz presente de muitas maneiras no interior das

relações sociais, instituições e estruturas, desta forma, não basta apenas não ser racista em uma sociedade cujo racismo está intrínseco na cultura de maneira geral, para que se possa combater o racismo é preciso ser antirracista, combatendo o preconceito racial de forma efetiva nos diálogos, iniciativas e no âmago das organizações políticas e sociais.

O objetivo deste trabalho consiste em apresentar as discussões decorrentes do “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Fronteira e Interculturalidade” que findaram na oficina audiovisual CinePET. Durante os encontros notaram-se diferentes visões de mundo e interpretações a respeito das realidades sociais, de modo que, ficou evidente que uma das características da atividade, pauta-se no fomento ao debate de assuntos que permeiam o âmbito acadêmico e que, muitas vezes, não são abordados em sala de aula. Por intermédio desta ação foi possível estimular a problematização tanto da formação dos acadêmicos, cujas teorias são estabelecidas por autores eminentemente europeus, quanto do meio social racista e regado de preconceitos que os cercam.

CINEPET: RECURSOS AUDIOVISUAIS E ENSINO

Com o objetivo de incrementar o currículo acadêmico, abordando temas que, por vezes, não são tratados em sala de aula, bem como, visando fomentar mentalidade crítica e discussão sobre questões que estão em debate na sociedade, que o PET Psicologia/Geografia/Ciências Sociais - Conexão de Saberes da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, implementou em seu plano de atividade anual o CinePET.

Devido ao contexto de pandemia imposto pelo vírus COVID-19, que culminou na suspensão do calendário acadêmico, os membros do grupo PET precisaram repensar suas atividades para que pudessem ser realizadas de forma on-line. Refletindo a partir do grupo de estudos ‘Fronteira e Interculturalidade’, sugeriu-se a análise de produções audiovisuais que tivessem relação com o tema Fronteiras, uma vez que esse é bastante trabalhado na instituição que se localiza na cidade de Dourados-MS, situada a 120 km da linha de fronteira com o Paraguai,

bem como a temática Racial em razão do contexto de fronteira ser forte elemento de segregações xenofóbicas e étnicas.

Compreende-se que a realização do CinePET, como instrumento de educação, estimulava os participantes a apreciarem a produção audiovisual de uma forma não imediata, além de dedicar-se a compreender o conhecimento contido para além do discurso. Durante o período que foi realizado, três filmes foram analisados: “Bacurau”, “Em nome da lei” e “Cidade de Deus”. Para que acontecesse a análise dos filmes e um debate em profundidade, os membros do grupo tiveram o suporte de artigos indicados considerando as especificidades de cada filmes.

Pelo que pôde ser analisado dos encontros, fomentou-se entre os discentes um maior interesse pelo cinema, sendo que a participação de um professor tutor conduzindo ou apoiando a discussão, possibilitou que os discentes obtivessem uma melhor compreensão e dinamização de conceitos, além de conhecerem, a partir de uma nova perspectiva, determinadas questões, gerando posicionamento crítico. A simples exibição de um filme e um espaço para discussão representou um caminho educativo capaz de desenvolver o interesse dos alunos em construir um olhar crítico por meio de uma atividade que pouco ocorre em sala de aula.

Os filmes, de modo geral, abordam questões sociais pertinentes ao país, que apesar de serem produzidos em momentos distintos, 2019, 2016 e 2002, respectivamente, ainda são atuais. Uma delas em específico, a questão da raça e desigualdade social. O ano de 2020 foi marcado por protestos e debates a respeito do racismo estrutural presente na sociedade e suas instituições, em específico, a polícia.

Os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, evidenciam que 51,2% da população brasileira é composta por pretos e pardos. Somente 8,2% dos indivíduos da população negra, maiores de 18 anos, frequentaram ou ainda frequentam um curso superior. Em relação à violência contra esse grupo, de acordo com o Atlas da Violência de 2020, divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP),

entre 2008 e 2018 houve um aumento de 11,5% da taxa de homicídio contra os negros, enquanto por outro lado, percebeu-se uma diminuição de 12,9% para os não negros. Os números apenas revelam a presença do racismo estrutural e da desigualdade racial no país (IBGE, 2010; 2006; CERQUEIRA *et al.*, 2020).

Considerando especificamente a área da Psicologia, a formação é basicamente eurocêntrica, com pouca presença de autores negros que se destacam. Ou seja, há um predomínio da produção acadêmica, que norteiam a formação.

Pode-se dizer sobre um apagamento das produções que retratem melhor a realidade brasileira. Não é prudente pensar que o passado escravocrata do Brasil não deixou sequelas. É possível encontrar racismo e expressões raciais a todo o momento na sociedade, isso porque, por mais que racismo seja crime e existam leis para coibir sua manifestação, sua permanência no dia a dia se faz de forma velada. “As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista”. (ALMEIDA, 2019, p. 31).

Lutar por uma Psicologia mais inclusiva requer uma descolonização dos conteúdos trabalhados em sala de aula a fim de se posicionar contrariamente a determinados estereótipos e preconceitos que permeiam essas mesmas produções. “Descolonizar implica estilhar as velhas sedimentações culturais, intelectuais e políticas e, mais do que resgatar, criar um senso de valor próprio sobre si mesmo e sobre o povo ao qual se pertence”. (VEIGA, 2019, p. 247).

AS RELAÇÕES RACIAIS NO CINEMA NACIONAL

O Brasil possui uma grande miscigenação de povos e é possível ver a cultura brasileira sendo representada de várias formas na mídia. Mesmo que, na atualidade, os inúmeros mitos relacionados à existência de apenas uma raça já tenham sido desconstruídos, explicitando que a diferença de cor ou qualquer outra característica cultural não tem

influência no caráter humano, ainda há resquícios de pensamentos preconceituosos e racistas. Na visão de Van Dijk (2018):

[...] o racismo não é inato, mas aprendido [...]. Este processo de aprendizagem é amplamente discursivo, isto é, está baseado na conversação e no contar de histórias diárias, nos livros, na literatura, no cinema, nos artigos de jornal, nos programas de TV, nos estudos científicos, entre outros. Muitas práticas de racismo cotidiano, tais como as formas de discriminação, podem até certo ponto ser aprendidas pela observação e imitação, mas até mesmo estas precisam ser explicadas, legitimadas ou sustentadas discursivamente de outro modo. Em outras palavras, a maioria dos membros dos grupos dominantes aprende a ser racista devido às formas de texto e de fala numa ampla variedade de eventos comunicativos. (VAN DIJK, 2018, p. 15).

Ao pensar as relações raciais nas produções audiovisuais, é válido refletir a respeito do modo que a população negra é representada. Nos últimos tempos foi possível notar um significativo avanço, crescimento e reconhecimento. Todavia, em linhas gerais, esta população ainda ocupa poucos espaços e, como representado nos filmes, não há um grande protagonismo, ficando reduzido ao pobre, bandido e sem perspectiva de futuro. Nota-se também que a interação entre brancos e negros geralmente é representada por um desequilíbrio de poder ou status socioeconômico. Essa diferença pode ser percebida na vestimenta, no tipo de trabalho que realiza e no bairro que reside. A contínua reprodução desse estereótipo no cinema nada mais é do que a manifestação do racismo que ainda está marcado no cotidiano da sociedade brasileira, visto que:

Ora ele é escancarado, como nos massacres frequentes; ora é silencioso, como as vidas silenciadas pelo extermínio policial que põe constantemente os negros e as negras sob suspeita, além de serem discriminados/as em outras esferas da vida social, como no acesso à justiça, ao mercado de trabalho, à educação, à saúde, dentre outras. Criando-se a justiça de brancos/as e de negros/as, as escolas

de brancos/as e de negros/as em um ‘apartheid’ constante e velado. (CFESS, 2013, p. 02).

Mediante isso, a ausência de características físicas e culturais da população negra nos audiovisuais faz com que os excluídos não se reconheçam nos conteúdos apresentados. Do mesmo modo que a cultura não é feita pela ausência de sentido, as representações precisam ser construídas com o objetivo de proporcionar familiaridade a todos os grupos, a fim de restabelecer sentido para os indivíduos e suas relações.

A população negra ainda não tem conseguido ocupar muitos espaços nos audiovisuais e nota-se que, quando ocorre essa ocupação, é carregada de estereótipos e com uma diversidade mínima. No contexto do filme “Cidade de Deus”, por exemplo, o personagem Buscapé possui a sua história marcada pela violência, revolta e uma perspectiva de futuro incerto. Muitos seres acabam se reconhecendo na condição humana e social das personagens apresentadas, uma realidade subalterna e precária, na qual se faz presente o uso de drogas, a criminalidade e o abandono político. Mesmo se tratando de uma obra de ficção, tais representações são perigosas e podem comprometer a construção e reafirmação identitária da juventude presente nas periferias, pois “os sujeitos influenciam e são influenciados pelos contextos sociais, locais e globais” (ARAÚJO, 2001, p. 155).

Reconhecendo o poder de influência que o cinema possui, é fundamental repensar as identidades culturais e as representações que se deseja difundir nos diferentes meios de comunicação.

Em uma das cenas do filme “Em nome da lei” a promotora Alice, interpretada por Paolla Oliveira, em um diálogo com o jovem juiz Vitor, personagem de Mateus Solano, faz um julgamento a partir da aparência das pessoas que estão ao seu redor em um restaurante. Aos olhos de Alice, não era possível distinguir as pessoas honestas dos contrabandistas e traficantes visto que a maior parte da população daquela cidade possuía ligação com o crime. Diante dessa perspectiva, Allport (1954) discorre que o preconceito é uma atitude de caráter pejorativo em relação a um sujeito devido às características negativas que são atribuídas ao grupo ao qual pertence. A associação da região da fronteira

ao tráfico de drogas, o contrabando e a corrupção fizeram com que a promotora atribuisse características (físicas e comportamentais) aos indivíduos daquele local, fortalecendo a construção de estereótipos e preconceitos, desconsiderando as diferenças culturais e individuais. Nota-se, por meio desta definição, que existem diversos grupos que são desvalorizados pela sociedade e, como consequência, surgem diferentes tipos de preconceito.

O preconceito racial é uma dentre inúmeras formas de preconceitos que existem. Para Allport (1954), o preconceito étnico é uma antipatia baseada em uma generalização inexata e inflexível, podendo ser sentida ou expressada, e que pode ser voltada a um grupo ou apenas a indivíduos inseridos em determinado grupo.

Dirigido por Kleber Mendonça, “Bacurau” é uma obra de arte que retrata a verdade que estamos vivendo, carregada de preconceito e racismo. Os personagens, que possuem formatos de rosto diferentes, tonalidades distintas de pele, cabelos lisos, ondulados e crespos, um sotaque que carrega história, retrata com precisão um povo que possui no peito uma revolta contra a burguesia. Uma burguesia que durante séculos oprimiu estes indivíduos por conta dos seus comportamentos e modo de vida. O filme leva à reflexão sobre as questões raciais da população de Bacurau, além da forma com que os indivíduos lutam contra o preconceito, racismo e exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de proporcionar uma formação mais ampla aos estudantes e estimular debates sobre assuntos pouco explorados na graduação, o grupo PET Psicologia - Conexão de Saberes propôs a realização da presente ação, como desdobramento de um grupo de estudos sobre fronteira, baseada nos recursos audiovisuais. A partir da revisão de obras que abordassem temas específicos, como explicitado o mote racial, da desigualdade social e da violência nas situações de fronteira, foi possível incutir nos discentes uma gama de problemáticas, bem como a do apagamento de produções de pessoas pretas dentro da Psicologia.

Doravante às arguições obtidas em consequência dessas análises, começou-se o debate de onde estão e quem são essas figuras negras dentro do meio acadêmico. Achou-se possível perceber que, assim como em outras áreas do conhecimento, tudo que é produzido por essas pessoas acaba ficando à margem do que se está presente nos currículos. As produções utilizadas na graduação em Psicologia são hegemonicamente europeias, o que leva a pensar na dependência de colônia intelectual que ainda existe sob a Europa, bem como no apagamento de figuras negras, como o caso de Virgínia Bicudo, uma mulher preta que foi figura importante na disseminação da psicanálise no Brasil, cujas obras e atuação pouco são discutidas nas disciplinas desta abordagem.

Mesmo diante do debate e, conseqüentemente, pela busca de figuras pretas no âmbito da Psicologia, pouco se encontra a respeito. Os marcadores sociais acabam se apagando, ou então, sofrendo um processo de embranquecimento de suas produções e subjetividades.

Por fim, o debate de temas inexplorados na graduação, por quais sejam os motivos, se faz necessário mesmo que de formas alternativas, por meio de ferramentas que complementem a formação dos indivíduos enquanto profissionais e membros da sociedade civil, uma vez que suas produções e atividades poderão atravessar todas as pessoas, cada qual com suas individualidades.

O debate de produções culturais de pessoas negras, concomitante com o diálogo e espaço de fala destas mesmas pessoas, proporciona a produção de subjetividades e vivências mais inclusivas e menos preconceituosas a fim de produzir uma Psicologia sem preconceitos e, possivelmente, antirracista.

REFERÊNCIAS

ALLPORT, W. G. **La naturaleza del prejuicio**. Buenos Aires: Editorial Universidade de Buenos Aires, 1954.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ARAUJO, C. As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. **Educ Pesq**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 141-160, 2001.

BANDURA, A. **Psychological modeling: conflicting theories**. Chicago: Aldine Atherton Publ. Co., 1971.

CERQUEIRA, D. *et al.* **Atlas da Violência – 2020**. Brasília: Ipea/FBSP, 2020. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 07 fev. 2021.

Conselho Federal de Serviço Social. CFESS Manifesta: **Dia Nacional da Consciência Negra**. Disponível em: http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/2013cfessmanifesta_consciencianegra.pdf. Acesso em: 27 de jan de 2021.

GERBASE, C. **Cinema – Primeiro filme: descobrindo, fazendo, pensando**. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 2012.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores IBGE: o mercado de trabalho segundo a cor ou raça – pesquisa mensal de emprego** (Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre). Rio de Janeiro, 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Rio de Janeiro, 2010.

VAN DIJK, T. A. Introdução. *In: Racismo e Discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-24.

VEIGA, L. M. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 31, n. spe, p. 244-248, 2019.

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO ESTUDANTE NEGRO NA ESCOLA E DA CULTURA DE MATRIZ AFRICANA NO CONTEÚDO ESCOLAR BRASILEIRO

Alfredo Duarte de Lima²⁹
Helenilson dos Santos³⁰

INTRODUÇÃO

É inquestionável a influência dos povos oriundos da África na formação da cultura brasileira mediante sua presença desde os primórdios do forjar desta nação (GOMES, 2019). A princípio, de modo praticamente uníssono, o povo africano chegou a este país de forma involuntária, sob o pesado fardo da escravidão que perdurou por aproximadamente quatro séculos (FERNANDES, 2016).

Também é notório que este processo escravagista estabeleceu um episódio tenebroso e lamentável da história brasileira e que tal chaga deixou profundas marcas na nossa sociedade, nos mais variados segmentos desta. Todavia, a cultura africana permanece no amálgama que constitui a identidade do povo brasileiro, sendo este um evidente sinal de resistência cultural (FERNANDES, 2016). A tratativa abordada neste artigo é refletir se esta riqueza cultural é devidamente valorizada no ambiente educacional, assim como se o estudante negro se sente situado, valorizado, ou ao menos representado dignamente na escola e concomitantemente nos conteúdos escolares de modo que conceitos de natureza racista sejam combatidos.

No Brasil, o racismo pode manifestar-se explicitamente ou implicitamente e podemos enquadrar essa manifestação como um julgamento de valor, formado culturalmente e desprovido de uma sustentação obje-

²⁹ Especialista em Educação Física Escolar e Docência para o Ensino Superior. Assessor pedagógico da Rede Municipal de São Vicente-SP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3235-4199>

³⁰ Docente da UNIBR (Faculdade de São Vicente-SP).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4972569937793134>

tiva que o justifique, ele resume-se em um conjunto de crenças desenvolvidas visceralmente na sociedade por diversos contextos históricos (FERREIRA & CAMARGO, 2010). Tais crenças fazem-se presentes nas esferas intelectual, cultural e social da nossa população (JESUS, 2018). Reconhecer a discriminação como algo existente é um primeiro passo, e entre outras ações para combatê-la, faz-se necessário o reconhecimento e a valorização da cultura negra na sociedade brasileira, especialmente na escola, para que a comunidade escolar possa vislumbrar a importância da diversidade étnica na constituição e na riqueza cultural da nossa sociedade (SANTOS & NETO, 2011).

Ser negro no Brasil já se constitui em um fator propulsor de uma série de situações discriminatórias, constrangedoras e de violência que influenciam de forma decisiva a formação educacional dos jovens afrodescendentes, soma-se a tal o fato de que estes muitas vezes não se veem representados no próprio conteúdo escolar de uma forma digna e que não se restrinja corriqueiramente a uma representação pejorativa de inferioridade (SANTOS & NETO, 2011).

DADOS SOBRE A QUESTÃO DO NEGRO NO BRASIL

Quando se trata de estudar a questão da população negra no Brasil e, conseqüentemente como esse *status quo* reflete na vida do cidadão negro, do jovem negro e do estudante negro, chegamos a uma situação dicotômica: o que seria ideal e o que se percebe como aquilo que é real.

O conceito de real e ideal são contraditórios pela própria etimologia, sendo que que “Ideal” pode ser definido como “aquilo que só existe na ideia ou na imaginação” nesse caso uma fantasia, utopia ou Quimera. Quiçá, um “conjunto imaginário de perfeições que não pode ter realização completa”. Talvez ainda “aquilo que satisfaz na totalidade” ou “a mais querida das aspirações” (PRIBERAM, 2008).

Em contrapartida temos o conceito de “Real” que nos remete àquilo que existe de fato. Algo que “pode ter uma existência física, palpável” ou “está é relacionado aos fatos e acontecimentos”. Em suma trata-se de algo em que “a verdade está contida” (PRIBERAM, 2008).

Percebe-se então que, mediante tais esclarecimentos sobre entendimento e definição, para que melhores condições de vida da população negra no Brasil pudessem sair do campo ideal efetivando-se no âmbito real; ações devem ser feitas em prol desta coletividade como, por exemplo, respeitar o que consta na nossa Constituição Brasileira quando cita em seu artigo 5º que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, (...)” (BRASIL, 1988).

Lembremos que os negros e pardos compõem um relevante quinhão do povo brasileiro, representando mais da metade de nossa população (GOMES, 2019). Contraditoriamente, no Brasil, percebe-se a existência de um sistema de “racismo estrutural” (JESUS, 2018) que recai sobre este grupo específico.

Por sua vez, este racismo estrutural pode ser constatado por diversos dados sociais do Brasil. Entre eles, citemos que em 2019, as pessoas classificadas como “brancas” possuíam renda média em torno de R\$2.814,00 mensais, enquanto a renda média entre pessoas negras era de R\$1.570,00 (GOMES, 2019).

Mais especificamente, falamos de 56,10% da nossa população. Esse é o percentual de pessoas que se declaram “negras” no Brasil, um grupo macro que abrange aqueles que se declaram “pretos” ou “pardos”. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua do IBGE. Dos 209,2 milhões de habitantes do país, 19,2 milhões se assumem como pretos, enquanto 89,7 milhões se declaram pardos.

Quanto à relação deste macro grupo com o trabalho, consta que em 2018, os negros eram a maior parte da força de trabalho no Brasil: 54,9%. A proporção de pretos e pardos entre as pessoas desocupadas e subocupadas, porém, é muito maior. No ano passado, eles correspondiam a cerca de dois terços das pessoas que não tinham emprego, em um total de 64,2% e das que trabalhavam menos horas do que gostariam ou poderiam, representando 66,1%, segundo dados do estudo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, do IBGE (AFONSO, 2019).

Inclusive, os negros ocupam apenas 4,9% das cadeiras nos Conselhos de Administração das 500 empresas de maior faturamento do

Brasil. Entre os quadros executivos, eles são 4,7% e na gerência, apenas 6,3% dos trabalhadores são negros, conforme aponta o Instituto Ethos. A informalidade também atinge mais essa parcela da população. Enquanto 34,6% de pessoas brancas se encontram em condições informais de trabalho, a informalidade atinge 47,3% de pretos e pardos segundo a Agência Brasil (AFONSO, 2019).

A desigualdade no mercado de trabalho tem reflexos também sobre as condições de moradia. Enquanto 27,9% das pessoas brancas vivem em domicílios sem ao menos um serviço de saneamento como coleta de esgoto, de lixo e fornecimento de água, a proporção sobe para 44,5% entre pretos e pardos Agência Brasil. É relevante também o fato de que enquanto 15,4% dos brancos do país estão na faixa da pobreza, 32,9% dos negros compõem a parcela de brasileiros que vivem com até US\$ 5,50 por dia. Na linha da extrema pobreza, com rendimento de até US\$ 1,90 por dia, estão 3,6% dos brancos e 8,8% dos pretos e pardos. Em contrapartida, Entre os 10% da população do Brasil que têm os maiores rendimentos do país, só 27,7% são negros (AFONSO, 2019).

Gomes (2019) também expõe o fato de que um indivíduo negro ou pardo tem sua chance de ser vítima de um crime de homicídio multiplicada por oito, comparando-se ao risco que tem um indivíduo branco, e tal fato está intrinsecamente ligado à constatação de que as pessoas negras e pardas são a imensa maioria entre aqueles que habitam bairros com ausência de infraestrutura de qualidade que contemple iluminação, saneamento, saúde, segurança e educação (GOMES, 2019).

Reflexo disso é que 74,5% das pessoas assassinadas em ação policial são pretas ou pardas, segundo Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019 e o Ministério da Justiça e Segurança Pública, mostra que 61,6% dos detidos no país eram pardos ou pretos em junho de 2017 (dados mais recentes disponíveis). Os brancos constam como 34,38% dos presos como aponta o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (AFONSO, 2019).

Percebe-se no que tange à população negra, o que Almeida (2020) nos traz à tona como “necropolítica” citando o filósofo, teórico político,

historiador, intelectual e professor universitário camaronês Achille Mbembe (2018), que chama de necropoder e necropolítica, fenômenos em que guerra, política, homicídio e suicídio tornam-se indistinguíveis.

Mas mesmo diante de dados estatísticos tão desalentadores em um cenário de desigualdade, violência e negação, pode-se dizer que há luz no fim do túnel. Tal afirmativa é possível mediante acontecimentos que trazem consigo um certo otimismo, tais como uma maior aceitação por parte da população negra em relação a sua cor. É o que mostra uma pesquisa de 2018, realizada pelo IBGE, que revelou um aumento na população que se autodeclara negra e uma redução no percentual que se identifica como branca. Segundo a pesquisa, em 2018, a população branca anteriormente constava como 43,1%, a parda 46,5% e a preta 9,3%. Os dados do IBGE apontam que, se comparado com os últimos seis anos, a população que se declara negra aumentou em 4,7 milhões. Isso significa que no ano passado 19,2 milhões de pessoas passaram a se aceitar como negras.

Além do autorreconhecimento e da autoaceitação, sabemos que a educação é um dos canais de transformações de realidades (PASSO & SALES, 2018), não sendo a única, nem tampouco a mais eficiente pois sem ações públicas, sociais e consciência antirracistas, será apenas mais um esforço isolado. Todavia, reconhece-se que a presença da população de afrodescendente na escola é primordial para almejar mudanças.

O NEGRO NA ESCOLA

A história da escolarização e educação do povo negro no Brasil foi marcada por uma trajetória de desigualdades que se refletem até os dias atuais. É perceptível que a educação no Brasil, desde o seu princípio se preocupou em atender as demandas dos homens da classe branca dominante, segregando a população negra do acesso, assim como da produção intelectual (PASSO & SALES, 2018).

O que se encontra na história da escolarização dos negros até o início do século XX são casos isolados ou produtos de resistências e lutas como a primeira escola para negros existente no Brasil que funcionou

de 1853 à 1873, situada no Rio de Janeiro, fundada por Pretextato, um homem negro que não se sabe como conseguiu alfabetizar-se e a escola do Professor Antônio Cesarino, filho de escravo alforriado, que letrava negros, situada em Campinas no interior de São Paulo, que funcionou de 1860 à 1876 (PASSO & SALES, 2018).

Após a abolição da escravatura em 1888, a população negra enfrentara novos desafios diante do novo modelo de sociedade brasileira. Estes, sem moradia, trabalho, estudos, literalmente jogados à própria sorte, encontravam-se obrigados a vender seu trabalho braçal em troca de sua sobrevivência, evidenciando as desigualdades sociais nos primeiros momentos da nova configuração Republicana (PASSO & SALES, 2018).

A escola permaneceu elitista e não possibilitou ao povo negro acesso à educação de qualidade, formação acadêmica, forjando assim, para além da exclusão social, um novo modelo de exclusão: o intelectual. A exclusão social e racial permaneceu e ainda tem reflexos após mais de um século do período abolicionista, limitou por bom tempo o ingresso dos negros/as nas universidades, e qualificou-o como marginalizado. A militância pela ruptura das desigualdades e injustiças sociais fez emergir o Movimento Negro Unificado (MNU), responsável por colaborar em muitos avanços (PASSO & SALES, 2018).

Por exemplo, em 2012 foi sancionada a Lei 12.711, cuja finalidade seria abrir as portas de acesso à educação superior, proporcionando representatividade à população negra, e almejando colocá-la em um novo patamar, o de protagonista e produtora de conhecimento, garantindo a estes o acesso às universidades públicas e privadas através das denominadas cotas raciais (PASSO & SALES, 2018).

Diante disto, há de se comemorar o fato de que pela primeira vez, o número de matrículas de estudantes negros e pardos nas universidades e faculdades públicas no Brasil ultrapassou o de alunos brancos. Em 2018, esse grupo passou a representar 50,3% dos estudantes do ensino superior da rede pública segundo a pesquisa Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, publicada pelo IBGE. Entretanto, ressalte-se que embora representem hoje mais da metade dos estudantes nas univer-

sidades federais, esse grupo ainda permanece em sub-representação já que corresponde hoje a pouco mais de 55% da população brasileira, conforme lembra Mendonça em matéria do jornal El País (2019)

O mesmo veículo de informação (NMENDONÇA, 2019) cita que a melhoria desses indicadores educacionais dessa parcela da população na rede de ensino é, parcialmente, reflexo de políticas públicas, como o sistema de cotas, que proporcionaram o acesso e permanências da população preta e parda, conforme aponta o IBGE, sendo que a Lei Federal de Cotas definiu que metade das matrículas nas universidades e institutos federais deveriam atender a critérios de cotas raciais.

No ensino básico, também, há motivos para comemorar, apesar de discretamente os dados apresentados pelo IBGE, também, mostram que A frequência das crianças de até 5 anos na creche ou escola cresce de 49,1% em 2016 para 53% em 2018. A evasão escolar também diminuiu, embora ainda seja maior do que entre brancos.

Entretanto ainda há muito a ser feito, pois o negro tem um protagonismo limitado na escrita brasileira, pois segundo Gomes (2019), apenas 10% das publicações literárias em nosso país entre os anos 1965 e 2014 são de autoria de escritores negros. Tal fato além de comprometer a produção cultural deste povo, também não auxilia na valorização da cultura negra nas escolas.

O ENSINO DA CULTURA NEGRA NA ESCOLA

A identidade do homem negro, sempre foi negada nos livros didáticos (PASSO & SALES, 2018). Infelizmente, de maneira geral, o tema cultura africana é desconhecido para a população brasileira e especialmente para os descendentes desses povos oriundos do continente africano (PEREIRA & CUNHA, 2010). Parte disto está relacionado à negação da própria identidade racial, conforme cita Munanga (2006):

Apesar da tentativa do processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços. Esse ideal pre-

judicou o reconhecimento da identidade negra, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superiores. (MUNANGA, 2006, p. 16).

Uma das consequências desta negação no passado é a sensação de não pertencimento que ocorre no presente. Um dos fatores que levam à esta sensação é o fato de que o aluno negro no Brasil não estuda sua origem com profundidade (PEREIRA & CUNHA, 2010) Em pesquisa, realizada em escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Porto Alegre - RS, Santos & Neto (2011) concluíram que geralmente o estudante negro não estuda seus ascendentes, os costumes originais destes e muito menos a relevância de seus antepassados na construção de nosso país. Ainda segundo estes: “A escola, em geral, ainda vê e mostra o negro como povo secundário, que ganha visibilidade apenas no período da escravidão, reforçando a imagem de trabalhador braçal de intelecto reduzido.” (SANTOS & NETO, 2011, p. 08).

Indo ao encontro da obra de Santos & Neto (2011), o trabalho de Ferreira & Camargo (2010) sobre a identidade negra em nosso país, aponta para o fato de que na sociedade brasileira, a população afro-descendente é de maneira corriqueira considerada um grupo étnico inferior e oriundo de uma cultura indigna, assim sofrendo grande discriminação. Nesse contexto, o racismo pode ser compreendido como um sistema opressivo e um reprodutor sistemático de discriminações e desigualdades, baseado na turva crença da existência de raças superiores e inferiores (JESUS, 2018).

Quanto à frequência escolar nos dias de hoje, Gomes (2019) cita que 22,2% da população considerada etnicamente como branca frequenta a escola por cerca de doze anos ou mais, enquanto esse tempo de frequência cai para apenas 9,4% da população negra, sendo que muito dessa evasão que ocorre no processo educacional é decorrente de um sentimento de “não pertencimento” no contexto escolar pelos alunos negros (SANTOS & NETO, 2011).

Em geral, percebe-se a carência de maior valorização da herança da matriz africana em toda a sociedade, inclusive no meio educacional

(FERNANDES, 2016). Sabe-se que o engajamento de movimentos em prol desta valorização, culminaram em relevantes avanços consolidados em lei, porém, faltam ações mais amplas no ambiente escolar, afinal o papel fundamental da escola neste processo se deve ao fato de que por meio de suas ações, esta instituição pode agregar valores culturais e transformar esse *status quo* de detrimento da cultura afro-brasileira (FERNANDES, 2016).

Ainda assim, há a esperançosa crença de que o processo de educação formal se constitui na mais eficiente maneira de abordar as raízes africanas em seus currículos e assim tratar da história da formação do povo brasileiro enfatizando a relevância desta matriz étnica (FERREIRA & CAMARGO, 2010).

Há na legislação brasileira a determinação de que haja no conteúdo escolar em todas as disciplinas escolares sem distinção, a contemplação do estudo da história da África, assim como de suas populações além da luta do povo negro em terras brasileiras por sua liberdade, por seus direitos, em prol da valorização da cultura negra no Brasil, e pela ratificação do papel do negro na formação da sociedade brasileira de forma a resgatar a contribuição deste povo nas mais diversas áreas na história deste país por meio da lei 10.639 promulgada no ano de 2003 (FERNANDES, 2016).

De forma evidente, a confecção da lei 10.639/03 marcou um relevante avanço no sentido do reconhecimento da contribuição da matriz africana na formação do povo brasileiro (PEREIRA & CUNHA, 2016). Posteriormente, complementou-se esta lei com a confecção da lei 11.645/08, que modificou a lei 9.394/96, alterada pela Lei 10.639/2003, a qual definiu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a obrigatoriedade, no currículo oficial da rede de ensino, da temática: História e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2008).

Sobre isso, Fernandes (2016, p. 78) comenta que: “Ao determinar que os conteúdos sobre a herança africana sejam ministrados em todas as disciplinas, a lei reconhece a profundidade e a amplitude dessa herança”. A lei é uma maneira de reconhecer toda a contribuição do

povo de origem africana na formação do povo brasileiro *sine qua non* possuiria muitas de suas características culturais (GOMES, 2019).

Todavia, publicada há mais de uma década, a lei 10.639/03 traz consigo um tema que se tornou obrigatório no meio escolar desde sua publicação, mas também é notório que tal temática é negligenciada por uma parte considerável de professores e instituições educacionais (PEREIRA & CUNHA, 2016).

Os professores, geralmente justificam tal negligência com argumentos que vão desde a falta de uma adequada formação nos cursos de licenciatura no tocante à cultura africana e afro-brasileira até à falta de formação continuada e específica dos profissionais que atuam na área da educação (PEREIRA & CUNHA, 2016).

É um fato inegável que a lei fornece respaldo e insumos para que a identidade cultural do negro no Brasil e a igualdade racial sejam almeçadas no ambiente escolar, assim permitindo aspirar a um porvir de maior valorização da diversidade cultural do povo brasileiro (FERNANDES, 2016). “A questão é fazer a lei funcionar”, comenta FERNANDES (2016, p.78), sendo que para o autor, trata-se de um capítulo a ser escrito em cada unidade escolar do Brasil, cada uma delas exercendo seu papel com iniciativas que realmente coloquem esta referida legislação em prática.

Mediante tal fato, é clara a importante contribuição desta lei (FERNANDES, 2016), porém, devido à negligência da mesma entre outros fatores, de forma decorrente o estudante negro está inserido em uma realidade onde sua cultura não é valorizada (FERREIRA & CAMARGO, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar assuntos relacionados à raça e à etnia, bem como isso impactou e continua impactando a nossa sociedade, traz à tona um assunto que pode ser levado a diversas ramificações, desde o contexto histórico, social, econômico, cultural entre outras vertentes, porém, nesse espaço, buscamos refletir sobre como a relação entre o povo negro e sua cultura com a educação brasileira.

Sabemos que por meio da educação a sociedade pode se transformar e a mesma pode ser um instrumento de luta e resistência para aqueles que a princípio não tinham acesso às salas de aulas formais, e ainda hoje frequentaram uma educação totalmente excludente da valorização da sua cultura. Analisando tal conjuntura, é possível se entender as reivindicações por acesso à educação igualitária.

Ainda que muito importante, a Educação por si só não é suficiente para a reparação de um histórico de perseguição, desigualdades, violência entre tantas formas de desumanidades sofridas, porém, juntamente com ações públicas e conscientização de ações antirracistas, haverá um dia em que esse abismo social será minimizado e muitas oportunidades surgirão aqueles que nunca tiveram nenhuma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, N. **Dia da Consciência Negra: números expõem desigualdade racial no Brasil**. Folha de São Paulo, Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil/>> Acesso em: 16 de janeiro de 2021.

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. Feminismos Plurais. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BRASIL, Fórum de Segurança. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019**. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf> Acesso em: 16 de janeiro de 2021.

BRASIL, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada Expediente. **Atlas da violência**. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/6537-atlas2019.pdf>> Acesso em: 16 de janeiro de 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 16 de janeiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Penitenciário Nacional**. Disponível em: <<http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721pdf>> Acesso em: 16 de janeiro de 2021

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf>. Acesso em: 05 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm> Acesso em: 19 de dezembro de 2020

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e complementa a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília. 2008. Seção 1, p. 1.

FERNANDES, D. **O que você sabe sobre a África? Uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros**. 1 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

FERREIRA, R. F. & CAMARGO, A. C. **As relações cotidianas e a construção da identidade negra**. SciELO (Scientific Electronic Library Online). 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000200013> Acesso em 05 de dezembro de 2020.

GOMES, L. **Escravidão: Do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares, volume I**. 1 ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em 17 de janeiro de 2020.

JESUS, R. E. **Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização**. Educ. rev. [online]. 2018, vol.34, e167901. Epub Jan 18, 2018. ISSN 0102-4698. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698167901>> Acesso em 09 de dezembro de 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1, 2018.

MENDONÇA, H. El País. **Negros são maioria nas universidades públicas do Brasil pela primeira vez**. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/13/politica/1573643039_261472.html> Acesso em 16 de janeiro de 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte. Autêntica: 2006.

PRIBERAM. **Dicionário on line**. Disponível em <<https://dicionario.priberam.org/idea>> Acesso em: 16 de janeiro de 2021.

PASSO, J. J. R. & SALES, A. J. **Educação uma questão de cor: a trajetória educacional dos negros no brasil**. Artigo apresentado como trabalho de conclusão de curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade Dom Luiz de Orleans e Bragança, 2018. Site Brasil Escola. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-questao-cor-trajetoria-educacional-dos-negros-brasil.htm>> Acesso em 19 de dezembro de 2020.

PEREIRA, R. P. & CUNHA Jr, H. **Mancala: O Jogo Africano no Ensino da Matemática** – 1.ed. – Curitiba-PR: Appris, 2016.

SANTOS M. V. & NETO, V. M. **Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes**. SciELO (Scientific Eletronic Library Online), CADERNOS DE PESQUISA V.41 N.143 MAIO/AGO- p. 516-537. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a10v41n143.pdf>> Acesso em 02 de dezembro de 2020.

“EU PRECISO RESPIRAR” - GEORGE FLOYD, BLACK LIVES MATTER E O ENXAME DE BUSCAS NA WEB

Romer Mottinha Santos³¹

Thiago Perez Bernardes de Moraes³²

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi um período de grandes acontecimentos para a história mundial. A pandemia do coronavírus alterou drasticamente o cotidiano das pessoas com restrições sociais. Os impactos foram sociais, econômicos, culturais e políticos, com fechamento de fronteiras internacionais, cancelamento das Olimpíadas e adiamento para 2021, além do confinamento das pessoas adotado como medida preventiva por diversos países. Outro fato importante no ano foram as eleições norte-americanas com a derrota de Donald Trump (Republicano) para Joe Biden (Democrata) para presidência, uma mudança significativa para os Estados Unidos, para o mundo e para as ações afirmativas no combate ao racismo.

Neste contexto, quando a pandemia estava em ascensão nos Estados Unidos, a morte de George Floyd por um policial branco gerou uma revolta que levou milhares de pessoas às ruas para protestos antirracistas. As manifestações iniciaram pelas cidades norte-americanas e se espalharam pelo mundo. O movimento ativista internacional *Black Lives Matter* ganhou grande visibilidade e o tema foi recorrente na mídia e debatido nas redes sociais.

Então, visto a pertinência desta temática, o objetivo desta pesquisa é demonstrar como ocorreu em 2020 nos Estados Unidos, por meio do Google, uma alteração nas tendências de buscas por informações sobre George Floyd e temas decorrentes, causados pela morte de um

³¹ Mestre em Ciência Política (UFPR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4362-8888>

³² Pós-doutorado pela Università degli Studi di Messina. Professor do Centro Universitário Campos de Andrade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7128-4248>

homem negro por um policial branco, pela violência, pelo antirracismo e protestos. Todavia fica o questionamento se os protestos nas ruas e as tendências de interesse nesta temática na web ganham apenas visibilidade ou conquistam também mudanças democráticas na sociedade?

VIOLÊNCIA E RACISMO NOS ESTADOS UNIDOS

A ação social com violência é uma condição originária, desde a esfera privada até os partidos políticos, a sociedade utiliza a coação física em situações para resguardar seus benefícios. A concepção legítima e específica de ações violentas, todavia, se for relacionada a uma ação consensual, é associada à ação de um clã com a incumbência de uma vingança sangrenta (WEBER, 1999).

Na atualidade, o patriotismo é possivelmente a mais forte motivação não-econômica para a lealdade organizacional. Esta nossa época é, algumas vezes, chamada de era do nacionalismo. Muitos países conseguem sua unidade e forças extras graças a alguma poderosa ideologia, como a democracia ou o comunismo, bem como por meio de uma religião, linguagem ou herança cultural usual a seus cidadãos (OLSON, 1999). A preocupante experimentação de ser rejeitado, não somente no ponto de vista, mas no modo de viver em considerável parte da coletividade, é característico das sociedades democráticas modernas (HIRSCHMAN, 2019). Neste contexto a escritora Grada Kilomba apresenta uma dualidade árdua da exclusão racial em nossa sociedade contemporânea:

No racismo, a negação é utilizada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial: “Elas(es) querem tomar o que é Nosso, por isso Elas(es) têm de ser controladas(os).” A informação original e elementar - “Estamos Tomando o que é Delas(es)” - é negada e projetada sobre a(o) “Outra(o)” - “elas(eles) estão tomando o que é Nosso” -, o sujeito negro torna-se então aquilo a que o sujeito branco não quer ser relacionado. Enquanto o sujeito negro se transforma em inimigo intrusivo, o branco torna-se a vítima compassiva,

ou seja, o opressor torna-se oprimido e o oprimido, o tirano. Esse fato é fundamentado em processos nos quais partes cindidas da psique são projetadas para fora, criando o chamado “Outro”, sempre como antagonista do “eu” (*self*). O sujeito negro torna-se então tela de projeção daquilo que o sujeito branco teme reconhecer sobre si mesmo, neste caso: a ladra ou o ladrão violenta(o) a(o) bandida(o) indolente e maliciosa(o). Tais aspectos desonrosos, cuja intensidade causa extrema ansiedade, culpa e vergonha, são projetados para o exterior como um meio de escapar dos mesmos (KILOMBA, 2019, p. 25-26).

O poder continuamente se refere e apela à exceção, emergência e a uma suposição de um inimigo. Ele também cultiva para formular semelhante exceção, emergência e suposto inimigo. Que a raça tenha um lugar que se destaca na racionalidade própria do biopoder é inteligível. Pois, acima do pensamento de classe, a raça foi a baixa condição constantemente presente sobre a ideia e a execução das políticas do Ocidente, em especial ao presumir a desumanidade de povos estrangeiros, ou dominá-los (MBEMBE, 2016). Indo nessa lógica, podemos conceber o preconceito racial como um tipo de manifestação, do ponto de vista cognitivo, de um fenômeno social maior que é o racismo estrutural que por sua vez é o sustentáculo de todas as formas de discriminação, sejam elas em nível institucional ou interpessoal (THOMAS et al., 2020).

Os norte-americanos creem na realidade da “raça” como uma característica definida e evidente do mundo natural. O racismo é uma consequência fatal dessa condição imutável. Mas a crença na distinção da cor e do cabelo, a noção de que esses fatores possam organizar a sociedade corretamente e de que significam atributos mais profundos, inapagáveis, é a nova ideia que prevalece no pensamento dessas novas pessoas que de forma desesperançosa, desastrosa e utópica, acreditam que são brancas (COATES, 2015).

Neste entendimento, podemos dizer que os Estados Unidos foram de maneira geral, moldados a partir de diferentes confrontos raciais e também, por alianças de políticas raciais que emergiram destes con-

frontos. Até o ano de 2020 a aliança política conservadora e “daltônica” em relação às questões raciais foi liderada por Donald Trump que traz consigo uma promessa de “protecionismo branco”. Do outro lado, a aliança política alicerçada na “consciência racional” ganha voz em volta do slogan *Black Lives Matter*, que traz consigo um grito pleiteando reparações raciais a fim de fazer frente contra o racismo sistêmico que está incrustado na cultura estadunidense (SMITH; KING, 2020).

Além dessa agenda contra os direitos da minoria durante o governo Trump, aferiu-se não apenas no caso de Floyd, mas de tantos outros, uma série de episódios de violência policial contra negros. Define-se aqui brutalidade policial como um tipo de violação aos direitos civis onde os policiais exercem de maneira desproporcional e ou indevida o uso da força contra um ou mais civis. A brutalidade policial nesse escopo pode envolver lesões físicas (ou psicológicas), assédio verbal (e físico) além de danos a propriedade e também morte (BROOKS, 2020).

BLACK LIVES MATTER EM 2020

A partir da morte de George Floyd por conta de ação da polícia de Minneapolis (Minnesota, Estados Unidos), em maio de 2020, os protestos do *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam) ao que parece entraram em uma nova onda em atenção a questão do racismo e a desigualdade no que diz respeito ao tratamento dentro da esfera policial, judicial e política. É interessante notar que toda essa efervescência se deu em meio a um ponto elevado de contaminação e mortes por conta da pandemia da Covid-19.

George Floyd era um homem de 46 anos, negro, que foi morto por membros do departamento de Polícia de Minneapolis. A morte de Floyd por sua vez gerou acusação de assassinato, de um lado, e de outro, foi possivelmente o estopim para uma gama de protestos em cidadãos ao redor dos Estados Unidos, com manifestantes pelo país exigindo reforma quanto aos padrões empregados pela polícia. O policial Derek Chauvin (branco) foi quem se ajoelhou fazendo pressão no pescoço de Floyd. Durante os 8 minutos e 46 segundos Floyd repetiu diversas vezes que

não conseguia respirar, contudo, isso não fez com que Derek Chauvin interrompe-se a posição de estrangulamento (DAVE *et al.*, 2020). Por muitos dias posteriores a morte de Floyd eclodiram intensos distúrbios pelas ruas de Minneapolis, que foram seguidos por protestos marcados por conflitos entre policiais e manifestantes, o que não demorou em se espalhar para outras cidades americanas, como Los Angeles, Oakland, Atlanta, Baltimore e Nova York (BROOKS, 2020; KRIEGER, 2020).

O *Black Lives Matter* nasceu como uma *hashtag* no Twitter e rapidamente evoluiu como um tipo de ação direta contra a paralisia política diante da assimetria na justiça racial, algo que tem sido enfrentado desde a eleição de Obama. A *hashtag* #BlackLivesMatter foi criada por Patrisse Cullors, Alicia Garza e Opal Tometi, em 2013, de maneira inicialmente tímida, após a absolvição de George Zimmerman por conta de um assassinato cometido na Flórida de um jovem negro de 17 anos.³³ De toda forma, o *Black Lives Matter* parece ser um catalisador de descontentamentos diversos, sobretudo no que diz respeito ao uso generalizado por parte da polícia de violência racista contra a comunidade negra (RICKFORD, 2016). Podemos dizer que os protestos que se seguiram posterior à morte de Floyd são impulsionados pelo movimento *Black Lives Matter* e também por outros movimentos ativistas que nasceram em resposta a um aumento expressivo dos crimes de ódio depois de 2016 (com a eleição de Donald Trump), e também pela elevação da amplitude das expressões abertas de racismo por parte de grupos extremistas que por sua vez receberam apoio nos níveis mais elevados do governo dos Estados Unidos (KRIEGER, 2020).

Christopher Barrie (2020) realizou um amplo estudo a fim de aferir em âmbito global o efeito que a morte de George Floyd exerceu no comportamento dos internautas pelo planeta. Para isso, desenvolveu uma complexa métrica abrangendo o interesse dos internautas (medido com

³³ #BlackLivesMatter foi fundada em 2013 em resposta à absolvição do assassino de Trayvon Martin. A Fundação Black Lives Matter Global Network, Inc. é uma organização global nos EUA, Reino Unido e Canadá, cuja missão é erradicar a supremacia branca e construir poder local para intervir na violência infligida às comunidades negras pelo estado e vigilantes. Ao combater e contra-atacar atos de violência, criando espaço para a imaginação e inovação Negras, e centrando a alegria Negra, estamos conquistando melhorias imediatas em nossas vidas. (BLACK LIVES MATTER, 2020).

o *Google Trends*) em 101 países, contemplando-se aqui 32 idiomas empregando 244 variações relacionadas ao termo racismo. Os resultados apontam que a morte de Floyd afetou sensivelmente o interesse pelo racismo em praticamente todos os países contemplados na análise. É interessante observar que o “efeito Floyd” afetou as buscas por racismo por um período de aproximadamente quatro semanas, havendo picos de interesse entre o período 1º de junho até o dia 4 do mesmo mês. Em alguma medida esse resultado sugere que episódios de agitação em massa podem ressoar em perspectiva transnacional levando a um maior interesse por parte dos internautas em perspectiva global sobre temas correlatos a injustiças sociais (BARRIE, 2020). Ao que parece, a morte de Floyd influenciou também o intenso debate estadunidense acerca da reforma das instituições policiais nesse sentido, existem evidências também trabalhadas com o *Google Trends* de que a partir da morte de Floyd houve uma hipertrofia na busca por parte dos americanos de temas como treinamento policial, sindicato de políticas e militarização da polícia (AYERS *et al.*, 2020).

METODOLOGIA E ASPECTOS DA FERRAMENTA DA PESQUISA

Contemporaneamente, o aquilo que se entende como “ciências sociais computacionais”, se destaca como um campo mais “maduro”, com técnicas e bases de dados já consolidadas. O primeiro escopo que se destaca aqui é a capacidade de geração de dados sequências, que veio concomitante com o desenvolvimento das primeiras concepções de sistemas sociais computacionais. Além disso, tais técnicas tomadas em conjunto passaram a fornecer fontes novas (e valiosas) de métodos e dados, abrindo assim um caminho inteiro de possibilidades que se tornam possível, sobretudo pelo amadurecimento da comunicação com detalhes temporais mais regionalizados (WELLS *et al.*, 2019).

Então, o trabalho se estrutura como um quase-experimento natural onde são trabalhadas as frequências de buscas no Google por parte dos internautas estadunidenses. Quanto ao recorte geográfico, considerou apenas os Estados Unidos enquanto que, como recorte temporal, o período

destacado inicia-se em 01 de maio de 2020 indo até 14 de setembro do mesmo ano. Foram escolhidas cinco frequências de interesse (assuntos) segmentadas pelo *Google Trends* a partir da entrada mais geral (todas as categorias) considerando o ficheiro “pesquisa na web”. Até o presente, são escassos os estudos que buscaram aferir o impacto que a morte de George Floyd causou nas buscas on-line, sendo que o estudo de Christopher Barrie (2020) até a data se plasma como a referência mais importante, nesse sentido, objetiva-se por meio deste trabalho preencher tal lacuna focando exclusivamente no universo dos internautas estadunidenses.

No *Google Trends*, os dados não contabilizam o número absoluto de entradas de buscas, mas indicador proporcional comparativo quantitativo que vai de 0 (baixa frequência de interesse ou nenhuma) até 100 (elevada tendência de interesse). As alterações no tempo no padrão de frequência denotam, no caso da elevação do número, um maior número de buscas (proporcional ao volume total de buscas) enquanto que, em sentido oposto, uma retração neste indicador indica também, uma execução menor de buscas.

Considerando que os protestos massivamente ganharam corpo após a morte de George Floyd, a hipótese aqui é que a faixa de interesse por esse tema antecede e se relaciona de maneira significativa com as demais buscas aqui elencadas. Dito de outra forma, a caso George Floyd foi tanto o estopim para os protestos, como também foi, possivelmente, o gatilho para chamar a atenção da opinião pública sobre a questão do racismo e da violência de maneira geral, dando maior visibilidade sobretudo aos protestos.

Para testar a hipótese, os dados foram segmentados, totalizando um total de 137 entradas, para cada uma das cinco faixas de interesse. Para cada um destes tópicos considerou-se a frequência Beta³⁴, que compreende cada termo como um tópico, considerando assim toda uma

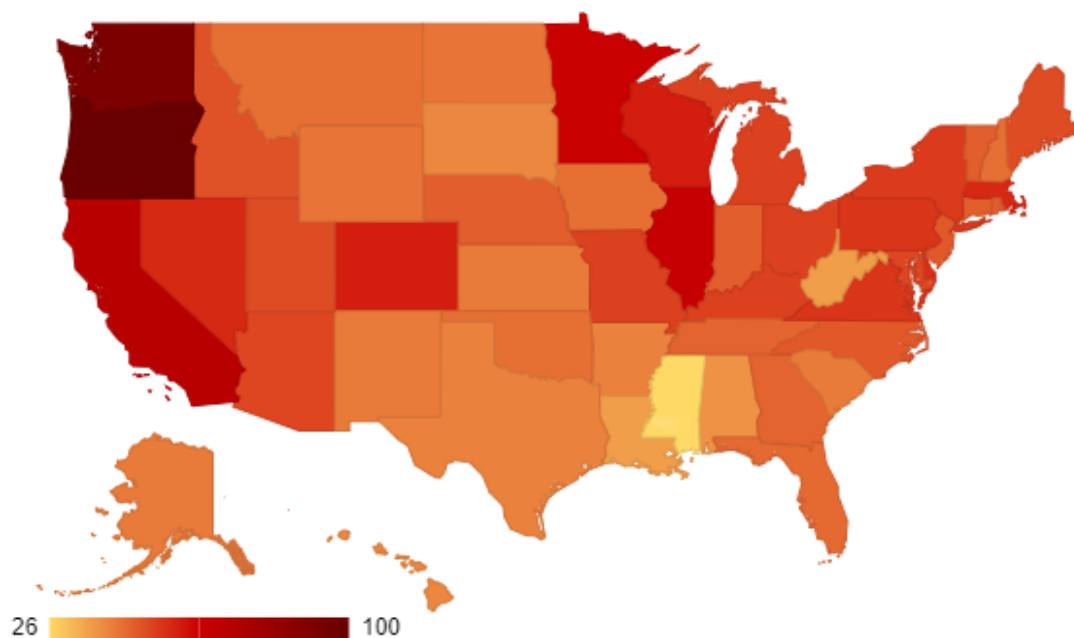
³⁴ No *Google Trends* existe a possibilidade de buscar um determinado termo em específico (delimitado por uma grafia) ou, é possível realizar a busca de interesse por um tópico. Nesse caso, a ferramenta compila em uma única métrica (parametrizada de 0 a 100) toda uma gama de interesses correlatos, mesmo que com grafias diferentes (MORAES; SANTOS, 2016).

gama de termos correlatos que se involucram dentro de uma mesma lógica de interesses. E o recorte temporal compreende a data de 1º de maio de 2020 até 14 de setembro do mesmo ano enquanto que, o recorte espacial abrange apenas os Estados Unidos. Para todos os casos, foi considerado o intervalo de confiança de 95%.

O INTERESSE NA INTERNET POR GEORGE FLOYD E AS TEMÁTICAS DECORRENTES

Para iniciar a análise sobre as tendências de buscas nos Estados Unidos (USA) por protestos verifica-se que o interesse por sub-região é bastante distinto no território norte-americano. Os maiores volumes foram no Distrito de Columbia, Oregon, Washington, Califórnia, Illinois, Minnesota, Colorado e Wisconsin. Ressaltando que em Minnesota ocorreu o caso George Floyd (em maio) e em Wisconsin o caso Jacob Blake (em agosto).

Gráfico 2 – Buscas pelo termo Protesto (01/05/2020 a 14/09/2020) no *Google Trends*

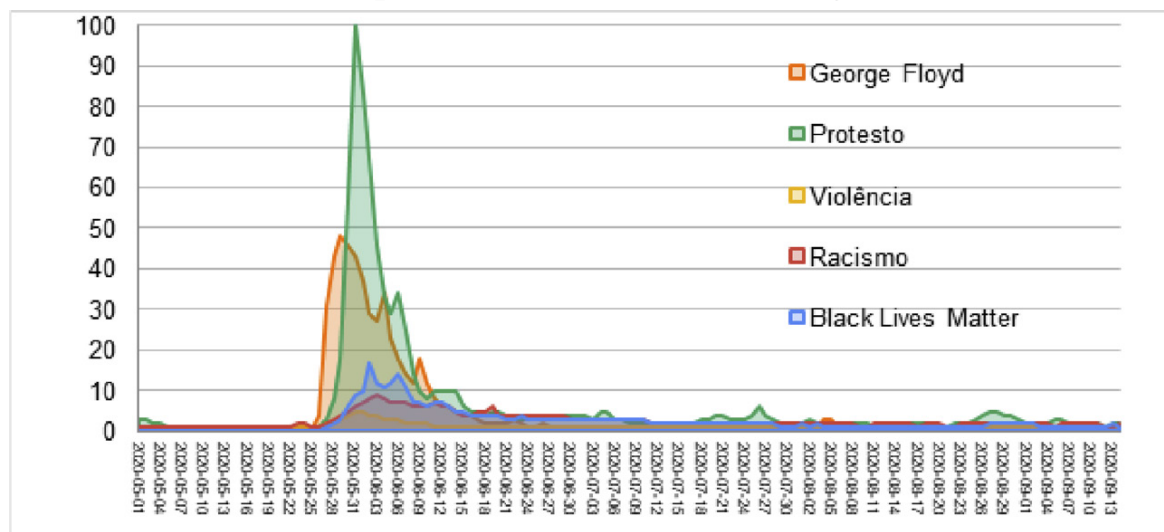


Fonte: os autores (2020).

Conforme o gráfico acima pelas tonalidades mais escuras nota-se que em alguns Estados o interesse por protestos foi mais acentuado

(numa escala de zero a 100). Os Estados que tiveram respectivamente as frequências mais elevadas foram o Oregon (100) seguido de Washington e Distrito de Columbia (96), Califórnia (72) e Minnesota e Illinois (63).

Gráfico 3 – Frequências dos termos no *Google Trends*



Fonte: os autores (2020).

Ao observar o gráfico fica nítido o interesse dos americanos tanto por protestos quanto por George Floyd. Aliás, é visível também que o interesse por George Floyd antecede todas as demais faixas de interesse. A tendência por buscas por George Floyd começa a se tornar expressivo em 27 de maio tendo seu ápice no dia 29 de maio.

Um dia após as notícias sobre a morte de Floyd, no dia 26 de maio em Minneapolis, eclode o primeiro protesto, que rapidamente enraizou-se em 315 diferentes cidades (até o dia 20 de junho), aliás, a maior parte destas cidades passou (72%) por ondas dura rodas de protestos de pelo menos 3 dias. Muitos destes protestos permaneceram, de um lado pacíficos, porém por outro lado, alguns incluíram doses elevadas de violência, ou ainda, como no caso de Chicago, Minneapolis e Los Angeles, por exemplo, aferiu-se muitos casos de pilhagem generalizada de lojas e estabelecimentos diversos (DAVE *et al.*, 2020). Talvez fora justamente essa escalada da violência, em alguma medida, um dos vetores de interesse dos internautas pelo tema “violência”, e pelos protestos de maneira geral.

Apesar dos protestos contra o racismo pelo movimento *Black Lives Matter*, em 23 de agosto de 2020 o homem negro Jacob Blake foi alvejado com sete tiros pelas costas pela polícia, quando supostamente resistiu à prisão. O fato ocorreu em Kenosha, no Estado de Wisconsin e gerou mais uma onda de protestos nos Estados Unidos. No dia 26 de agosto os times da NBA (*National Basketball Association*) não disputaram os jogos pelos *playoffs* da NBA. O boicote foi uma forma de apoiar os novos protestos antirracistas.

Um dos efeitos dos protestos são as buscas por informações na internet. No Brasil nunca foram realizadas tantas buscas por racismo quanto em 2020. Em junho deste ano foi o mês recorde de interesse nas buscas do Google pelo assunto no país desde 2006. As consultas sobre como o racismo se manifesta dispararam. O interesse na pergunta “O que é racismo estrutural” foi recorde em 2020. Os casos de violência contra negros dentro e fora do país despertaram o interesse dos brasileiros sobre temas como “privilégio” e “privilégio branco”, que também bateram recorde nas buscas. E também o termo “Como combater o racismo” atingiu o ponto mais alto da década nas buscas no Google (GOOGLE TRENDS, 2020).

Em tempos de pandemia, a *hashtag* #BlackLivesMatter tomou conta das redes sociais como forma de protesto pelas mortes de vidas negras que revelam, de forma explícita, o racismo e a discriminação que afligem a sociedade. Esse cenário nos remete à necessidade histórica de continuar a luta contra o racismo, em especial no Brasil, país que traz índices preocupantes de desigualdades sociais por cor e raça (SOUZA; SILVA; RICHTER, 2020, p. 542).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que nem a violência policial nem tampouco o racismo estrutural tiveram sua raiz no ano de 2020, contudo, a morte de George Floyd gerou uma visibilidade indubitável para um e outro. Nesse caso, a partir da morte de Floyd houve repercussão tamanha que foi capaz de reascender a chama do movimento *Black Lives Matter*, levando a protestos inclusive fora dos Estados Unidos. Nesse sentido, nossa hipótese mostra

aderência, afinal, a variável independente interesse por George Floyd, nas buscas do Google explica por sua vez mais de 36% do interesse dos estadunidenses pelo tema *Black Lives Matter* e também por racismo, além de explicar também 80% do interesse pelo tema violência e mais de 60% das buscas por protestos.

O preconceito racial, sobretudo o anti-negro por parte dos brancos (em especial nos Estados Unidos, mas não restrito a esse país), tende a influenciar essa relação por, gerando níveis de desigualdade política e social que por consequência tendem a levar os negros a serem mais susceptíveis a riscos em comparação com os brancos, e isso se configurou, inclusive, no índice de contágio e morte por Covid-19 (THOMAS et al., 2020). Nessa compreensão, apesar da morte de George Floyd ter sido um fenômeno triste, fruto do racismo estrutural, esse evento por si só teve um efeito inverso em relação a sua lógica central, levando as pessoas a se informarem (buscarem informação) sobre temas correlatos a desigualdade racial e ao preconceito de maneira mais geral. Estudos apontam nesse sentido que nos Estados Unidos os negros têm três vezes mais probabilidade de serem mortos pela polícia em comparação com brancos. Dada à proporção do fenômeno podemos concluir que o preconceito no policiamento não está restrito nos Estados Unidos a alguns policiais ou poucos departamentos, ao contrário, está amplamente disseminado. A razão disso reside no fato de que por todo o país, historicamente, os negros americanos são vítimas de preconceitos e estereótipos o que por consequência leva a más interpretações sociais onde a violência policial contra negros se comporta como um epifenômeno de uma rede de violência simbólica muito maior (BROOKS, 2020).

Como a dito, o ano de 2020 foi atípico, em especial aos estadunidenses que tiveram que conviver com os números mais elevados da Covid-19 de todo o planeta, ao mesmo tempo em que sentiam uma ampla polarização política na sociedade que se plasmou tanto no padrão de votação da eleição de Trump e Biden, como também nos protestos que se seguiram em relação à morte de George Floyd. Nesse caminho, a principal evidência que este trabalho traz reside no fato de que a morte de Floyd ascendeu à chama do interesse por temas considerados por vezes

tabus na sociedade norte-americana, como o racismo estrutural. Dito de outra forma, a morte de Floyd serviu como um estopim levando temas como racismo e violência policial (e também os protestos) para o centro da agenda pública. Este fato colocou também em ampla evidência os protestos contra o racismo e o debate sobre o antirracismo na sociedade.

REFERÊNCIAS

AYERS, John W et al. Quantifying Public Interest in Police Reforms by Mining Internet Search Data Following George Floyd's Death. *Journal Of Medical Internet Research*, [S.L.], v. 22, n. 10, p. 1-4, 21 out. 2020. JMIR Publications Inc. Disponível em: <https://www.jmir.org/2020/10/e22574/pdf> . Acesso em: 23 dez. 2020.

BARRIE, Christopher. Searching Racism after George Floyd. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 1-3, dez. 2020. SAGE Publications. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2378023120971507> . Acesso em: 23 dez. 2020.

BLACK LIVES MATTER. About. Disponível em: <https://blacklivesmatter.com/about/> . Acesso em 26 nov. 2020.

BROOKS, Oliver. Police Brutality and Blacks: an american immune system disorder. *Journal Of The National Medical Association*, [S.L.], v. 112, n. 3, p. 239-241, jun. 2020. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jnma.2020.06.003>. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7373392/> . Acesso em: 22 dez. 2020.

COATES, Ta-Nehisi. **Entre o mundo e eu**. Tradução Paulo Geiger. 1ª ed. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

DAVE, Dhaval, *et al.* *Black Lives Matter* Protests, Social Distancing, and Covid-19. **NBER Working Paper**, 2020, w27408.

GIORGI, Salvatore, *et al.* Twitter Corpus of the# BlackLivesMatter Movement And Counter Protests: 2013 to 2020. **A Preprint**, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344038372_Twitter_Corpus_of_the_BlackLivesMatter_Movement_And_Counter_Protests_2013_to_2020 . Acesso em 28 dez. 2020.

GOOGLE TRENDS. **Racismo estrutural no Brasil**. Google LLC: 18 de ago. de 2020. Disponível em: https://trends.google.com/trends/story/US_cu_9rzrAH-QBAABpPM_en . Acesso em 27 nov. 2020.

HIRSCHMAN, Albert Otto. **A retórica da intransigência**: perversidade, futilidade, ameaça. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª edição, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KRIEGER, Nancy. ENOUGH: Covid-19, structural racism, police brutality, plutocracy, climate change—and time for health justice, democratic governance, and an equitable, sustainable future. *American Journal Of Public Health*, [S.L.], v. 110, n. 11, p. 1620-1623, nov. 2020. American Public Health Association. <http://dx.doi.org/10.2105/ajph.2020.305886> . Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7542259/> . Acesso em: 22 dez. 2020.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Revista arte e ensaios: Eclipse**, n. 32, p. 123-151, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993> . Acesso em: 26 dez. 2020.

MORAES, Thiago Perez Bernardes de; SANTOS, Romer Mottinha. Charlie Hebdo: Polêmica, religião e o interesse dos usuários de Internet franceses. **Comunicação Pública**, 2016, 11.20.

OLSON, Mancur. **A lógica da ação coletiva**: Os Benefícios Públicos e uma Teoria dos Grupos Sociais. Edusp, São Paulo, 1999.

RICKFORD, Russell. *Black Lives Matter*: Toward a modern practice of mass struggle. In: **New Labor Forum**. Sage CA: Los Angeles, CA: SAGE Publications, 2016. p. 34-42.

SMITH, Rogers M.; KING, Desmond. America's new racial politics: white protectionism, racial reparations, and american identity. *China International Strategy Review*, [S.L.], p. 1-15, 16 nov. 2020. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s42533-020-00057-5>. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s42533-020-00057-5.pdf> . Acesso em: 23 dez. 2020.

SOUZA, Vilma Aparecida de; SILVA, Maria Vieira; RICHTER, Leonice Matilde. Black Lives Matter!: pelo reconhecimento da igualdade de direitos para a população afrodescendente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 9, n. 3, p. 541-547, 24 out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v9n3a2020-57848> . Acesso em 27 nov. 2020.

THOMAS, Marilyn D. et al. Whites' County-Level Racial Bias, COVID-19 Rates, and Racial Inequities in the United States. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, [S.L.], v. 17, n. 22, p. 2-19, 23 nov. 2020. MDPI AG.. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17228695> . Acesso em: 22 dez. 2020.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva - volume 2. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

WELLS, Chris *et al.* The Temporal Turn in Communication Research: Time Series Analyses Using Computational Approaches. **International Journal of Communication**, v. 13, 2019.

FORMAÇÕES IDENTITÁRIAS NEGRAS: A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTAÇÃO/ REPRESENTATIVIDADE

Sadrack Oliveira Alves³⁵
Márcio Evaristo Beltrão³⁶

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute os conceitos de representação e representatividade, pautando-se em suas contribuições para as formações étnico-raciais da população negra. A partir da compreensão desses termos, as experiências identitárias vivenciadas em espaços de poder social – como a mídia – são evidenciadas com o intuito de propor exemplificações ao leitor. Deste modo, busca-se chamar a atenção da comunidade para o reconhecimento dos elementos identitários representativos presentes nos espaços em que frequenta e na cultura em que está inserida, dialogando sobre a real necessidade de representação/representatividade para a população negra.

ROMPENDO COM AS COLONIALIDADES

Em 2016, em entrevista à revista *Época*, a cantora carioca, negra, ícone da música brasileira, Elza Soares encerrou o diálogo da vez destacando que “o mundo é grande demais para não sermos quem a gente é”. A frase da artista atemporal ecoou nos tabloides e deixou um questionamento filosófico: afinal, “quem a gente é”?

Há uma tríade no imaginário popular quando questiona-se a identidade do povo brasileiro: diz-se um país identitário-múltiplo, vide a mestiçagem; uma nação de identidade singular, a saber sua ancestralidade e colonialismo; ou, por sua vez, uma imensidão de identidades

³⁵ Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira (FAVENI) e Educação Indígena (FAVENI). CV: <http://lattes.cnpq.br/3185382286565628>

³⁶ Doutor em Estudos de Linguagem (PPGEL/UFMT). CV: <http://lattes.cnpq.br/4946711879533148>

silenciadas, a considerar a falta de formação identitária étnico-racial a que se propõe nos espaços de poder sociológico. Desconsidera-se, nesse debate, a identidade como algo ativa, uma vez que ela é postulada de forma passiva e determinada não por quem a obtém, mas por quem a impõe.

Para Castells (1999), seja individual ou coletiva, a identidade é resultado de um processo de articulação que a faz ser passiva de conjuntos étnicos, como tradições e costumes, por exemplo. Assim, embora busque veemente valores e referenciais para a construção de sua própria identidade, o sujeito sofre resistência das articulações sociais que o cercam, tornando-o parte de uma cultura hegemônica que desconsidera, inclusive, matrizes.

A fim de exemplificar esta imposição da formação identitária, enfatiza-se um elemento dominador de povos: a língua. Sendo o Brasil um país de vasta dimensão geográfica, com mais de 8 milhões e 500 mil quilômetros quadrados, é uma nação onde todos falam uma única língua – a portuguesa. Tal fenômeno social ignora a ancestralidade e a presença do povo escravizado no país, ou seja, a língua é a exemplificação de um singular fator que silencia a identidade deixada por mais de 4,8 milhões de africanos que foram transportados à força para o Brasil e vendidos como indivíduos escravizados, ao longo de mais de três séculos. Língua também é identidade. Entre os diversos dialetos tragos pelos escravizados africanos, como *quimbundo*, o *quicongo* e o *umbundoe*, pouco ou nada se é apresentado a respeito em um dos espaços de maior formação crítica, reflexiva e identitária: a educação.

Sabe-se que o autoconceito e autoconhecimento do ser humano é formado por meio de seu relacionamento com o mundo e com outras pessoas. Logo, o espaço escolar é um amplo e virtuoso formador identitário, afinal, é um dos primeiros ambientes sociais no qual a criança é inserida ao longo da vida, auxiliando na opinião que esse indivíduo tem de si mesmo, em sua integração e em seu desenvolvimento. Nesse contexto, ressalta-se que o reconhecimento de quem as pessoas são é construído com base no que os sujeitos externos pensam a seu respeito.

Assim, a criança se autoconceitua e se forma identitariamente embasada no que ouve, vê, recebe e relaciona no espaço escolar.

O agente educador brasileiro precisa ter consciência de que a raça branca, infelizmente, é tida como padrão. Todas as outras raças que contribuem para a formação de identidades são vistas a partir da racialização branca. É preciso contextualizar e introduzir o tema na sala de aula, pensando na inerência à personalidade humana e psíquica da criança negra. Racializar a identidade é, por exemplo, destacar que negros não são todos iguais. É preciso conhecer a história, os segmentos sociais, étnicos e culturais, expondo as grandezas dos africanos, afro-brasileiros e afins.

Em seu currículo, a respeito dessa temática, o docente se vê diante de uma dualidade: contribuir para a formação de identidade da criança negra ou perpetuar veladamente o racismo. Afinal, como cita Silvio de Almeida (2018), se não fosse a educação, o racismo não teria como se reproduzir. Desse modo, o professor precisa estabelecer relações de identidade e afetividade nas relações de poder no ambiente em que ocupa, pois, para o autor, a raça é tratada na educação como um tema moral, mas não deveria ser, visto que ela é uma questão política.

A REPRESENTAÇÃO COMO SIGNIFICANTE IDENTITÁRIO

Em 2019, Maju Coutinho representou a comunidade negra estando na bancada de um dos telejornais de maior destaque na emissora de televisão de maior reputação no Brasil³⁷. Maria Júlia Coutinho Portes, jornalista paulistana, mulher negra, faz parte de um número expressivo: 3,7% dos apresentadores negros da TV aberta. No mesmo ano em que assumiu como titular a bancada do telejornal, Maju conheceu por meio da internet uma fã de apenas três anos de idade. A criança ganhou destaque após protagonizar um vídeo em que se surpreende ao perceber que a jornalista estava na televisão com o cabelo exatamente como o

³⁷ Segundo pesquisa realizada pela consultoria de marketing DOM Strategy Partners, a TV Globo foi eleita a empresa do ramo de comunicação de melhor reputação entre todas as outras que operam no Brasil (ABC DA COMUNICAÇÃO, 2019).

seu: crespo. Em outras palavras, a criança se sentiu representada ao ver alguém como ela em uma posição de ênfase.

Destarte, pondera-se a importância que a representação étnico-racial possui para uma criança, uma vez que é capaz de contribuir para a formação de opinião que ela tem de si mesma. Conseqüentemente, essa percepção está intrinsecamente relacionada com sua capacidade para aprendizagem, com seu rendimento e com a construção de sua identidade étnica. Considerando a televisão um suporte de visibilidade, o indivíduo precisa visualizar “seus iguais”, ou seja, carece de presenciar a igualdade de tratamento para que reproduza essa mesma igualdade.

O povo negro onde quer que esteja entre culturas africanas ou outras [...] ainda expressa a vida com o corpo inteiro. A pele negra não o deixou esquecer que é com corpo, antes de mais nada, e não apenas com bons raciocínios, que descobrimos o mundo, as outras pessoas e o que elas pensam de nós. (SILVA, 1997, p. 41)

A discussão sobre a representação não se desfaz do debate acerca das noções de cultura. Para Romão (2001), a cultura determina a autenticidade dos sujeitos e, paralelamente, controla externamente a formação da identidade étnico-racial. Exemplificando, se há na criança a indagação “Quem sou eu?”, é a representação mental direta que se expressará em seu corpo. Assim, a cultura serve para referenciar/orientar a formação identitária da criança negra.

Sobre cultura e representação, Hall (1997) enfatiza que essa última conecta significado, linguagem e, propriamente, cultura. Para o autor, representar é usar uma linguagem para expressar coisas importantes ou representar o mundo para os outros de uma forma significativa. Entre os vários membros de uma cultura, a expressão é uma parte importante do processo de geração e troca de significado. Em outras palavras, a representação produz sentido por meio da linguagem.

De acordo com Hall (1997), é por meio de objetivos representativos, da linguagem e do pensamento que há união entre a cultura e a representação. Ou seja, parcialmente, remete-se significado a objetos,

peças e eventos por meio da estrutura explicativa que se traz. E, até certo ponto, proporciona sentido a eles usando-os ou integrando-os na prática diária da sociedade.

Por meio dos estudos de Hall (1997), propõe-se a ressignificação de objetos culturais que representam e fomentam a construção identitária. Para isso, traz-se à tona o pensamento de Brougère (2004), ao exemplificar que, embora um brinquedo – um objeto – não seja uma representação fiel da realidade, manipulá-lo significa interagir com a cultura. Tal manipulação revela diversas relações: a criança com o objeto e sua função; a criança com ela mesma; a criança com seu ambiente externo.

Além de sua própria existência, objetos, personagens e eventos adquirem significado apenas ao dar-lhes uma representação psicológica de uma certa consciência social cultural. Portanto, esse processo não se dá apenas no nível ideológico, mas, como reiterou Hall (1997), atua na regulação das relações e da própria prática social. Neste nível ideológico está o processo imaginário da criança, momento em que ela se reconhece e reconhece seu espaço na sociedade. Desse modo, os objetos do cotidiano têm, sim, influência direta na vida das crianças. Levantamento da campanha “Cadê a nossa boneca?”, divulgada pela organização social Avante ainda em 2020, mostrou que apenas 6% de todas as bonecas feitas no Brasil são negras. Isso significa que, para cada 100 modelos de bonecos produzidos pela indústria brasileira de brinquedos, apenas 6 representam negros.

A mídia fornece, principalmente, declarações de hegemonia a fim de questionar diferenças e determinar que certos modelos existentes sejam gerados e disseminados na sociedade, apoiando a comercialização de produtos e ideias. Além disso, a representação tem um sério impacto na identidade, uma vez que tem a ver com a forma como os sujeitos são representados e como essa representação influencia a maneira como cada indivíduo é, representando a narrativa de si mesmo (HALL, 1997).

A televisão, por exemplo, é um dos suportes que mais influenciam a forma como cada sujeito se enxerga e como ele e seu grupo social ou étnico-racial são representados para a grande massa. Essas representações

quase sempre estereotipadas são, na visão de Moreira (2019), um dispositivo que designa à sociedade que pessoas com descendência africana são, por exemplo, menos inteligentes, legitimando práticas discriminatórias em espaços sociais e burlando o processo de sua construção identitária.

Moreira (2019) cita o memorável personagem Mussum, humorista brasileiro, negro, que integrou o quarteto Os Trapalhães durante vinte anos e cujos elementos de personificação perpetuaram a representação midiática do negro pobre e malandro. Mussum estava frequentemente em bares ou em contextos semelhantes, sempre falando andando ou gesticulando como um bêbado. O personagem é a fiel representação cultural do caráter malandro. Nessa narrativa, pode-se observar que a representação negra é considerada como algo ridículo – nas palavras do autor – e esteticamente inferior.

É no cotidiano da vida comum, em situações que parecem inofensivas, em personagens corriqueiros, em objetos e em espaços despercebidos que acontecem a reafirmação de estigmas sociais e a negação de direitos. Situações como a necessidade que uma criança tem de se sentir representada em uma boneca que tenha sua cor de pele e seus traços. Ou, ainda mais sutil, de perceber que a textura do meu cabelo crespo estampa a estética da protagonista da novela das oito. Em qualquer ambiente, a representação existe e, quando analisada minuciosamente, percebe-se que detém o poder de instrumentalizar a qualificação ou a desqualificação de um povo e sua identidade.

INTRODUÇÃO À FACE DA REPRESENTATIVIDADE

Quando propõe-se pensar nas camadas da representação, não se pode desconsiderar a ideia de que a representatividade é a última camada, na casta estrutural. Segundo Fanon (2008), todo sujeito que difere da raça branca está inserido no termo “não-branco”, sendo apenas mais um nas variadas camadas racializadas e, conseqüentemente, veste-se de uma máscara branca para ocupar determinados lugares na hierarquia social. É justamente nessa dinâmica de inferiorização e insubordinação que diversos sujeitos se submetem à dupla identidade,

como descreveu Hall (1997). Nesse sentido, é a liberdade da condição de outrem para a condição da própria identidade, do próprio povo e cultura. Representatividade é, portanto, poder e política. Poder para definir por si e por seus iguais. E política para viabilizar poderes.

Na dimensão cultural, na falta de representatividade é negada ao negro a sua própria origem e história, bem como fica apagada ou menosprezada a sua participação na história “oficial” de uma nação e dos meios de vida que compõem e estruturam a sociedade. No Brasil o africano sequestrado, escravizado e, posteriormente, excluído socialmente e economicamente, não nos “deu” o samba, a feijoada e capoeira apenas. O negro construiu - e constrói - essa sociedade através de seu trabalho e, não menos importante, através de sua cultura (SILVA E SILVA, 2019, p. 43).

Frequentemente, a apropriação da diversidade nas culturas dominantes pode acabar eliminando as ditas subordinadas, tornando-as assim parte de uma cultura homogeneizada e hegemônica. Porém, quando as minorias obtiverem representação fiel à sua identidade, poderão ocupar espaços até então inviabilizados anteriormente. Deste modo, é preciso discutir a representação de grupos considerados minoritários na sociedade. A negação dessa representação e das diferenças no modelo de hegemonia da outra parte pode levar ao preconceito, ao discurso de ódio e ao silenciamento da identidade.

Segundo Pitkin (1967), o adjetivo representante está vinculado à noção de representatividade. Assim, o discurso e a persona do sujeito representante são capazes de criar em/com seus iguais uma espécie de assembleia representativa. Para a autora, é a representatividade de cada membro que faz uma montagem verdadeiramente representativa do todo, que define a representação. Atenta-se para a exemplificação, quando em 2015, a atriz norte-americana Viola Davis se tornou a primeira mulher negra a ganhar o prêmio Emmy de melhor atriz de série dramática. Em seu discurso de agradecimento, uma nitidez: não houve somente representação, houve representatividade.

Na minha mente, vejo uma linha. E depois dessa linha, vejo campos verdes, flores adoráveis e lindas mulheres brancas com seus braços esticados na minha direção, depois dessa linha. Mas não consigo chegar lá. Não consigo passar dessa linha.” Quem disse isso foi Harriet Tubman, nos anos 1800. E deixem-me dizer algo a vocês: a única coisa que separa as mulheres negras de qualquer outra pessoa é a oportunidade. Você não pode ganhar um Emmy por papéis que simplesmente não existem [...]. (DAVIS, 2015, transcrição em português).

A representatividade de Viola Davis é política, uma vez que combate o assédio sexual e a discrepância salarial, destacando a diferença de tratamento da indústria em relação às pessoas brancas e negras. Endossa ainda mais a noção de que representatividade é poder, ao passo que se utiliza de sua condição de atriz para viabilizar o acesso de outras atrizes e profissionais negras. E, no que tange à contribuição de sua representatividade para a formação étnico-racial da população negra, eis o mais importante: Viola se tornou parâmetro de atuação entre atrizes americanas. Pensar em suas contribuições é pensar que meninas negras têm em quem embasar suas próprias identidades, considerando possibilidades, raça, cultura e aspectos étnicos.

O conceito de representatividade é muito amplo e tem sido aperfeiçoado nos últimos anos, geralmente relacionado à qualidade reconhecida por indivíduos ou organizações, pelo que é oficialmente considerada uma autorização para defender interesses de grupos específicos (AURÉLIO, 1986). No que se refere às relações raciais, o conceito de representatividade é muito mais amplo, pois está relacionado à popularidade de um determinado grupo na sociedade. Portanto, neste caso, representatividade pode ser entendida no viés de empoderamento. (SAMPAIO, 2017).

Assim, a representatividade é vital para que o negro se veja como ser social, não apenas como incluído, mas como participante. Além disso, para a raça negra, a representatividade contribui para a promoção da autoestima e de seu reconhecimento no mundo. Por sua vez, para a população branca, pode-se tornar um espaço de reconhecimento da diversidade étnica. Como bem ressalta Nilma Lino Gomes (2012), o

processo de identificação se desenvolve gradativamente desde a primeira relação que se estabelece pela representatividade – neste caso a família – até a outra que se estabelece pelo relacionamento externo. Por isso, a importância de uma representatividade positiva.

CONSIDERAÇÕES

A disseminação de representações negativas sobre os negros naturaliza a depreciação, reforça estereótipos, configura casos de racismo velado, promove objetificação de corpos negros e, conseqüentemente, faz com que o próprio indivíduo fique sujeito a concepções preconceituosas sobre si mesmo, acreditando que essa é a realidade e não uma representação social distorcida sobre o mundo. Em se tratando de representação, reforça-se que o conceito desse termo nem sempre se traduz em representatividade. É preciso buscar e compartilhar informações que disseminem cada vez mais a ideia de luta por representatividade para a população negra, afinal, pode-se compreendê-la como um processo de ampliação da participação negra nos sistemas sociais.

Uma vez que a relação entre representação e representatividade seja entendida, os espaços sociais e políticos de poder devem ser frequentemente questionados, visto que ocorrem nesses ambientes a disputa legítima para o alcance dos objetivos de transformação social que tanto interferem nas formações identitárias da população negra.

REFERÊNCIAS

ABC DA COMUNICAÇÃO. **TV Globo é a emissora de televisão de maior reputação no Brasil**. Disponível em: <<https://www.abcdacomunicacao.com.br/tv-globo-e-a-emissora-de-televisao-de-maior-reputacao-no-brasil/#:~:text=TV%20Globo%20%C3%A9%20a%20emissora,no%20Brasil%20%2D%20ABC%20da%20Comunica%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 01 fev. de 2021.

ALMEIDA, Silvio de. **História da discriminação racial na educação brasileira**. Centro de Formação da Vila. YOUTUBE, 1h 48min 06seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw>. Acesso em 27 jan. de 2021.

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DAVIS, Viola. **Viola Davis Gives Powerful Speech About Diversity and Opportunity** | Emmys 2015. Television Academy. YOUTUBE, 2min 42seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OSpQfvd_zkE&feature=emb_title>. Acesso em 02 fev. 2021.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Qual é o significado de Representatividade?** Dicionário do Aurélio, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: Ressignificando e politizando a raça**. Educ. Soc., Campinas, 2012.

HALL, Stuart. “The work of representation”. In: HALL, Stuart (org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

SILVA, Andréa Franco Lima e; SILVA, Grécia Mara Borges da. **“Falando a voz dos nossos desejos”**: os sentidos da representatividade e do lugar de fala na ação política das mulheres negras. Rio Grande: Revista de Ciências Sociais, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997.

PITKIN, Hanna Fenichel. **The concept fo representation**. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1967.

PROJETO CADÊ NOSSA BONECA? Campanha Cadê Nossa Boneca? **Discute representatividade em curso de artesanato**. ONG AVANTE, 2020. Disponível em: <<http://avante.org.br/campanha-cade-nossa-boneca-discute-representatividade-com-artesaos/>>. Acesso em 01 fev. de 2020.

REVISTA ÉPOCA. Elza Soares: **“Já passou o tempo de sofrermos caladas. Está na hora de gritar”**. Editora Globo, 2016. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/03/elza-soares-ja-passou-o-tempo-de-sofrermos-caladas-esta-na-hora-de-gritar.html>>. Acesso em 27 jan. de 2021.

SAMPAIO, Júlia de Freitas. **Recortes de percepções femininas sobre objetos icônicos de feminilidade**. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2017.

LITERATURA E FEMINISMO NEGRO NA DESCONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA

Ariadne Marinho³⁸

Thiago Costa³⁹

Da diversidade de vozes e de protagonismo, as intelectuais negras vêm produzido atualmente uma revolução epistemológica, inserindo em seu campo de investigações acadêmicas a sua realidade social. Isto é, introduzindo preocupações de sua experiência social no interior das pesquisas acadêmicas. Essas autoras sinalizam para o “perigo de uma história única” e outras armadilhas da narrativa histórica, que advém do prisma tradicional eurocentrado. É graças à luta específica e constante de autoras como bell hooks, Ângela Davis, Grada Kilomba, Molarra Ogun-dipe, Chimamanda I. Adichie, Kimberlé Crenshaw, Carla Akotirene e Djamila Ribeiro, entre outras, que a análise das/os vencidas/os e das/os vencedoras/es, por trás de toda pilhagem, genocídio e barbárie dos grandes feitos coloniais, adquiriu nos últimos anos uma enorme repercussão e visibilidade. A proposta epistemológica dessas intelectuais visa romper, desconstruir a ideia de um hiato de conhecimento associado às figuras femininas negras, que foi fomentado pelas/os colonizadoras/es, e o entendimento de que as ex-colônias não foram (e não são) produtoras de saberes legítimos. Assim, tais pesquisadoras apontam para a necessidade política de afirmação da identidade regional, ou seja, de cada espaço geográfico, e a valorização de suas singularidades culturais, invocando a autoridade do lugar de fala.

Em nosso texto, portanto, trazemos autoras que criticam tanto as práticas de dominação perpetradas no cotidiano, quanto às limitações das teorizações contra-hegemônicas predominantes nas academias, ambas por serem levadas a efeito majoritariamente por homens, caucasianos

³⁸ Doutoranda em História (UFMT). Docente na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso. CV: <http://lattes.cnpq.br/6233905592972224>

³⁹ Doutorando em Estética e História da Arte (USP). Docente (IFMT). CV: <http://lattes.cnpq.br/2628613490626175>

e de ascendência ou tendência europeia, que respaldam e legitimam uma sociedade falocêntrica, heterocisnormativa e racista. Tais autoras afirmam que os estudos de gênero devem refletir suas experiências e memórias individuais, como forma de combater ações coercitivas vivenciadas em diversos âmbitos, como o familiar, social e cultural.

LITERATURA E FEMINISMO NEGRO

Ao longo da história, muitas/os intelectuais e escritores/as tornaram-se cânones, enquanto outras/os foram relegados/as ao esquecimento. Esses processos de canonização e hierarquia de saberes em torno de determinadas/os estudiosas/os ou/e de um continente (principalmente de alguns países), também se relacionam com questões econômicas, políticas e culturais. Por exemplo, verifica-se que a inserção de determinados indivíduos em redes de afinidades formadas entre a/o pesquisadora/pesquisador influentes cuja potencialidade é o que permite que a obra seja absorvida e debatida nos principais círculos acadêmicos.

Nesse sentido, devemos fazer um adendo, pois é indispensável considerar as propostas interseccionais de gênero, raça e classe social que podem pesar no apagamento de muitas/os intelectuais. Principalmente, se nos pautarmos nos discursos vigentes no início da Era Moderna, que faziam analogia da mulher com a natureza, rebaixando-a ao nível primitivo, considerada não-civilizada. Mesmo sendo de cunho machista e misógino para todas as mulheres, esse entendimento tornava-se ainda mais duro e violento com relação ao tratamento dirigido à mulher negra, africana e escravizada. Essa diferenciação entre mulheres e homens e, mais marcadamente, entre mulheres brancas e negras torna as dificuldades de gênero e a opressão heteronormativas mais latentes. No entanto, para Djamila Ribeiro, evocando Ângela Davis, ao “nomear as opressões de raça, classe e gênero, entende-se a necessidade de não hierarquizar opressões” (RIBEIRO *apud* AKOTIRENE, 2019, p. 11).

Com efeito, as intelectuais negras têm seus olhares educados pela desigualdade social, cultural, racial e históricas. A escritora estadunidense bell hooks, por exemplo, traz a primazia desse olhar em seus

escritos, olhar que transforma e rompe com os paradigmas sociais postos, preconceitos e pressupostos que aniquilam a/o “outra/o” enquanto historicamente construído. Um olhar que, em bell hooks, promove resistência para sua re-existência, em oposição à sociedade patriarcal e racista.

Entendemos aqui a/o “outro/a” conforme os sentidos de Grada Kilomba, como todos aqueles que não são brancos, que não atendem ao critério padronizador dos corpos e dos comportamentos eurocentrados. Utilizamos o suporte teórico de Grada Kilomba (2019), pois, a autora afirma que a semântica nominal da Língua portuguesa – e de qualquer idioma – implica uma dimensão política, estrutural, colonialista e patriarcal, capaz de perpetrar uma relação de poder e de violência. De modo que “cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade” e uma memória específica. Assim, na adoção e imposição do português aos africanos, desqualifica o indivíduo, neste caso o feminino, transformada em objeto abjeto, indigno de humanidade (KILOMBA, 2019, p. 14).

Também a escritora bell hooks destaca a linguagem como o lugar/lócus das relações de poder, especificamente nas hierarquias raciais, e propõe a resignificação dos usos linguísticos para a alforria dos oprimidos. De acordo com hooks, existe uma silenciosa e velada ligação entre línguas e dominação, e isso nos leva a pensar na violência pujante do colonizador em relação ao colonizado. A fala do outro precisa perecer diante da língua dos “ditos civilizados”, a saber, o colonizador europeu. De fato, bell hooks afirma que a língua inglesa é a representação da violência, da imposição de um colonizador que quer suprimir os prévios modos de vida das pessoas escravizadas; assim, o idioma logo se transforma em um instrumento de luta política. Por isso, hooks compreende a fala como um lugar de dominação e de resistência. De acordo com a escritora, nascida no estado de Kentucky, “eu sei que não é a língua inglesa que me fere, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para se tornar um território que limita e define, como eles fazem dela uma arma que pode envergonhar, humilhar, colonizar” (HOOKS, 2008, p. 858). Nesse sentido, conclui: “Esta é a língua do opressor, no entanto, eu preciso dela para falar com você” (HOOKS,

2008, p. 856). A intelectual utiliza-se das palavras do poema “Incêndios de papel em vez de criança”, de Adrienne Rich, como dispositivo de resistência de uma consciência de classe.

Em sua obra, bell hooks assinala que o ideário colonizador é aniquilar qualquer resistência e/ou estratégia de resistência que possa surgir para minar seu projeto político, econômico, social e cultural de dominação. Portanto, dizimar a língua, a memória e a afetividade advinda de seus iguais é um instrumento de controle e manutenção dos cativos. Ou seja, uma forma de dominação tanto do corpo quanto do pensamento. Para a pesquisadora,

Eu penso agora no pesar de africanos deslocados “sem casa”, forçados a habitarem um mundo onde eles viam pessoas como eles mesmos, sob a mesma pele, a mesma condição, mas que não tinham uma língua compartilhada para falar um com o outro, que precisaram da “língua do opressor”. “Esta é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para falar com você”. Quando imagino o terror de africanos a bordo de navios negreiros, em conjunto para leilões, habitando a desconhecida arquitetura das plantações, eu considero que esse terror se estende além do medo da punição, que isso consiste também na angústia de ouvir uma língua que eles não poderiam compreender. O genuíno som do inglês tinha de apavorar. Eu penso nas pessoas negras se encontrando num espaço longe das culturas e línguas diversas que as distinguiam umas das outras, forçadas pelas circunstâncias a encontrar maneiras para falar umas com as outras em um “novo mundo” onde a negritude ou a escuridão da pele, e não a língua, poderia tornar-se o espaço de ligação. De que modo recordar, evocar esse terror... De que modo descrever o que deve ter sido para os africanos, cujas ligações mais profundas foram forjadas historicamente no espaço da fala compartilhada, serem transportados abruptamente para um mundo onde o verdadeiro som da língua materna não tinha sentido... (HOOKS, p. 859-860).

Autoras como Ângela Davis e bell hooks exercem na escrita uma militância, cuja proposta consiste em romper com o silêncio agudo e ensurdecido dos oprimidos e, assim, estimular uma forma de insurreição epistêmica. Por meio de uma narrativa da mulher negra, enquanto sujeita da própria história, que discorda das representações herdadas do colonialismo e do patriarcalismo. Ambas as intelectuais afirmam com veemência a necessidade de desconstrução e descolonização dos saberes e das tradições, o que passa também pela fala e pela escrita: em suma, pela linguagem.

Nessa mesma vertente, a pesquisadora e artista plástica Grada Kilomba entende a “escrita como ato político”, como ato de resistência, de reexistência, de alimento para saciar fome seculares de histórias interrompidas, silenciadas, de corpos torturados e violentados cotidianamente, no passado e no presente. Para Kilomba, é preciso tornar o silêncio e o mutismo em ato acusatório, instrumento político de afirmação – de si – e de responsabilização dos opressores – as nações colonizadoras –. Conforme a escritora, “This passage from objecthood to subjecthood is what marks writing as a political act” (KILOMBA, 2010, p. 12). Grada Kilomba analisa semanticamente as palavras, notadamente no decorrer da fala; uma fala inaudível em função dos silenciamentos forçados e/ou de vozes torturadas, que Kilomba adota como tema de suas investigações acadêmicas, pois um silêncio que expressa grandes histórias de sofrimentos. Para a autora, a escrita é a materialidade da fala/voz. O racismo como processo discursivo é territorial. A autora apresenta uma escrita militante, de uma militância a partir das palavras – suas próprias palavras –, invertendo a lógica de objeto para o sujeito da pesquisa, assinalando que “In this sense, I become the absolute opposition of what the colonial project has predetermined” (KILOMBA, 2010, p. 12).

A sua pesquisa e sua escrita configuram ato político, que defende a desconstrução do sistema de crueldade dos corpos negros derivado e parte da sistemática da colonização e do imperialismo europeu. Em

seu ensaio “A máscara”⁴⁰, publicado na obra “Plantation Memories”, Kilomba discute a máscara que a personagem feminina Anastácia era obrigada a usar. Uma mulher negra, escravizada, Kilomba enfatiza os traumas e os instrumentos de tortura, do controle que silencia e fere, e que assim promove a mudez na pessoa em situação de escravidão, assujeitada, apartando-a da dignidade humana. A autora mostra que essa máscara consiste em uma representação das políticas perversas dotadas durante o período de conquista e dominação europeia no continente africano, e no qual se afirmou o colonialismo – que perdura ainda nos dias atuais –. Nesse ensaio, aponta Grada Kilomba, “I want to speak about that brutal *mask of speechlessness*. This mask was a very concrete piece, a real instrument, which became a part of the European colonial project for more than three hundred years” (KILOMBA, 2010, p. 16). Deste modo, a máscara demarca a concepção do medo, do silêncio, da violência nos corpos torturados das escravizadas e dos escravizados; uma expressão de força e dominação que perpassou a dimensão do tempo, do espaço, da linguagem e das diversas relações e estruturas de poder institucionalizadas no colonialismo. A intelectual, mais uma vez, explica o título de sua obra, “Memória de Plantação”, evocando as *plantations* estadunidense, onde as/os africanos/as escravizados/as eram alocados para trabalhar e morrer. Deste modo, a autora reafirma que ainda no imaginário da contemporaneidade existe o não reconhecer dos conhecimentos, dos direitos e das vozes desses “Outras/os” brutalmente violentados pelo processo colonial.

O colonialismo produziu uma ressignificação nociva para o termo alteridade, segundo Kilomba, com a invasão europeia nas terras de povos originários e a escravização. Criou-se a necessidade de legitimar tais barbáries, fomentando uma categorização perene da/o “Outra/o”, ou seja, a configuração de uma “Outridade”. Tal atitude deriva da posição de dominação que provoca a mudez, o silenciamento e o trauma sistêmicos. Segundo a autora, esses atos de violência constituem o racismo cotidiano, o racismo institucional, o racismo estrutural e o racismo

⁴⁰ KILOMBA, Grada. “The Mask”, In: **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. Münster: Unrast Verlag, 2. Edição, 2010.

epistêmico. Para a autora, o mais velado e cruel é o racismo cotidiano, que a pensadora define da seguinte maneira:

Everyday racism refers to all vocabulary, discourses, images, gestures, actions and gazes that place the Black subject and People of Color, not only as “*Other*” - difference against which the white subject is measured - but also as Otherness, that is, the personification of the personification of the White society has repressed (KILOMBA, 2010, p. 43-44).

Além disso, a palavra cotidiano delimita que a prática do racismo não é algo pontual ou localizado, visto que está na abordagem e que perpetua padrões contínuos de abuso, de violação, de violências sistêmicas, de experiências traumáticas que são constantemente vivenciadas e reprisadas no percurso de vida de pessoas negras. Essa projeção do eu (self) e da/o Outra/o, provoca “alienation, to be forced to identify with heroes who are *white* and reject enemies who appear as Black. What a disappointment, to be forced to look at ourselves *as if we were in their place*. What a pain, to be trapped in this colonial order” (KILOMBA, 2010, p. 19).

Tratemos agora da intelectual nigeriana, Abiodun Omolara Ogundipe, mais conhecida com Molara Ogundipe, que nasceu em Lagos no ano de 1940 e faleceu em julho de 2019. Ogundipe foi poetisa, crítica, editora, feminista e ativista em seu país, e afirmava que existem resistências na linguagem e nas práticas cotidianas antirracista e anticolonial. Em entrevista, a autora relata que sua família era formada por educadores e religiosos; e destaca a postura ideológica de sua mãe, sua grande influência, pois, “estaba implicada con la emancipación de la mujer en el contexto patriarcal, y no podemos describirla exactamente como feminista” (AGUNDIPE, 2013, p. 22). Para Ogundipe, além da mãe, seu desenvolvimento e formação intelectuais favoreceram a postura anticolonial de seu pensamento, fortalecendo o sentimento de pertencimento à uma cultura que foi ultrajada pelo processo colonial. Em suas palavras,

A la generación de mi padre y la anterior, aunque eran cristianos, lógicamente, les dolía cuando se tildaba a los africanos de salvajes y paganos, o que se nos acusara de no tener ninguna concepción de Dios antes de la llegada de los europeos. Estas generaciones, y algunas de posteriores, se dedicaron con cuerpo y alma a recuperar el mundo africano. Eran nacionalistas que se consideraban a sí mismos pioneros culturales que tomaban políticamente el control a los británicos.

Consecuentemente, o así me lo parece, estaban mucho más concienciados por recuperar las culturas africanas mediante la enseñanza de las lenguas, la historia y la cultura que los nigerianos actuales. Los que hoy en día dirigen el país parecen más preocupados por occidentalizarse o globalizarse por el mercado laboral, hasta el punto de formar niños que ni conocen su historia ni hablan la lengua propia (AGUNDIPE, 2013, p. 28).

De acordo com Ogundipe (2013), na cultura Yorubá a resiliência é uma característica de força e permanência, de modo que a adaptação ou a inserção de outros elementos culturais é vista de maneira positiva. Isso possibilitou, segundo a autora, a influência cultural Yorubá em países como Cuba e Brasil, lugares que tiveram muitas/os escravizadas/os pertencentes à esta sociedade. A intelectual afirma também que sua posição política e ideológica foi construída a partir desse conhecimento, o que proporcionou enxergar de forma cosmopolita outras culturas e que afetou, inclusive, sua compreensão da cultura estadunidense. Para a autora, os Estados Unidos, *grosso modo*, consistem no pilar do capitalismo que promove o racismo, a domesticação de mulheres de classe média e a idolatria do dinheiro. Ogundipe faz uma crítica ferrenha aos modos de vida e cultura Yorubá; mas a autora buscou analisar os aspectos negativos sem necessariamente ter a Europa e/ou o homem caucasiano cristão como modelos universais de comportamento.

Ogundipe foi uma das maiores e mais conhecidas escritoras que abordaram a condição das mulheres africanas e o feminismo negro. Defensora de um feminismo centrado na África, que chamou de “Sti-

wanism” (Transformação Social na África Incluindo Mulheres), durante toda sua produção literária e militante, a autora destacava a necessidade de um feminismo plural, que acolha a diversidade de mulheres em inúmeras situações. Segundo a literária, o feminismo é uma ameaça ao patriarcado, mesmo para os homens militantes da esquerda. Assim, ela afirmava que “ningún hombre quiere la revolución en su cocina” (AGUNDIPE, 2013, p. 31).

A HISTÓRIA ÚNICA COMO ATO POLÍTICO

Nesse sentido e, a partir de autoras como hooks (2008), Kilomba (2010) e Agundipe (2013), podemos compreender que a produção discursiva é uma forma de impor “verdades” que agradem ou beneficiem aquele que produz. Obedece uma epistêmica dialética (jogo de perguntas e respostas) ao qual Michel Foucault chama de discurso reinante/dominante, que caracteriza as questões ligadas ao desejo e ao poder, e que estabelece um sistema de exclusão (eliminar as/os “Outras/os”, aquele que estão fora dos padrões). Com essa perspectiva, o discurso e as histórias contadas a partir de um único prisma, exercem uma função coercitiva, qual seja, a de restrição de determinados segmentos sociais, notadamente as minorias culturais, tolhendo-lhes uma dimensão política legítima. Ao mesmo tempo em que apagam as distinções positivas raciais, sociais e de gênero. Negam-se, em sua, sua humanidade. Para Adichie, para criar “uma única história”, basta mostrar “um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão. É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder” (ADICHIE, 2009).

É, pois, com esta perspectiva que se destaca o texto da autora nigeriana Chimamanda I. Adichie, “O perigo de uma história única”, que aborda a criação de estereótipos e arquétipos discursivos que se transformam em “verdades absolutas” sobre a/o Outra/o. Reprisados continuamente, tais estereótipos sobre os/as outros/as circulam na sociedade, aflorando os imaginários sociais e culturais por gerações. Tanto Chimamanda Adichie quanto a estadunidense Kimbéle Crenshaw

(2002), compreendem que existem relações de poder que transpassam as esferas institucionais, e que estão presentes em todas as instâncias da sociedade, se projetando por todo o tecido social. Conforme Adichie, o “poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazer a história definitiva daquela pessoa” (ADICHIE, 2009).

À GUIA DE CONCLUSÃO

Nas últimas décadas, particularmente após a Segunda Guerra Mundial e os movimentos de contracultura dos anos de 1960, houve uma crescente demanda na ampliação de direitos humanos e a afirmação de seguridades sociais que deveriam ser distribuídos para todas e todos. No entanto, verifica-se também historicamente um processo contínuo de exclusão, que acentua a falta de equidade de direitos, principalmente à grupos que estão em situação de vulnerabilidade. Assim, é cada que vez mais crescente as reivindicações dos movimentos de pessoas negras e de mulheres, com o aumento da visibilidade e dos movimentos feministas, e do feminismo negro. Isso não é senão as sequelas de uma relação de poder coercitiva que desumanizava e ainda desumaniza os/as indivíduos, transformando-os em sujeitos assujeitados. Vale a pena frisar que as ações de subalternamento da/o Outra/o baseia-se em uma ideologia eurocêntrica, patriarcal e heterocisnormativa. Deste modo, conforme assinala Adichie, “A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade” (ADICHIE, 2009), padronizando-as ao modelo soberano politicamente.

É para uma luta feminista que aponte uma sociedade com mais igualdade de gênero e que considere as identidades múltiplas, que Kimberlé Crenshaw (2002) cunhou o conceito de “interseccionalidade”, que pode ser compreendido como uma condição de um tipo de feminismo para todas. Por meio desse conceito, torna-se possível entendermos as diversas realidades sociais, raciais e de gênero que causam uma intersecção de opressões, que eram e ainda são contínuas, mas silenciadas. A interseccionalidade dialoga com diferentes correntes teóricas, literárias e sociais, e visa assegurar direitos a equidade de gênero, e

mitigar a discriminação racial e/ou étnica, a violência; além de tentar garantir oportunidades de direitos. Por essas razões, a necessidade de estudarmos e ampliarmos os objetos de análise para não incorreremos em uma única história.

O mesmo ocorre com os povos originários, chamados arbitrariamente de “índios” e/ou “indígenas”. Com tal alcunha, milhares de nações distintas e, mesmo inimigas, são jogadas no mesmo nível de indiferenciação, apagando-lhes – na verdade, negando-lhes – o direito à memória ancestral, à idiosincrasias culturais. Isto é, à sua identidade. Como afirma Adichie, “histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida” (ADICHIE, 2009).

Todas as intelectuais negras aqui apresentadas afirmam que o capitalismo potencializa o racismo e a violência de gênero, provocando assim, uma desigualdade em todos os âmbitos. Vulnerabilizando principalmente os corpos e, conseqüentemente, suas vidas (em sua grande maioria negras). Audre Lorde, em seus últimos escritos, compara o sistema imunológico do corpo humano e o racismo estrutural e político latente em nossa sociedade, assinalando, em trecho bastante forte, que “cuidar de mim mesma não é autoindulgência, é uma autopreservação e isso é um ato de guerra política” (LORDE apud: AHMED, 2019, 323).

De fato, e isso é inegável diante das políticas públicas em época de pandemia, o capitalismo é um sistema genocida. Junto com o capitalismo, a concepção predatória do capital alimenta diversos tipos de políticas autoritárias, estimulando o surgimento de governos fascistas. Por isso a precarização reiterada de sistema básicos, como educação e saúde; além da negação ao acesso de outros produtos essenciais à vida digna, como água, esgoto e distribuição de energia. Assim, o capital em sua eterna fome, vai marginalizando e precarizando as condições de sobrevivência de populações e comunidades inteiras.

Para a desconstrução desse sistema imposto, torna-se necessário uma revolução nos paradigmas que orientam as sociedades, tanto as

ex-colonizadas quanto as colonizadoras. A superação de uma instituição fundadora, a saber, o racismo. O racismo, com efeito, é produto direto da experiência da escravidão ao longo de trezentos anos do período moderno. E reatualizada nas práticas do presente. Na compreensão de pensadoras como bell hooks, Ângela Davis, Grada Kilomba, Molar Ogundipe, Chimamanda I. Adichie e Kimberlé Crenshaw, sem a superação do racismo, as “estruturas limitantes” permaneceriam impossibilitando por tempo indefinido a capacidade de atuação e agenciamento de grupos minoritários, neste caso em particular, a população negra. A literatura torna-se, assim, um instrumento poderoso de educação, de consciência e de identidade. Permite, deste modo, a assunção de uma posição classista diante dos desafios contemporâneos, como um legítimo instrumento político de oposição ao padrão eurocentrado – e seus valores – e de afirmação das culturas minoritárias.

REFERÊNCIAS

AGUNDIPE, Molar. “El Término postfeminismo se está usando como si las necesidades del feminismo ya se hubieran alcanzado. Los estudios de género y El trabajo social no solo se han convertido en una moda, sino también en una industria”. In: **Africana: aportaciones para la descolonización del feminismo**. Colección Pescando, Husmeos n. 10, Oosebap: Barcelona, 2013; pp. 22-56.

AHMED, Sara. **Vivir una vida feminista**. Ed. Bellaterra, 2017.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero”. **Revista Estudos Feministas**, 2002, vol.10, n.1, p.171-188.

VIDEO - Chimamanda Adichie: **o perigo de uma única história** (TEDGlobal, 2009).

HOOK, Bell. “Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 16[3]: 424, setembro-dezembro/2008, p. 857-864.

KILOMBA, Grada. **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. Münster: Unrast Verlag. 2. Auflage, 2010.

REFLEXÕES SOBRE A CONDIÇÃO SOCIAL DA MULHER NEGRA, DOS CORPOS NEGROS E/OU DISSIDENTES A PARTIR DO CONTO *MARIA*, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Wesley Henrique Alves da Rocha⁴¹

INTRODUÇÃO

É evidente que a violência contra os corpos negros e dissidentes tem sido constante e até mesmo corriqueira nos noticiários. Nota-se que essa violência exerce intensidades ampliadas quando é direcionada aos corpos negros e, ainda mais intensa, quando é direcionada às mulheres negras. O presente artigo tem como objetivo apresentar uma leitura do conto *Maria*, de autoria da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo, publicado no livro *Olhos D'Água*, tendo sua primeira impressão em 2015. Partimos da premissa de que o conto se apresenta como alegoria da condição social da mulher negra, mas também de outros corpos negros e/ou dissidentes.

Como embasamento teórico, utilizam-se as perspectivas do pós-colonialismo, tais como Hall (1999), Spivak (2010), Fanon (2008), Angela Davis (2018) e a própria Conceição Evaristo (2005), que também produz textos teóricos. As reflexões nos levaram a inferir que a personagem, *Maria*, se metamorfoseia em várias outras vidas marginalizadas e representa tantas outras *Marias* e tantos outros corpos negros e dissidentes que sofrem com as tentativas de supressão de suas existências, mas que, ao mesmo tempo, carregam a disposição para se erguer e dizer “não” às tentativas de disciplinação de seus corpos.

CONCEIÇÃO EVARISTO: VIDA E OBRA

Conceição Evaristo, mineira de Belo Horizonte, nasceu em 29 de novembro de 1946. Em seu blog, a escritora publicou o texto *Da*

⁴¹ Doutorando em Estudos de Linguagem (PPGEL/UFMT).
CV: <http://lattes.cnpq.br/2042954175386639>

grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita, onde relata a aquisição da escrita e da leitura recordando que as mãos de lavadeira da mãe guiaram os seus dedos: “[...] guiaram os meus dedos no exercício de copiar meu nome, as letras do alfabeto, as sílabas, os números, difíceis deveres de escola, para crianças oriundas de famílias semi-analfabetas.” (EVARISTO, 2005)⁴².

As mesmas mãos a guiaram na aquisição da leitura: “Foram essas mãos também que folheando comigo, revistas velhas, jornais e poucos livros que nos chegavam recolhidos dos lixos ou recebidos das casas dos ricos, que aguçaram a minha curiosidade para a leitura e para a escrita.”⁴³

Dessa forma, Evaristo crê que a gênese de sua escrita está no acúmulo de tudo que ouviu desde a infância, “O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências. Dos fatos contados a meia-voz, dos relatos da noite, segredos, histórias que as crianças não podiam ouvir.”⁴⁴

Em 1958, ao terminar o primário, Conceição Evaristo ganhou o primeiro prêmio de literatura, venceu um concurso de redação. No entanto, sua vitória gerou certo desconforto em alguns professores que não a consideravam uma “boa aluna”. Dona Luzia Machado Brandão, uma professora que trabalhava na biblioteca, precisou intervir para que a menina negra recebesse o prêmio (LIMA, 2009).

Em 1976 ingressou no curso de graduação em Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Começou o curso de Mestrado em Literatura Brasileira em 1993, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; e em 2011 concluiu o Doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense.

A produção literária de Conceição Evaristo é diversa, composta por poesias, romances e contos. Inicialmente, suas produções não

⁴² Disponível em: <http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>. Acesso em 25 jun. 2020.

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Ibid.

foram organizadas em obras individuais, *Cadernos Negros* foi o primeiro veículo de divulgação de seus poemas.

O pesquisador Omar da Silva Lima (2009), em sua tese de doutorado intitulada *O comportamento etnográfico afro-descendente das escritoras negras Conceição Evaristo & Geni Guimarães*, realizou um levantamento das publicações da escritora nos *Cadernos Negros*. A primeira se deu em 1990; ao todo foram 31 poemas e 7 contos publicados entre 1990 e 2007.

Pouco tempo depois, a escritora começou a publicar obras individuais: *Ponciá Vicêncio* (2003); *Becos da Memória* (2006); *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008), *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011); *Olhos d'água* (2014); *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016).

Segundo Lima (2009), Conceição Evaristo foi a segunda escritora afro-brasileira a ter uma obra publicada fora do país de origem. A primeira foi Carolina Maria de Jesus, com o aclamado *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960). Esse é um fato interessante, pois a produção literária de Carolina foi uma das inspirações de Conceição Evaristo, ambas abalaram as estruturas elitizadas da sociedade letrada e, por meio da escrita, ocuparam o seu lugar de fala. Em entrevista concedida ao Geledés Instituto da Mulher Negra, Conceição cita Carolina:

[...] uma mulher negra, moradora de uma das primeiras ou da primeira favela de São Paulo, na década de 1950, chefe de família, que sustentava o lar como coletora de material reciclável e escritora é uma porrada na porta branca e elitizada da literatura brasileira. É dizer: A gente também sabe fazer e fazemos muito bem! Carolina vive!⁴⁵

Escrever também pode ser uma maneira de reafirmar sua presença no mundo e ambas as escritoras o fizeram, “[...] colocar-se em palavras seria, nesse caso, uma forma de ser alguém, de participar de uma coletividade marcada pela escrita e, ao mesmo tempo, ser reconhecido como indivíduo, portanto, único” (DALCASTAGNÈ, 2014, p. 07).

⁴⁵ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/trabalhar-literatura-de-carolina-maria-de-jesus-foi-imprescindivel-para-descolonizar-olhares/>. Acesso em 27 de agosto de 2019.

MARIA: DA VIOLÊNCIA À RESISTÊNCIA DOS CORPOS NEGROS E DISSIDENTES

O conto *Maria* faz parte da obra intitulada *Olhos d'água* (2015), de Conceição Evaristo, a versão utilizada neste trabalho foi publicada em 2016, sendo a terceira reimpressão da obra. O texto narra a história de uma mulher chamada Maria, que mora em uma favela e cria os filhos sozinha. Ela trabalha como empregada doméstica na casa de uma família rica. Certo dia, ao ir embora do trabalho, entrou em um ônibus que foi assaltado por um ex-companheiro, pai de um de seus filhos. Os passageiros perceberam que Maria foi a única que não foi assaltada, pois o assaltante a conhecia, isso fez com que os passageiros se revoltassem contra ela, começaram a xingá-la e, depois da agressão verbal, a agrediram fisicamente, linchando-a até a morte.

Como sugere o título deste artigo, tomaremos o conto como alegoria da condição social, herdada dos processos de colonização e exploração, dos corpos negros e dissidentes. Assim, torna-se necessário definir o termo alegoria:

A alegoria implica a existência de pelo menos dois sentidos para as mesmas palavras; nos diz às vezes que o primeiro sentido deve desaparecer, e outras que ambos devem estar juntos. Em segundo lugar, este duplo sentido está indicado na obra de maneira explícita: não depende da interpretação (arbitrária ou não) de um leitor qualquer. (TODO-ROV, 1981, p. 35)

A alegoria, portanto, seria um duplo sentido textual, onde o texto pode apresentar mais de uma informação, ultrapassando os limites impostos pelo próprio texto, independente da interpretação de quem lê. Assim, trabalhamos com a ideia de que o conto *Maria* fala sobre ela, mas também evoca e representa todos os corpos que, de alguma maneira, sofrem com os preconceitos e estereótipos criados pela classe dominante e com as tentativas de supressão de suas existências. Agora, trataremos de, efetivamente, ler o conto à luz da alegoria.

O conto é narrado a partir de um narrador heterodiegético, isto é, ele não participa como personagem, mas conhece e tem acesso aos sentimentos e pensamentos de Maria. Logo no início do conto, enquanto espera o ônibus para voltar para casa, podemos perceber o tratamento que ela recebe no trabalho: “Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora” (EVARISTO, 2016, p. 39).

No Brasil, o trabalho doméstico é uma das profissões mais antigas, com 467 anos de existência marcados pela violência institucional. Desse total, 343 anos foram de trabalho escravo; o fim da escravidão parcial (Lei Áurea) obrigou os/as negros/as a trabalhar por mais 48 anos a troco de comida ou por uns trocados [...] (SOUZA, 2013, p. 67).

Com isso, podemos perceber a lógica escravocrata operando na vida de Maria: ceder apenas os restos que iriam para o lixo para a doméstica. Assim, a personagem demonstra a subordinação imposta por um sistema de trabalho que oprime e inferioriza sua condição social (RAMOS; FERREIRA, 2018). Maria era mãe de três filhos. Mesmo cansada e com o peso das sacolas, ela expressa sua felicidade acerca das frutas que estava levando para casa e pensava: “as crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos iriam gostar de melão?” (EVARISTO, 2016, p. 40).

Quando Maria já está dentro do ônibus, ela avista seu ex-companheiro, que se senta ao seu lado. Ele diz para ela mandar um abraço, um beijo e um carinho ao filho. Em seguida, ouvem-se gritos de assalto e ele saca uma arma. Maria é a única do ônibus que não foi assaltada e os demais passageiros concluíram que isso se devia ao fato de ela ser comparsa do assalto, isso já foi suficiente para que as agressões verbais começassem:

Ouviu uma voz: negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. (EVARISTO, 2016, p. 41)

A primeira voz, a que acordou a coragem de todos tornou-se um grito: aquela puta, aquela negra

safada estava com os ladrões! [...] Olha só que, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. (Ibid., p. 42)

Como bem pontuam Batalini e Feldman (2017), as agressões verbais sofridas por Maria evidenciam o uso da palavra negra de forma pejorativa, tido como insulto e que, de alguma maneira, estabelece relação com o assalto, isto é, o fato de ela ser negra estaria atrelado à criminalidade. Esse aspecto demonstra o racismo estrutural presente na sociedade. Silvio Luiz de Almeida, na obra *O que é racismo estrutural* (2018), classifica o racismo estrutural como o resultado da estrutura racial oriunda da dominação, que normaliza e concebe como verdades as regras baseadas na discriminação racial. Assim, mantém, reproduz e recria desigualdades e privilégios para manter o *status quo* de dominação.

Maria era uma mulher trabalhadora, mãe de três filhos, mas nada disso foi considerado pelos demais passageiros. Tudo o que ela é e tudo o que poderia ser, naquele momento, foi reduzido aos preconceitos atrelados à sua cor. Para Fanon (2008), isso acontece porque “Onde quer que vá, o negro permanece negro” (p. 149), isto é, o discurso colonial foi capaz de colocar o povo negro num lugar de subalternidade inscrita na pele. Assim, notamos o processo de objetificação da pessoa negra: útil para o trabalho e ameaçador.

Além disso, podemos pensar sobre xingamentos “safada” e “puta”, proferidos pelo homem no ônibus, que evidenciam discriminações no âmbito do gênero. Spivak argumenta que a mulher além de estar submetida ao sistema que a marginaliza, também está sob o esteio masculino, constituindo uma dupla colonização:

É mais uma questão de que, apesar de ambos serem objeto da historiografia colonialista e sujeitos da insurgência, a construção ideológica de gênero mantém a dominação masculina. Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade (SPIVAK, 2010, p. 85).

Nesse sentido, nota-se a dupla colonização da mulher negra, visto que, ela é colocada em um lugar de subalternidade por ser mulher e, também, por sua cor de pele. Desse modo, além da manifestação do racismo estrutural, há também a opressão do sistema patriarcal, vinculando o corpo feminino ao prazer e objetificação sexual.

“A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém.” (EVARISTO, 2016, p. 42), assim o narrador descreve o que Maria sentiu, medo e raiva e, ao mesmo tempo, consciência de que não devia satisfação a ninguém, pois era inocente. Ao tentar se defender, o homem diz “Olha só, a negra ainda é atrevida, [...]” (EVARISTO, 2016, p. 42). Nota-se que o direito de defesa foi negado à Maria, sua tentativa de se defender foi vista como atrevimento, numa tentativa de atribuir, à reação do oprimido, um caráter violento. Mas, como bem frisou Malcom X, é necessário não confundir a reação do oprimido com a violência do opressor.

Esse trecho do conto ainda pode fazer referência ao silenciamento que, historicamente, os negros sofreram e, de forma ainda mais acentuada, as mulheres negras. A imposição do silêncio e a atribuição de “atrevidimento” a qualquer tentativa de fala e/ou defesa podem ser consideradas parte da retórica dominação (opressão) (ORLANDI, 2007), que quer que os corpos negros e/ou dissidentes sejam disciplinados, isto é, que obedeçam as regras opressoras sem contestá-las.

Ao final do conto, depois das agressões verbais e do tapa na cara, um dos passageiros incitou os demais a lincharem Maria: “Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos” (EVARISTO, 2016, p. 42). Seu corpo é linchado, evidenciando o espaço violento em que o corpo negro está inserido e o quão destituído de valor a lógica colonial/escravocrata o construiu.

Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado. Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho (EVARISTO, 2016, p. 42).

Assim termina o conto, a polícia chega e encontra o corpo de Maria já dilacerado e pisoteado. A violência desferida contra os corpos negros e sem nenhum direito de defesa é tema central nesse conto. A mulher trabalhadora do início do conto rapidamente passou a ser vista como um objeto ameaçador que deveria ser eliminado, numa manifestação nauseante do racismo estrutural presente na sociedade. Mesmo após a abolição da escravidão, as engrenagens da dominação colonial continuaram trabalhando e atribuindo ao corpo negro os estereótipos racistas inventados durante a colonização e, à medida que os corpos negros transgridem o eurocentrismo, passaram a serem vistos dissidentes e abjetos. Maria foi vista como o “outro” ameaçador, como margem, isto é, sua liberdade não engendrou a neutralização dos efeitos da colonização. Como já disse Fanon (2008, p. 149): “Onde quer que vá, o negro permanece negro”.

O conto escancara que corpos negros ainda são silenciados e, muitas vezes, assassinados. Parafraseando Ramos e Almeida (2019), as balas (violências, assassinatos) têm GPS para encontrar os corpos negros e, a produção literária que se engaja no enfrentamento e/ou denúncia de tais violências, configura-se como ato político, de resistência e torna-se instrumento de luta, ressignificação e (r)existência.

REFLEXÕES

Dado o exposto, fica evidente que a produção de mulheres negras é uma ferramenta poderosa, tanto para deslegitimar e/ou denunciar o discurso do colonizador, quanto para romper o silenciamento imposto a essas pessoas, pois carrega a história de luta que os corpos negros enfrentaram, e ainda enfrentam, para romper com a opressão.

Durante a leitura do conto *Maria*, é praticamente impossível não nos recordarmos dos assassinatos de pessoas negras que ocorreram recentemente e que resultaram em protestos e indignação pelo mundo todo. Denominado de *Black Lives Matter* (Vidas negras importam), os protestos antirracistas despertaram parte da sociedade branca que fecha os olhos diante da violência policial contra pessoas negras, indo na contramão da banalização do genocídio negro. Em entrevista ao *El*

*País*⁴⁶, Mônica Oliveira, ativista e membro da Coordenação da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco, destaca muito bem que a ascensão de governantes de extrema direita, não só no Brasil, mas pelo mundo, expõem ainda mais a população negra às estatísticas da violência, evidenciando ainda mais a urgência de uma luta antirracista interseccional.

Michael Brown, morto a tiros por policiais nos EUA, não portava armas nem tinha antecedentes criminais, era um homem negro. George Floyd, homem negro, morto por um policial branco nos EUA que por quase nove minutos se manteve ajoelhado no pescoço de Floyd, mantendo-o preso no chão enquanto ele suplicava: “não consigo respirar”. Marielle Franco, vereadora brasileira, feminista, negra, lésbica, defensora dos direitos humanos, assassinada em 14 de março de 2018 e, até a presente data, os responsáveis por esse crime não foram presos. Ágatha Vitória Sales Félix, criança negra de 8 anos, foi baleada nas costas, durante uma ação policial, quando voltava para casa com a mãe, em 20 de setembro de 2019, no Complexo do Alemão, na Zona Norte do Rio de Janeiro. João Pedro Matos Pinto, morto aos 14 anos, vigésimo quarto adolescente baleado no Rio de Janeiro só em 2020. Destes, 12 foram alvejados em situações com presença de agentes de segurança e cinco morreram (COELHO, 2020). Miguel Otávio Santana da Silva, criança negra de 5 anos, “caiu” do 9º andar de um prédio de luxo em Recife. A empregada doméstica, Mirtes Renata, havia deixado a criança aos cuidados da patroa branca, Sarí Corte Real, enquanto levava o cachorro da família para passear. A patroa foi flagrada pelas câmeras de segurança deixando a criança sozinha no elevador e apertando o botão do 9º andar do prédio. Ela foi autuada por homicídio culposo (quando não há intenção de matar) e liberada após pagar uma fiança de vinte mil reais.

Estes são apenas alguns dos corpos negros que foram brutalmente violados e assassinados. Todos(as) tinham em comum características oriundas de construções sociais que faziam suas vidas “menos valiosas”

⁴⁶ Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-06/vidas-negras-importam-chacoalha-parcela-de-brasileiros-entorpecida-pela-rotina-de-violencia-racista.html>. Acesso em: 28 jun. 2020.

e, sobretudo “perigosas”, definindo a eles um lugar de subalternidade e fazendo a violência contra seus corpos “justificável”.

Conceituando a interseccionalidade, Angela Davis (2018) afirma que a luta pela liberdade efetiva não vai ser vitoriosa se todas as minorias reclamarem direitos somente para si, ou seja, é necessário compreender que todas as lutas devem considerar as interseções entre as categorias que se encontram em um indivíduo ou grupo, percebendo que as lutas não são tão diferentes assim. Isto porque uma pessoa nunca é constituída por uma única identidade ou por uma única categoria social, somos plurais e imbricados em relações de raça, classe, gênero e sexualidade. Como já disse Hall (1999), a identidade é fragmentada, constituída de várias formações identitárias complexas. Assim, é mais difícil segregar um movimento social de minorias se há união, e isso foi bem perceptível quando os assassinatos dessas pessoas negras resultaram em protestos por todo o globo e união de identidades distintas, evidenciando a interseccionalidade dos movimentos sociais pelos direitos.

Vale destacar que a produção literária afro-brasileira vai na contramão da hegemonia branca e heteronormativa, questionando e denunciando as amarras que o colonialismo impôs aos corpos dissidentes, principalmente, corpos negros. Semelhantemente, nós, pesquisadores, precisamos ir na contramão da hegemonia do conhecimento e contribuir com a desconstrução do status de subalternidade que foi delegado a estes corpos.

Por fim, para Maria, que se metamorfoseia em várias outras vidas marginalizadas e representa tantas outras Marias e tantos outros corpos negros e dissidentes, evoco a canção *Maria, Maria*, de Milton Nascimento:

Maria, Maria,
 É um dom,
 Uma certa magia
 Uma força que nos alerta
 Uma mulher que merece

Viver e amar
Como outra qualquer
Do planeta
[...]
Mas é preciso ter força,
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria,
[...]
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida... (NASCIMENTO, 1999)⁴⁷

“[...] Que merece viver e amar como outra qualquer do planeta [...] Quem traz na pele essa marca possui a estranha mania de ter fé na vida...” (ibid.). “Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida.” (EVARISTO, 2016, p. 42), que a união dos corpos marcados na pele, destrua a “faca-laser” colonial que trabalha para a supressão destes corpos e que a fé de Maria na vida prevaleça.

Em *A liberdade é uma luta constante* (2018), Davis não nos deixa esquecer que a liberdade é uma luta coletiva, global e contra todo um sistema mundial que foi forjado na colonização de corpos dissidentes do europeu (homem, branco, heterossexual); e que só haverá vitória diante da interseccionalidade dos movimentos sociais pelos direitos, “[...] Teremos de ter disposição para nos erguer e dizer “não” unindo nossas almas, articulando nossas mentes coletivas e nossos corpos, que são muitos” (DAVIS, 2018, p. 131).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

⁴⁷ NASCIMENTO, Milton. *Maria Maria*. Arista, 1999. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/milton-nascimento/maria-maria.html>. Acesso em: 25 jun. 2020.

AMARAL, Luiz Eduardo Franco do. *Vozes da favela: representações da favela em Carolina de Jesus, Paulo Lins e Luiz Paulo Corrêa e Castro*. 2003. Dissertação. (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

BALBINO, Jéssica. *Pelas margens: vozes femininas na literatura periférica*. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, 2016.

BATALINI, Marcela Gizeli; FELDMAN, Alba Krishna Topan. Sob o peso do próprio corpo: a representação da mulher negra nos contos “Maria” e “Rosa Maria Rosa”, de Conceição Evaristo. *Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários*, Vol 33, 2017.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. vol. 1. 3a ed. São Paulo, Edusp, 1969.

COELHO, Leonardo. João Pedro, 14 anos, morre durante ação policial no Rio, e família fica horas sem saber seu paradeiro. *El País*. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-05-19/jovem-de-14-anos-e-morto-durante-acao-policial-no-rio-e-familia-fica-horas-sem-saber-seu-paradeiro.html>. Acesso em: 24 jun. 2020.

DALCASTAGNÈ, Regina. *Para não ser trapo no mundo. As mulheres negras e a cidade na narrativa brasileira contemporânea*. Estudos de Literatura Contemporânea, n.44, pp.289-302, 2014.

DAVIS, Angela. *A liberdade é uma luta constante*. Organização de Frank Barat; tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

EVARISTO, Conceição. Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. *Revista Palmares*. Brasília/DF, ano 01, n. 01, 2005.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d’água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

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

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LEONARD, Sandra Eleine Romais. *A literatura marginal-periférica e sua inserção no ensino médio*. Tese (doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2016.

LIMA, Omar da Silva. *O comportamento etnográfico afro-descendente das escritoras negras Conceição Evaristo & Geni Guimarães*. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Franceline Costa de Santana. *Mulheres negras letras e literatura: uma análise da condição da mulher negra no final do século XIX a meados do século XX*. 18º REDOR. Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

PEÇANHA, Érica. *Literatura marginal: os escritores da periferia entram em cena*. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em antropologia social. Universidade de São Paulo, 2006.

RABASSA, Gregory. *O negro na ficção brasileira: meio século de história literária*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965.

RAMOS, Celiomar Porfírio; ALMEIDA, Marinei. Conceição Evaristo: uma escrita de corpos femininos marcados pela violência. *Revista Athena*, vol. 17, nº 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/athena/article/view/4406/3513>. Acesso em 25 jun. 2020.

RAMOS, Celiomar Porfírio; FERREIRA, Rosineia da Silva. Violência e subalternidade – dois caminhos que se cruzam na história da mulher afro-brasileira: uma possível leitura do conto Maria, de Conceição Evaristo. *Circulação, tramas & sentidos na literatura*. Congresso Internacional ABRALIC, 2018. Disponível em: http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2018_1547506617.pdf. Acesso em 25 jun. 2020.

ROCHA, Wesley Henrique Alves da. *Diário de Bitita, de Carolina Maria de Jesus: saltando os muros da subalternidade*. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1njBHd9kLJMGrUNjRipW9K_ye9tjY6HK7/view?fbclid=IwAR1lXyslDNSdN-TRKfnrXX3XF0gl1z5IwxPcPS8Q8cNiWsS1aB4dO3T-4vw. Acesso em: 22 jun. 2020.

SILVA, Maria Valdenia da; RODRIGUES, Francisca Lisiani da Costa. A voz feminina e negra na literatura brasileira oitocentista: a autora e as personagens de Úrsula. *Afluente*, UFMA, v. 3, n. 8, 2018, p. 62-81.

SOUZA, Claudenir de. *Mulheres negras contam sua história*. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/01/a00390_61cb25a04fc6457785a752ea65a287ab.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o Subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREY, Marlene N.; CABEDA, Sonia T. L.; PREHN, Denise R. (Orgs.). *Gênero e cultura: questões contemporâneas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. Tradução Ana M. Leite. Lisboa: Edições 70, 1981.

ZIBORDI, Marcos. *Jornalismo alternativo e literatura marginal em Caros Amigos*. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Universidade Federal do Paraná, 2004.

A INFLUÊNCIA DA MÍDIA SOBRE A OPINIÃO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS A RESPEITO DO SISTEMA DE COTAS

Jessica Dinara Sabará Simoni⁴⁸

Julia Caroline Batili Manuel⁴⁹

Eduardo Toshio Kobori⁵⁰

INTRODUÇÃO

Com o intuito de contextualizarmos o tema de nossa pesquisa, nesse momento, tornam-se necessárias algumas considerações a respeito da questão racial no Brasil. Para isto, nos apoiamos na obra de Florestan Fernandes, *A integração dos negros na sociedade de classes*. Nela, o autor brasileiro afirma que os negros são explorados e humilhados desde a época dos quilombos e durante séculos o seu trabalho foi a principal mão de obra do Brasil. Quando o país aboliu a escravidão, no dia 13 de maio de 1888, os negros tornaram-se homens livres, porém não possuíam direito algum. A abolição da escravatura impedia a mão de obra escrava, mas não proibia as diversas tentativas de excluir as pessoas negras da nossa sociedade. Em consequência disso, o racismo dificultou o acesso da população negra a qualquer oportunidade de trabalho, moradia, educação ou saúde, suas condições de vida eram péssimas e somente depois de muito tempo conseguiram ter acesso a alguns direitos básicos.

Ainda na esteira de Fernandes (2008), a integração do negro na sociedade demorou a acontecer tornando-os, em sua maioria, uma população pobre e excluída do país. Perante as diversas dificuldades encontradas, e o forte racismo existente, as oportunidades que foram, e até agora são oferecidas para esses sujeitos são menores do que para o restante da população. Ademais, o racismo faz com que os negros

⁴⁸ Bacharel em Psicologia (UNIFIO/FEMM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9849-5325>

⁴⁹ Bacharel em Psicologia (UNIFIO/FEMM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8385-3206>

⁵⁰ Doutorando em Filosofia (UNIFESP) e professor do curso de Psicologia (UNIFIO/FEMM). CV: <http://lattes.cnpq.br/0138641626723335>

sejam tratados de forma desigual na sociedade, extraindo deles condições básicas para se viver. Por conta de todo esse histórico, a população negra e sua maior parte pertencem à classe baixa do país, com menor estrutura nos estudos, privando-os de se desenvolver.

Analisando todo esse histórico, as cotas surgem com o objetivo de quebrar o ciclo do racismo e da pobreza, oferecendo oportunidades mais justas para essas pessoas. Doravante nos aproximamos um pouco mais sobre o escopo de nosso trabalho, a saber, as cotas raciais.

Rosaz (2009) se refere às cotas universitárias como ações afirmativas, com a finalidade de amenizar as desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre as classes étnicas e sociais. Elas tiveram origem na metade do século XX, nos Estados Unidos, na busca de diminuir a discrepância socioeconômica entre as etnias, e acabar com o preconceito sofrido pela população negra, com o intuito de gerar uma igualdade nas oportunidades de ambos. Posteriormente, no Brasil, o governo criou o acesso universal ao ensino superior que inicialmente era apenas destinado às etnias afro-brasileiras e mais tarde surgindo as cotas universitárias para cidadãos de baixa renda. A autora também confirma que no Brasil, esse sistema tornou-se conhecido a partir dos anos 2000, período em que as universidades e órgãos públicos adotaram tais medidas para vestibulares e concursos públicos.

Conforme o Portal do Ministério da Educação, no âmbito federal foi definido a Lei das cotas nº 12.711 apenas em 2012. Essa lei determina que todas as universidades, sejam federais ou estaduais, devem ter 50% das vagas destinados a alunos que se enquadrem nos critérios dispostos para participação desse programa, cujas oportunidades seriam distribuídas igualmente dentro dos critérios, sociais e raciais – negro, indígena e pardo (BRASIL, 2012).

Segundo Araújo e Coelho (2013) o órgão responsável pela pesquisa e validação de quantos estudantes participarão do sistema de cotas nas universidades, é o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Este órgão também calcula os dados de estudantes negros, pardos e

indígenas que entrarão em determinada instituição, na porcentagem de 25% das vagas destinadas a cotas raciais.

De acordo com Tenca (2013), pelo critério social – renda familiar – 25% das vagas são preenchidas por estudantes que tem uma renda mensal, igual ou abaixo, de um salário mínimo e meio per capita, sendo obrigatório esses alunos terem cursado todo o ensino médio em instituições públicas, e apresentarem as declarações necessárias para participar do programa. Os alunos que vivem em família com renda mensal maior que um salário mínimo e meio para cada dependente da renda, não se enquadram nas cotas sociais, mesmo que tenha cursado o ensino médio todo em escola pública.

Importante também ressaltar que a Lei de cotas não é vitalícia, conforme Tenca (2013) afirma, as leis de cotas têm duração de dez anos, portanto quando vencida é feita uma reavaliação sobre os resultados obtidos nesse período, podendo ser retificada caso haja necessidade. É primordial pensar nas ações afirmativas como uma correção histórica de injustiça e desigualdades, não como um “privilegio”. Por isso, as ações afirmativas vêm com a proposta da desracionalização, dando oportunidades aos afro-brasileiros. Como aponta Pacheco e Silva:

[...] a exclusão do negro no sistema educacional, a dificuldade de ser tolerado mesmo em cursos noturnos; a violência sofrida pela criança negra no interior das escolas, e, quando o negro conseguia permanecer na escola, apesar do ambiente hostil, o diploma não representava possibilidade de ascensão social, como o era para as pessoas brancas. (PACHECO; SILVA, 2007, p. 130-131).

Podemos observar, a partir da citação acima o quão forte e presente o racismo está inserido em nossa sociedade e infelizmente, de maneira inconsciente algumas pessoas sentem-se superiores ao excluir o outro por motivos raciais. Em consonância com essa ideia, Marques (2018, p. 20) salienta que “as políticas afirmativas em curso na educação superior possibilitam o acesso da população negra à universidade, porém ainda apresentando inúmeros desafios para a permanência e o êxito acadêmico”. Diante desse cenário, torna-se importante ressaltar

que, os sujeitos que sofrem de exclusão racial passam por um imenso preconceito e muitas vezes, marginalizados pela sociedade, são impedidos de conviver em determinados grupos, ou de simplesmente fazer suas próprias escolhas por medo do preconceito.

É de conhecimento público - mesmo entre os discordam - que muitos brasileiros ainda são afetados pelo passado historicamente sofrido e que o racismo, até então, está arraigado em nossa sociedade. Basta olhar ao redor e notar nitidamente as diferenças vividas por cidadãos de raças distintas. Gomes e Paixão (2009) reforçam essa afirmação com as constatações das telenovelas, que exibem o racismo tão impregnado em nossa sociedade, quando mostram poucos afros atuando em papéis de classe alta e muitos deles interpretando a classe baixa. Outro dado que endossa a ideia do racismo “velado” em nossa sociedade pode ser encontrada na reportagem, onde Lewer (2016) aponta que mais da metade da população brasileira, aprovam as cotas, a pesquisa feita pela agência Hello Research, mostra que apenas 14% da população brasileira, são contra, enquanto 54% da população são totalmente favoráveis. Ela também registrou que as cotas sociais, são muito mais aceitas dentro da sociedade.

O argumento mais forte para a maior aprovação das cotas sociais, é que este tipo de cota não busca beneficiar determinado grupo de pessoas segundo suas características físicas, mas pela característica econômica a qual tem maior preponderância, sendo que abrange uma parte maior da população brasileira. Ora, a pesquisa supracitada demonstra que o sistema de cotas raciais tem dificuldades em ser aceito pelo fato das pessoas ainda negarem que há racismo no Brasil e por estar sujeito a falhas no seu processo, mascarando o real problema da educação básica no país.

Segundo Melo (2012), a população negra tem menos acesso aos níveis educacionais, conseqüentemente, quando entram no mercado de trabalho, ganham menos do que os mais abastados, que frequentaram todos os níveis de ensino. A desigualdade entre estudantes do ensino superior, negros e brancos, também é bem elevada, mesmo com o sis-

tema de cotas. Os jovens negros que não têm a oportunidade de estudar em um ensino de qualidade sofrem ainda mais exclusão da sociedade, pois não conseguem ingressar em uma profissão.

Conforme corrobora Oliveira (2016) existem, também, muitas brechas na lei que facilitam a fraude desse sistema, como por exemplo: para usar as cotas em muitas universidades ainda não é obrigatória a comprovação para a realização do vestibular, na inscrição em universidades só é preciso se autodeclarar negro, pardo ou indígena, mas recentemente muitas universidades colocam as bancas como meio de evitar essa fraude em detrimento da auto declaração. Ou seja, essa ação afirmativa acaba perdendo seu valor já que não atinge o público que realmente é prejudicado e vítima da sociedade racista. Como no Brasil existe uma miscigenação, a maioria das pessoas possui alguma descendência de negros, o que dá o direito de se autodeclarem negras, mas isso qualifica como falha no sistema na medida em que essas pessoas não possuem um fenótipo de negro.

Além disso, outra falha importante a ressaltar, ocorre nas próprias instituições de ensino superior, uma vez que, precisam cumprir a lei, em que 50% das vagas devem ser preenchidas por cotistas e isto leva as instituições a aceitar alunos que não se enquadram nos requisitos estabelecidos, segundo Oliveira (2016). Este autor também reforça que apesar do sistema de cotas serem pouco discutido na mídia, existe coletivo de estudantes negros que trabalham para garantir que esse sistema seja aplicado de forma correta, eles investigam e denunciam casos de fraudes, somente assim a falha no sistema chega até as grandes mídias, determinando por meio de seus interesses o que vai ser publicado ou comentado ao vivo.

Nesse sentido, a força midiática é responsável pela divulgação e formação da opinião pública em torno das cotas universitárias. E como veículo de comunicação e expansão de notícias em massa tem grande importância na sociedade globalizada em que vivemos hoje. Não obstante, pode-se considerá-la um grande instrumento de poder em diversos segmentos da informação, cuja utilização, de maneira vantajosa,

pode desnortear a opinião daqueles que não tiveram as oportunidades necessárias para uma formação própria de conhecimento. E para que tais notícias não sejam apenas dados inócuos, se torna necessário que não haja nenhuma premissa equivocada ou tendenciosa. Isto, pois, tal parcialidade nesta questão pode incidir na persuasão do grande público, nessa constante briga de poderes que assolam os conteúdos midiáticos. Para Chauí (2006), ocorre um conflito de interesses nas redes de comunicação e, na maioria das vezes, o vencedor é o lado dos interesses particulares, o poder está então nas mãos de quem gere as informações as quais a sociedade tem acesso.

Cabe ressaltar que este artigo não tem o objetivo de universalizar um exercício desta rede na sociedade moderna. Como aponta Moura (2002), a mídia pode se tornar uma ferramenta indispensável para a desconstrução de julgamentos racistas. Diante dessas informações salienta-se novamente que na mídia se propaga informações de interesses particulares e por isso não é tão simples essa desconstrução de valores impostos pela rede.

Partindo dessa explanação, de acordo com Zanin (2015, s/p.) “informação é o resultado do processamento, manipulação e organização de dados, para que represente uma modificação no conhecimento da população que a recebe.” Portanto é necessário ter prudência para saber se essas modificações não são para o benefício dos publicadores. Pensando por esse lado, o seguinte questionamento pode ser suscitado: será que os veículos de imprensa transmitem informações sem exclusão social e racial no âmbito das cotas nas universidades?

Portanto, diante da conjuntura apresentada em torno dessa temática, o que se evidencia é a possibilidade da produção de uma visão que censura as práticas do racismo. Mas, pode-se afirmar simultaneamente, que um longo caminho já foi percorrido acerca das oportunidades para os menos favorecidos.

Além disso, torna-se necessário a constante luta por direitos mais igualitários. Isto, pois, não existe chance alguma de mudar o passado, mas com certeza há o que se fazer para melhorar o futuro. Com base no exposto, nosso objetivo nesta pesquisa é verificar as questões que

envolvem as cotas nas universidades, bem como demonstrar a imagem que a mídia transparece sobre os cotistas.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa foi executada através de um estudo descritivo quali-quantitativo. A amostra foi constituída por 53 alunos, sendo 27% do curso de enfermagem, 45% engenharia civil e 28% pedagogia, destes, 73% são mulheres e 27% homens. A idade variou entre 19 e 32, com média de idade de 23 anos. Com relação à religião 65% mencionaram que são católicos 25% protestante e 10% outras religiões.

Considerando a ausência de questionários validados sobre o assunto, foi utilizado um pertinente estipulado pelas pesquisadoras, para a obtenção dos resultados foi aplicado um questionário impresso, onde o participante marcava e escrevia sua opinião de acordo com o questionário. Sendo este, composto por 10 questões de análise fechada e 2 questões abertas cujo objetivo principal foi avaliar a opinião abrangente nas três áreas de conhecimento – biológicas, exatas e humanas – acerca do tema estudado. A pesquisa foi realizada por graduandas de Psicologia, em uma instituição privada, usado como parte integrante das disciplinas de Metodologia, Estágio Básico II e Estatística.

Na busca das informações, não houve separação, além dos cursos e termos, entre os estudantes que iriam responder as perguntas, sendo então decidida a amostra de forma não probabilística e para análise dos resultados optou-se pelo método de gráficos em colunas.

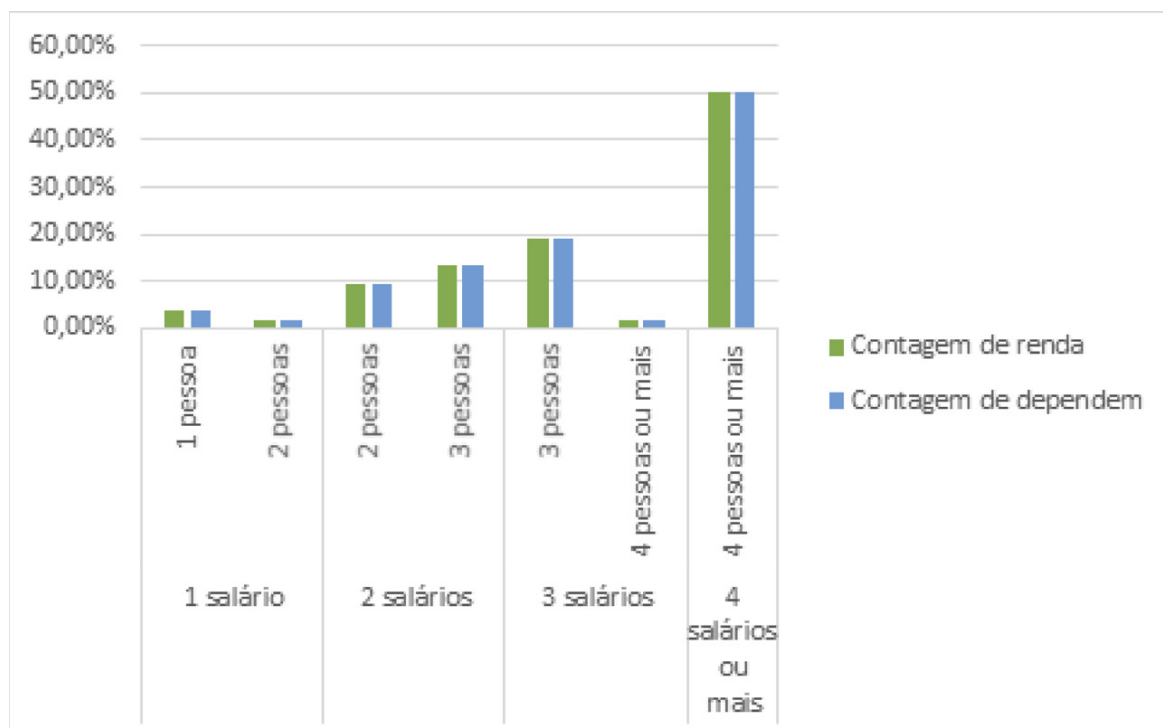
A coleta de dados ocorreu após a autorização dos coordenadores dos cursos mencionados e então, os alunos foram convidados a participar da pesquisa, os que aceitaram assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Ao analisar os resultados, percebeu-se que 73% dos participantes se auto declararam brancos, 21% pardos, 2% indígenas e 4% responderam outros.

Quanto ao ganho familiar mensal, constatou-se que 50% dos participantes possuem em média 4 salários e possuem 4 ou mais dependentes,

22% recebem entre 2 e 3 salários, sendo que o número de dependentes são 2 ou 3, verificou-se que 6% dos participantes ganham até 1 salário e, destes, apenas 4% possuem 1 dependente. (Figura 1),

Figura 1: Distribuição dos dados obtidos sobre a renda familiar mensal e seus dependentes.



Com base na questão salarial percebe-se que a maioria dos participantes assinalaram ter quatro ou mais salários como renda familiar mensal, ou seja, pessoas que não precisam do sistema de cotas para o ingresso nas universidades.

Ao questionar se concordam com as cotas nas universidades, constatou-se que 60% dos participantes responderam que não e verificou-se que 40% concordam com o sistema.

Partindo da pesquisa do Hello Research, já citada por Lewer (2016) percebe-se que há uma discrepância nos resultados desta em comparado à outra, e, por esse motivo, deve-se ressaltar que a amostra tem grande relevância para qualquer pesquisa. Esta pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior privado, nos resultados, nota-se que não houve participantes que se auto declararam negros, além disso, a maioria não pode ser incluída no termo baixa renda. Todos estes fatores

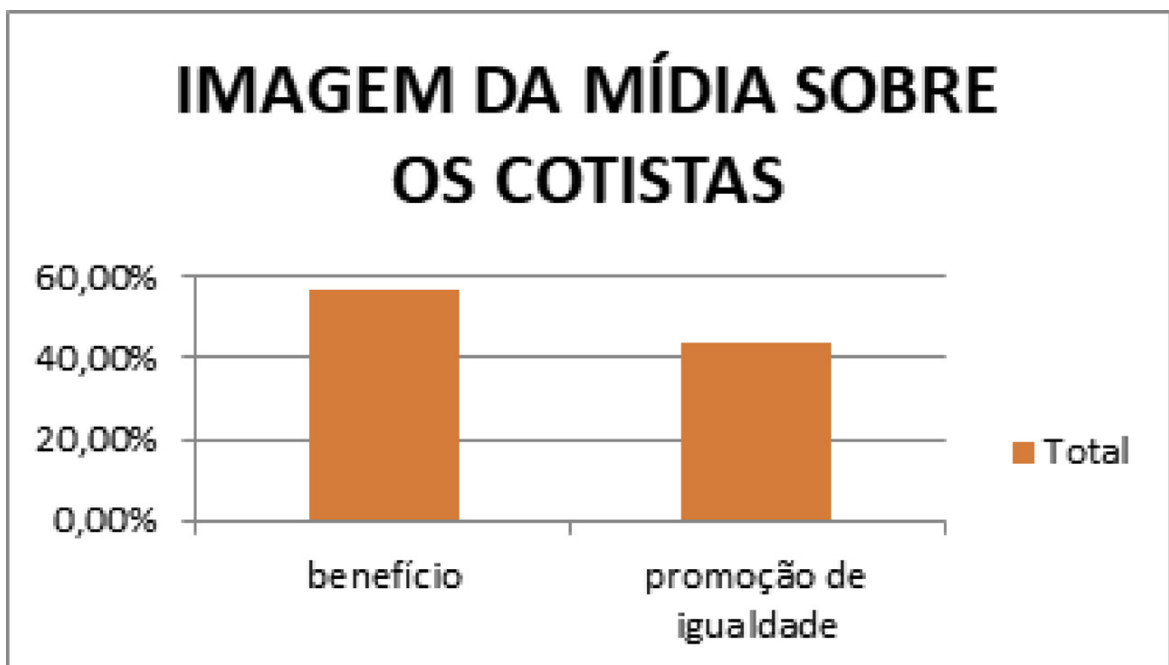
convergem com o resultado obtido, ou seja, as características, ou perfil dos entrevistados se aproximam daqueles que não se enquadram na demanda de vagas por cotas e, talvez por esse motivo, não concordem com o sistema de cotas.

Quando aferido se os participantes possuem requisitos para utilizar as cotas, verificou-se que somente 19% os têm, por isso é apenas a minoria que concorda, poucas pessoas podem utilizar essas vagas e muitas vezes por isso fazem a exclusão do outro, como cita Pacheco e Silva (2007), quem sofre a exclusão por conta da raça, é atormentado por um imenso preconceito, cujo pré-conceito é sinônimo de marginalizações futuras, ocasionando o impedimento de conviver em certos grupos na sociedade, como dentro de instituições de ensino superior, públicas e privadas.

Em relação à questão se acreditam que as cotas são injustas com os demais concorrentes constatou-se que a maioria, ou seja, 62% dos participantes responderam que sim e apenas 38% não as acham injustas.

Quando questionados sobre se a mídia passa a imagem de um privilégio aos cotistas, verificou-se que 57% dos participantes acreditam que sim e 43% assentem que a mídia transmite a imagem de promoção de igualdade. (Figura 2).

Figura 2: Distribuição dos dados obtidos sobre a imagem que a mídia transmite acerca dos cotistas.



A respeito da mídia, como já apresentado, “os meios de comunicação tradicionais [...], sempre foram propriedade privada de indivíduos e grupos, não podendo deixar de exprimir seus interesses particulares ou privados.” (CHAUI, 2006, p. 13). Dessa forma, pode-se perceber que a mídia manipula as informações de acordo com seus interesses e a maior parte da amostra pesquisada acredita que a mídia utiliza de seu poder para expressar as cotas como um privilégio.

Entretanto esquecem-se que, benefício realmente seria se, nenhuma população necessitasse de leis geradas pelo preconceito racial ou discriminação de classe social, como aponta Tenca (2013). É fundamental pensar nas ações afirmativas como uma correção histórica de injustiças e desigualdades, não como um privilégio.

Com relação à primeira questão dissertativa, observa-se que metade dos participantes acredita que os cotistas são excluídos pela sociedade e pela mídia e menos da metade, acham que eles não são excluídos. Para as justificativas desta questão encontram-se as seguintes afirmativas: excluídos pelo preconceito e desigualdade existentes na sociedade atual, os próprios usuários das cotas se excluem, excluídos pela sociedade por acharem que utilizar cotas é um benefício e não são excluídos, acham às cotas uma prioridade de poucos. Essas afirmações se dão pelo fato de muitos não terem amplo conhecimento dos fatos ou ainda ressaltar o preconceito impregnado em nossa cultura, no entanto, não se pode esquecer as opiniões a favor do sistema, o que nos motiva sobre o fim do preconceito.

Na segunda questão dissertativa, a maioria respondeu que o sistema de cotas é falho, e apenas uma pequena parte não o acha, contudo, alguns participantes deixaram de responder. Para as justificativas desta questão encontrou-se as seguintes afirmações: falho, porque raça não deve influenciar; acreditam na igualdade para todos; há abuso desse poder; o sistema tenta encobrir os erros da educação pública do Brasil; a renda deveria ser caracterizada regionalmente; não é falho, as pessoas que interpretam errado essa concorrência.

E, através do teste qui-quadrado, observa-se que há dependência entre as respostas das questões sobre salário dos participantes e sobre a aprovação do sistema de cotas. Portanto, essa dependência se deve ao fato de muitos não aprovarem o programa de cotas por não possuírem requisitos para utilizar.

CONSIDERAÇÕES

Com o presente estudo, concluiu-se que a mídia exerce uma forte influência sobre o modo de pensar da sociedade em geral e que na maioria das vezes ela não usa seus artefatos para promover o real motivo da existência do sistema de cotas, onde se pode observar na pesquisa que há uma carência nesse sentido.

Por estarmos sujeitos a ser persuadidos pela mídia, devem-se analisar os objetivos de cada publicação, e se há ou não, o intuito de alienar a população por motivos pessoais ou se o motivo da divulgação é a real exposição de fatos. Portanto, com os dados analisados, pode-se observar que os veículos de imprensa transmitem informações com a exclusão racial e social, mas de forma tão discreta que muitos nem notam e assim, a mídia consegue ser apenas uma divulgadora de notícias.

Concluimos então com esse estudo, que o sistema de cotas precisa de bons aliados e não alienadores, para que seja difundido por todo o território nacional, a real intenção do governo acerca do sistema, que é garantir um acesso igualitário para os negros nas universidades e no mercado de trabalho. Mas para isso, acima da mídia ou governo, deve-se pensar que para a igualdade ser feita, muitos brasileiros devem deixar de lado o preconceito, tratando assim, todos de uma forma social e mais humana.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, H. F. D.; COELHO, R. L. C. Sistema de cotas para universidade pública no Brasil e ações afirmativas. In: MARQUES, R. M. M. et al. **Ações afirmativas: a escola em debate**. São Paulo: Colégio Dante Alighieli, 2013, p. 22-23.

BRASIL. **Perguntas frequentes**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em: 31 mar. 2017

CHAUÍ, M. **Simulacro e poder**: Uma análise de mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**: no limiar de uma nova era. São Paulo: Globo, 2008.

GOMES, F.; PAIXÃO, M. (2009) **Sociedade**: Exclusão racial, uma questão política e moral. Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-antiores/sociedade-exclusao-racial-uma-questao-polit>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

LEWER, L. (2016). **Cotas sociais em universidades têm 54% de aprovação, diz pesquisa**: Apoio é maior que o das cotas raciais, que têm 42% de aprovação. Pesquisa foi realizada pela agência Hello Research em todas as regiões do Brasil. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/cotas-sociais-em-universidades-tem-54-de-aprovacao-diz-pesquisa.ghtml>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

MARQUES, E. P. D. S. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Rev. Bras. Educ.**, v. 23, p. 1-23, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100282>. Acesso em: 03 jan. 2020.

MELO, L. (2008). **IBGE**: Desigualdades raciais na educação se refletem nos rendimentos. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ibge-desigualdades-raciais-na-educacao-se-refletem-nos-rendimentos-3829589>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

MOURA, C. Mídia e sociedade. In: RAMOS, S. **Mídia e racismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002, s/p.

OLIVEIRA, T. (2016) **Como evitar fraudes nas cotas raciais?** Representantes do movimento negro debatem resolução do Ministério do Planejamento sobre a aferição da auto declaração nas cotas raciais em concursos. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/como-evitar-fraudes-nas-cotas-raciais>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. D. **O negro na universidade**: o direito à inclusão. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.

ROSAZ, L. B. **Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira**: por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade. 2009, 107 f. Dissertação (Mestrado em

Direitos Humanos) Faculdade de Direito da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TENCA, G. B. B. P. Sistema de cotas para universidade pública no Brasil e ações afirmativas. In: MARQUES, R. M. M. et al. **Ações afirmativas: a escola em debate.** São Paulo: Colégio Dante Alighioli, 2013, p. 21-22.

ZANIN, C. (2015) A imprensa e o papel das mídias no Brasil: Desde o fim da ditadura militar diversos setores políticos brasileiros alertam sobre o perigo que o oligopólio da mídia em nosso país representa para a democracia. Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/03/a-imprensa-e-o-papel-das-midias-no-brasil.html>>. Acesso em: 30 de abr. 2017.

COTA NÃO É ESMOLA: POLÍTICA PÚBLICA DE COTAS RACIAIS E A CONTÍNUA LUTA PELA EFETIVAÇÃO DESSE DIREITO

Érica Maria Delfino Chagas⁵¹

Ilzver de Matos Oliveira⁵²

William Timóteo⁵³

Yokanaã Ferreira Júnior⁵⁴

INTRODUÇÃO

Dizer que cota não é esmola é afirmar que, além de um direito legalmente constituído, ela é necessária e urgente, fruto de uma luta diária das pessoas negras e das organizações do movimento negro. Por isso, longe de assimilar a algum tipo de caridade e, sim, a uma tentativa de reparação que foi conquistada e materializada em lei. Entretanto, a realidade é que essa política pública é constantemente desvalidada. Assim, constitui-se a problemática deste capítulo o contraponto entre a existência de uma norma jurídica que garanta o maior acesso de afrodescendentes – pretos e pardos – ao nível superior e, consequentemente, à educação de qualidade e maior chance de ascensão social e a necessidade de constante validação da sua importância e eficácia para com essa população, ao tempo que essa política pública é alvo de fraudes, isto é, tem a sua finalidade desvirtuada com a inserção de estudantes que não poderiam ingressar através dessa ação afirmativa.

Para tanto, busca aqui analisar a política pública de cotas raciais de uma forma ampla, porém dando foco às movimentações sociais que nortearam e norteiam a existência dela, bem como sob a perspectiva

⁵¹ Mestranda em Direitos Humanos (UNIT/SE). CV: <http://lattes.cnpq.br/7114449553122578>

⁵² Pós-doutor (UFBA). Professor titular do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUC/PR e do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da UNIT/SE. Recebeu o Prêmio Direitos Humanos 2018 do Ministério dos Direitos Humanos. CV: <http://lattes.cnpq.br/4770751511233073>

⁵³ Especializando em Direitos Humanos (PUC/PR). Advogado. CV: <http://lattes.cnpq.br/5350232966936087>

⁵⁴ Especializando em Direitos Humanos (PUC/PR). Advogado. CV: <http://lattes.cnpq.br/8607183323876477>

da situação na qual se encontra a população negra no Brasil. Além disso, pretende-se comparar os dois lados da vigência da lei de cotas: a garantia de direitos dispostos em norma e a atual situação de violações e fraudes na inserção de alunos que não poderiam ser contemplados; identificar o porquê dessa dualidade e analisar a contínua necessidade de autoafirmação da população negra e da importância da existência desse instrumento. Por fim, compreender a subalternidade de um grupo pelo fator racial e como a participação popular e movimentos sociais contribuem na busca pela mudança dessa realidade.

Logo, parte-se da hipótese de que a política pública de cotas raciais não é esmola e contribui para a melhoria da condição social da população afrodescendente brasileira, sob uma análise crítica de movimentos sociais, participação popular, institucionalização de movimentos e as suas consequências. E, ainda que existam fraudes e a todo tempo a população negra necessite autoafirmar-se, é preciso destacar a importância e os resultados positivos advindos desse instrumento e, por isso, carece de especial atenção por parte do poder público.

O aparato metodológico utilizado a fim de atingir os objetivos pretendidos compreende uma análise macrossocial da política de cotas raciais e da população negra, assim permeando a construção narrativo-histórica dessa política e a sua relação com o movimento negro. Então, através de dados secundários e fontes bibliográficas, busca-se se debruçar sobre a institucionalização das cotas como medida estratégica para benefício de uma população socialmente desfavorecida, movimentos sociais e participação popular como caminho para políticas públicas. Para tanto, utiliza-se da análise bibliográfica para compreender a influência política-social-cultural em obras pesquisadores e ativistas da luta negra. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com o fito de análise ampla social e a correlação de agentes envolvidos, contudo sob uma interferência crítica na concatenação de ideias dos referidos autores.

Por fim, tem-se por relevante a necessidade de dar a devida atenção ao estudo das camadas populacionais mais precarizadas, ou seja, os grupos subalternos, principalmente no que concerne à investigação de

movimentos sociais e a sua relação com instituições políticas no Brasil, tentando visibilizar a análise da situação da população negra no país e das cotas raciais como política pública crucial para o desenvolvimento humanitário da sociedade.

RAÇA COMO FATOR DETERMINANTE PARA A SUBALTERNIZAÇÃO

É crucial pensar sociedade, política e Estado sob a ótica das classes subalternas, mas além disso, entender como funciona o sistema desse Estado que atua prioritariamente pela manutenção da hegemonia de grupos seletos. Os movimentos sociais, as manifestações e as tomadas das ruas por essas camadas insatisfeitas com a realidade com a qual são forçadas a ter como única são a materialização do protagonismo em ir de encontro a um sistema que inevitavelmente determina quem tem a condição de ter, possuir e ser e de quem precisa sempre lutar pela efetivação de direitos mínimos para existir.

Discutir subalternidade é discutir relações sociais, políticas e econômicas. Contudo, realizar esse estudo sob a perspectiva de uma pessoa inclusa nessa realidade é, além de contribuir para a discussão, ter a possibilidade de enxergar as ditas relações numa direção contra hegemônica. E falando em pensar contra essa lógica, faz-se importante pontuar o lugar que os movimentos sociais ocupam na materialização dessa forma de pensar contra opressões fundadas em superioridade de uns em detrimento de outros. Somente através da participação popular e a relação com o Estado e sociedade é possível chegar à consolidação de uma nova forma de sociedade, com a inserção de sujeitos nesse processo de construção. Caminham nessa perspectiva a descentralização e políticas públicas, porém com a inserção de políticas sociais e projetos de classes subalternas na organização e construção coletiva (FREITAS, 2015, p. 114).

O Brasil passou por um processo de colonização, escravidão (não só africana, como indígena) e políticas de embranquecimento social, culminando no que hoje seria um genocídio e superencarceramento

da população afrodescendente do país. Ou seja, mecanismos sociais tomados pelos detentores de poder estatal que se reinventam, porém sempre com a finalidade de perpetuação de subalternização de uma camada social sobre a outra. E a raça está diretamente vinculada a essa lógica de “escolha” sobre quem será alvo de novas e reinventadas formas de segregação e violência.

Mais do que o caráter socioeconômico, a questão racial – a ele diretamente ligada – é determinante nas relações de poder. Cargos públicos e políticos e lugares de relevância social desde o início da colonização funcionam como mecanismos de opressão através do poder: empregado e empregador, rico e pobre, aquele que é legislador e o que é legislado, dentre outros. Assim, conforme preceitua Quijano (2005, p. 138), a raça acaba sendo o instrumento mais eficaz de dominação e exploração, contribuindo inclusive para o sistema capitalista.

Assim, a raça como ferramenta de dominação social leva diretamente à relação com o racismo – estrutural e institucionalizado –. Outrossim, o que seria a política de branqueamento da população brasileira abertamente difundida senão uma manifestação do racismo e dessa ideia de raça superior e inferior nas relações de poder? Sobre isso, dispõe enfaticamente Nascimento (2017, p. 85):

A orientação predominantemente racista da política imigratória foi um outro instrumento básico nesse processo de embranquecer o país. A assunção prevalecente, inspirando nossas leis de imigração, considerava a população brasileira como feia e geneticamente inferior por causa da presença de sangue africano.

Fica evidente como a política imigratória foi um projeto aberto e público no qual se utilizou do instrumento normativo como apoio a uma política racista. Logo, orientada nas formas de dominação, precarização de uma parte da sociedade diversa racialmente e enfraquecimento. Com isso, pensar no sujeito negro no Brasil é, conseqüentemente, pensar e falar sobre o racismo, o qual possui diversas facetas, sendo uma delas a forma como incide nas instituições, mais especificamente através do

Estado. Esse racismo institucional atua na população negra, fazendo com que ela seja prejudicada na garantia de direitos, inclusive daqueles resguardados pela nossa Constituição Federal.

Para Almeida (2018, p. 29), o racismo de forma institucionalizado se manifesta através das ações e, principalmente, das omissões estatais, que acabam por negligenciar e desfavorecer com base na raça e em questões à ela intrínsecas, tais como cultura e religião. É, portanto, resultado do funcionamento das instituições, à medida em que estas atuam conferindo privilégios a uns e desvantagens a outros.

Quanto ao genocídio da população negra, tal cenário é de fácil visualização pois, conforme se verifica das informações extraídas do Mapa da Violência, o homicídio de jovens brancos sofreu decréscimo de 33%, enquanto o de jovens negros um aumento total de 23,4%. Nessa perspectiva, verifica-se que apenas a juventude negra tem sido diretamente atingida, fato que reflete ainda em suas famílias e comunidades, além de outras áreas em que a mesma discrepância pode ser observada, como é no caso da educação (WAISELFISZ, 2012, p. 29).

Percebe-se, portanto, que o fator racial é ponto de destaque na subalternização da camada da população negra e que isso faz com que ela enfrente obstáculos mais árduos para a transformação da sua realidade. Por isso, é preciso pensar na importância do movimento negro e das cotas raciais como agentes de mudança.

SURGIMENTO DA POLÍTICA DE COTAS E O ENGAJAMENTO INSTITUCIONAL DO MOVIMENTO NEGRO

A insurgência da luta pela implantação das cotas raciais funcionou como uma estratégia de busca por direitos do movimento negro no Brasil. Foi em meados dos anos 70 que em diversas regiões do país foram surgindo organizações que, juntas, dariam força ao que se chamaria de movimento negro, o qual tinha como objeto de luta ir de encontro ao mito da democracia racial (ALBERTI; PEREIRA, 2006, p. 6).

Tal mito serviu de fundamento para as relações raciais no país e foi base para o início das insurgências sociais, organizações e movimentações por parte da população negra que enxergou essa “ideologia” como mais uma ferramenta que tinha o fim de apagar a realidade dos pretos e pardos no país, já que, basicamente, compreendia que todos os brasileiros são iguais e que não havia diferenciação e distinção social com base na raça e cor. O movimento negro, entretanto, ao enxergar essa tentativa de desvirtuar a realidade, começou a se organizar.

Assim, com o passar dos anos e após diversas pautas de lutas levantadas pelo movimento negro no país, em 2001, na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na África do Sul, através de um relatório construído pelo Brasil, deu-se o pontapé inicial e crucial pela luta das cotas raciais aqui no país.

A inclusão do assunto no relatório, ainda que de forma suscinta, foi o bastante para que as primeiras narrativas fossem realmente construídas, tendo como fim a existência do direito de reserva de vagas para ingresso nas universidades. O grau de institucionalização alcançado pelo movimento negro foi de suma importância. Ora, diferentemente de como era com o seu surgimento nos anos 70, nos anos 2000 era notável a existência de pessoas desse movimento em instâncias governamentais, atuando de forma participativa, o que favoreceu no alcance do resultado atual. (ALBERTI; PEREIRA, 2016, p. 10)

Isso não quer dizer, entretanto, que rapidamente houve uma facilidade na continuação dos pleitos do movimento negro. Contudo, é uma mudança a ser notada, tendo em vista que imperou de forma decisiva nas mudanças positivas atingidas pela população objeto de luta. Atualmente, é contínua a busca e discussões sobre existir corpos negros nas tomadas de decisões estatais, até porque um exemplo positivo dessa “ocupação” são as cotas raciais.

Enfim, após o início da institucionalização do movimento negro, começaram a ser realizadas e divulgadas estatísticas referentes à desigualdade racial, à medida que também foram iniciadas as primeiras

políticas de promoção para entrada de pessoas negras e pardas em instituições de ensino, das quais é possível destacar o Ministério do Desenvolvimento Agrário, o Supremo Tribunal Federal, o estado do Rio de Janeiro – através da Lei nº 3.708, que conferiu 40% das vagas para estudantes negros e pardos –, e a Universidade de Brasília (UNB) – a primeira a dispor sobre a utilização de procedimento de avaliação externa para confirmação do teor da autodeclaração – (HERINGER, 2016, p. 5).

A partir disso, o grau de institucionalização adquirido pelo movimento negro e uma maior atividade institucionalizada, sobretudo, foram de suma importância para que hoje exista a ação afirmativa aqui discutida. Isso não quer dizer, entretanto, que o tema não possua novas demandas populares e de insurgência, pois o atual objeto de luta tem sido as fraudes às cotas raciais e a posição que as instâncias tem ou, na verdade, não tem tomado.

A ATUAL REALIDADE DA POLÍTICA DE COTAS RACIAIS E AS FRAUDES

Para ingressar em uma instituição federal, o candidato faz uso da autodeclaração – que é o instrumento pelo qual a pessoa se denomina como preto, pardo ou indígena – para que possa ter acesso ao sistema de cotas raciais. No entanto, vem se percebendo que a existência apenas desse instrumento não garante a aplicabilidade da lei, conforme deveria ser, uma vez que não permite a possibilidade de auferir a veracidade das informações prestadas pelo candidato, que deve ser realizada de acordo com o fenótipo (como textura do cabelo, nariz e boca característicos de afrodescendentes).

De acordo com recomendações do Grupo de Atuação Especial de Proteção dos Direitos Humanos e Combate à Discriminação (GEDHDIS), do Ministério Público da Bahia, estado brasileiro pioneiro no debate dessas questões, o critério de aferição deve levar em consideração o fenótipo, como ocorre na Nota Técnica nº 01/2016, a qual discorre acerca do concurso público para defensor público do estado baiano. (BRASIL, 2016, p. 22)

A autoidentificação, essencial para a efetividade da lei, por vezes vem sendo alvo de intensos debates. Primeiro, acerca da força que pode exercer no processo de inserção desse futuro aluno, pois diversos já foram os questionamentos no tocante à validade que possui um documento no qual a pessoa de autodenomina preto ou pardo. Ademais, também é debatido sobre a utilização conjugada desse instrumento com a banca de avaliação ou comissão de avaliação que compreende a heteroidentificação. Esta, apesar de não estar discriminada na legislação, possui suporte jurídico para a sua existência e manutenção.

É certo que o entrelace dessas duas formas (autoidentificação e heteroidentificação) propiciam uma maior efetividade ao princípio da igualdade material. No mais, a comissão tem como responsabilidade a gestão de ações afirmativas. Isto não por causa da negligência ou ausência nas leis para ingresso em universidades e concursos públicos federais sobre o assunto, mas por causa da urgência em mediar as relações sociais eminentes em que se percebe uma “desracialização” pelo fenótipo tido como desvirtuoso em relação aos privilégios brancos. Para Nunes (2018, p. 29), as comissões não fazem um julgamento de corpos ou tribunal racial e, sim, são responsáveis por um processo político no qual se começa a enxergar corpos esquecidos e vítimas do racismo.

Fala-se, assim, sobre a “afroconveniência” ou afro-oportunismo – que exteriorizou um desconforto justificado no privilégio dados aos negros, esquecendo-se da reparação histórica e social, que automaticamente desencadeou nas falsas autodeclarações emitidas –. O critério fenotípico para as comissões de fiscalização e verificação, assim, figura o ponto chave e crucial para todas as questões sobre a heteroidentificação (VAZ, 2018, p. 35).

Para tanto, cabe questionar: até que ponto para o poder público, o judiciário e demais instâncias é válido e benéfico fazer distinções com base na raça? Apenas no momento de determinar posições e normalizar condições sociais preestabelecidas ou também no momento de garantir uma igualdade material, conferindo mais oportunidades a grupos que são prejudicados socialmente há décadas?

Perguntas estas em contínua análise e estudo, mas o que temos hoje é um cenário de pressão realizada pelos movimentos sociais, mais especificamente o movimento negro, organizações estudantis dentro das universidades etc., para que sejam apurados casos de fraudes dentro dessas instituições.

COTAS: UMA LUTA QUE SE REINVENTA HÁ QUASE DEZ ANOS

Em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.711, que dispõe sobre cotas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

No entanto, constantemente, é preciso reafirmar que cota não é esmola, ou seja, não é concessão de favor, não é compaixão. É embasada por estudos, discussões e passou por todos os processos legislativos para que atualmente produza efeitos e as pessoas negras tenham condições de ingressar no ensino superior e garantir meios de ascensão social normalmente dificultadas pelo racismo estrutural.

O fato é que, ao se promover o acesso de uma pluralidade de pessoas, com características díspares, às instituições de ensino, propicia-se um diversificado retorno educacional e aprendizado para a sociedade como um todo, e não só àqueles que ingressam por meio das cotas (GOMES, 2003, p. 4)

Malgrado seja a cota um direito constituído, esta ação afirmativa ainda enfrenta empecilhos que obstaculizam a sua plena eficácia, o que motiva a população negra e parda a “bater na mesma tecla”, visto que “as instituições sociais geralmente operam de acordo com os interesses dos membros do grupo racial dominante e isso significa que a construção de uma agenda política transformadora encontra tremenda dificuldade” (MOREIRA, 2019, p. 99).

Há quase 10 anos, a política de cotas validou-se como um direito, instituído por meio do processo legislativo competente; ainda assim, pouco se faz quanto à adoção de medidas para que ele atinja seu objetivo do modo como a lei o determina

Não se percebe interesse e movimentação efetiva para que as comissões de verificação da autodeclaração racial e o sistema de hetero-identificação sejam verdadeiramente discutidos e impostos, de maneira uniforme, nas instituições de ensino superior no país.

Sobretudo, é preciso presar pelo estudo e empenho em entender circunstâncias que possam vir a desvirtuar a finalidade de política pública para se fazer direito efetivamente. Muito além de dizer o que é certo ou errado, vale o empenho em difundir, conscientizar a população de uma maneira geral e buscar caminhos para atender ao que preceitua a Carta Magna: igualdade entre todos os brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de as cotas raciais terem sido um grande impulso na luta contra a subalternidade conferida à população negra do Brasil, em que pese o grau de institucionalização adquirido pelo movimento negro, bem como das teorias e discussões sobre movimentos sociais, participação popular e outros, a população negra do país ainda é vítima de corriqueiras formas de discriminação e, como aduzido neste estudo, novas formas de continuidade de poder e hegemonia de uma classe racial sobre a outra.

De fato, o exemplo e análise das cotas raciais evidenciam a importância do movimento negro, porque foi um importante agente na luta a favor da implementação das ações afirmativas.

É que a institucionalização de determinado movimento social não condiz necessariamente com o atendimento de todas as denúncias e pleitos e, tampouco com a satisfação e melhora completa da situação dessa camada que se organizou.

No caso das cotas raciais, elas existem, mas isso não quer dizer que a população negra não sofra com as novas opressões que se reinventam, como o encarceramento em massa, o genocídio e a dita democracia racial, que se sustenta nos pilares do conceito da meritocracia.

Ademais, as próprias cotas têm sua efetividade contestada, desde a sua implementação, em 2012, em razão, sobretudo, das fraudes de declaração de cor e raça.

Sabe-se da importância de líderes desses movimentos participarem das organizações de projetos, para encabeçar seus pleitos e narrativas, de como os novos movimentos sociais através de novas formas de organização vem tomando forma em todo mundo, do fator racial como crucial na subalternidade no Brasil.

Como todos esses pontos são complexos, no que se refere à efetivação dos direitos humanos, como um movimento contra opressivo e hegemônico, é certo que estes questionamentos vêm sendo debatidos sob diversos olhares de inúmeros autores e perspectivas. É relevante que se continue a buscar, no Brasil, a plena efetivação das cotas como um direito humano, como um instrumento de reparação histórica.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Almicar Araújo. **A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo**. Rio de Janeiro: Revista Estudos Históricos, v. 1, n. 37, p. 143-166, 2006.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério Público da Bahia. Grupo de Atuação Especial de Proteção dos Direitos Humanos e Combate à Discriminação – GEDHDIS. **Nota Técnica nº 01 de 08 de novembro de 2016**. Bahia, MPBA, 2016.

BRASIL. Ministério Público da Bahia. Grupo de Atuação Especial de Proteção dos Direitos Humanos e Combate à Discriminação – GEDHDIS. **Nota Técnica nº 02 de 2017**. Bahia, MPBA, 2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Portaria Normativa nº 4 de 2018**. Brasília, 2018.

FREITAS, Leana Oliveira. **Políticas públicas, descentralização e participação popular**. Rev. Katálysis [online]. 2015, vol.18, n.1, pp. 113-122. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rk/v18n1/1414-4980-rk-18-01-00113.pdf>>. Acesso em 01 jan. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2003.

HERINGER, Rosana. **Ação Afirmativa e Combate às Desigualdades Raciais no Brasil: o desafio da prática**. Anais, p. 1-16, 2016.

MOREIRA, Adilson José. **Pensando como um negro: ensaio de hermenêutica jurídica**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NUNES, Georgina Helena Lima. As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais. *In*: DIAS, Gleidson Renato Martins; JUNIOR, Paulo Roberto Faber Tavares. **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologia e procedimentos**. Canoas: IFRS – Campos Canoas, 2018. p. 11 - 30. Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/1E3ou-qU93TopsATwHWhdfd6VkDgwCPCxn/view>>. Acesso em: 09 jan. 2021.

OLIVEIRA, Ilzver de Matos. **O discurso do judiciário sobre as ações afirmativas para a população negra na Bahia**. Dissertação (Dissertação em Direito) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 131, 2008.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 117-142, 2005. Disponível em: < http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021

VAZ, Livia Maria Santana e Sant'Anna. As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais. *In*: DIAS, Gleidson Renato Martins; JUNIOR, Paulo Roberto Faber Tavares. **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologia e procedimentos**. Canoas: IFRS – Campos Canoas, 2018. p. 32 - 79.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil**. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPPPIR/PR, 2012.

ABRAÇANDO IDENTIDADES: TRÊS MULHERES EM O TAPETE VOADOR, DE CRISTIANE SOBRAL

Leticia Gabriele Drey⁵⁵

Demétrio Alves Paz⁵⁶

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980, com a terceira onda feminista, o movimento passou a discutir questões de raça, lesbianidade e transsexualidade, ou seja, as individualidades existentes dentro da categoria mulher, tal como afirma Carla Cristina Garcia em *Breve História do Feminismo* (2015). Esses grupos se organizaram e criaram outras vertentes dentro do movimento, para que suas vivências, dificuldades e os preconceitos sofridos também fossem parte da reivindicação por mudanças.

Deste modo, o movimento feminista negro foi um dos que mais se expandiu, tornando-se crucial para diversas conquistas das mulheres negras. Pautavam as necessidades particulares delas, travando lutas relacionadas à busca por igualdade de gênero, equidade entre as mulheres brancas e as mulheres negras e, sobretudo, respeito e visibilidade das singularidades da história e das suas vivências. Essa vertente toma sua forma com a união de mulheres que, durante muito tempo, foram coisificadas tanto pelo patriarcado quanto pelo racismo. Atualmente elas conseguem expor as desigualdades existentes até mesmo entre a própria classe, visto que “Se alguém é uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é” (BUTLER, 2002, p. 33). Ou seja, o feminismo é um constructo histórico-social com inúmeras distinções étnico-raciais, classistas, sexuais e regionais.

Essa virada feminista se fez presente também dentro do âmbito literário, com mulheres negras escritoras de textos ficcionais, que

⁵⁵ Graduanda em Letras – Português e Espanhol (UFFS). Bolsista PROBIC/FAPERGS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1332-1551>

⁵⁶ Doutor em Letras (PUCRS). Professor Associado de teoria literária e literaturas de língua portuguesa (UFFS). Coordenador do projeto de pesquisa PROBIC/FAPERGS. CV: <http://lattes.cnpq.br/2272620373111968>

puseram em pauta as inquietações e as realidades que se fazem sentir na pele negra feminina. As produções literárias deixaram de ser apropriações de um modelo: homem, branco, hétero. Dessa forma, passaram a pertencer também a esse sujeito-mulher-negra, que traça suas linhas apresentando não só as vivências individuais, mas também as coletivas.

A oportunidade de se autorrepresentar e apresentar essas experiências, por meio de um ponto de vista legítimo, faz com que essas obras sejam encaradas como modos de resistência por meio da palavra e, conseqüentemente, da arte. Miriam Alves, em *BrasilAfro Autorrevelado – Literatura Brasileira Contemporânea* (2010), nos ensina que as produções textuais das mulheres negras partem

de um outro olhar, debatendo-se contra as amarras da linguagem, as mordidas ideológicas e as imposições históricas, propicia uma reflexão revelando a face de um Brasilafro feminino, diferente do que se padronizou, humanizando esta mulher negra, imprimindo um rosto, um corpo e um sentir de mulher com características próprias. (ALVES, 2010, p. 67)

É este novo olhar que aparece nas obras de Cristiane Sobral, escritora, poeta, atriz, diretora e professora de teatro, nascida no Rio de Janeiro em 1974, mas residente em Brasília desde 1990. Foi a primeira atriz negra graduada em Interpretação Teatral pela Universidade de Brasília. Estreou na literatura em 2000, ao publicar textos nos *CADERNOS NEGROS*, e é autora dos livros de poesia: *Não vou mais lavar os pratos* (2010), *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz* (2014), *Terra Negra* (2017) e *Dona dos ventos* (2019), assim como os de contos: *Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção* (2011) e *O tapete voador* (2016).

Neste capítulo, analisamos três contos presentes na obra *O tapete voador* (2016), que são: “O tapete voador”, primeiro conto do livro e que o intitula, “Elevador de serviço” e “Pixaim”. A proposta é perceber os traços da negritude e da identidade das mulheres negras presentes nos contos. Além disso, destacar os estereótipos projetados sobre elas e notar como eles fazem parte de suas vidas desde muito cedo. Tudo isso é percebido por meio de “contra-discursos que procuram pôr em

evidência a coexistência de tradições/experiências suprimidas, colocando em circulação formas alternativas de perceber e significar o passado” (BEZERRA, 2007, p. 39).

AÇÕES RACISTAS PEDEM REAÇÕES ANTIRRACISTAS

O Brasil é marcado por um passado colonial em que a população negra foi escravizada e discriminada, sobretudo pela cor da pele. Na contemporaneidade, os afro-brasileiros continuam a sofrer com a discriminação de sua pele, seu corpo, seu cabelo, enfim, seus traços biológicos. A herança da escravidão aparece hoje traduzida na violência que o racismo dissemina em todos os âmbitos: social, pessoal e profissional. Em relação a esse termo, diz-se que

Até o final dos anos 1960, a maioria dos dicionários e livros escolares definiam [o racismo] como uma doutrina, dogma, ideologia, ou conjunto de crenças. O núcleo dessa doutrina era de que a raça determinava a cultura, e daí derivam as crenças na superioridade racial. Nos anos 1970, a palavra foi usada em sentido ampliado para incorporar práticas e atitudes, assim como crenças; nesse sentido, racismo [passa a] denota[r] todo o complexo de fatores que produzem discriminação racial e, algumas vezes, frouxamente, designa também aqueles [fatores] que produzem desvantagens raciais. (BANTON & MILES, 1994, apud GUIMARÃES, 2004, p. 25)

É importante perceber as diferenças com que trataram o significado da palavra com o passar dos anos, visto que primeiro o racismo era conceituado como uma ideologia e uma crença e só depois foi ampliado, sendo considerado discriminação. Reiterar essas distinções nos faz refletir, pois uma ideologia ou uma crença são ideias que as pessoas acreditam ser as ideais. No entanto, ao se referir ao racismo, não podemos significá-lo como uma coisa ideal, mas como algo que pode ferir e exterminar seres humanos, ou que pode inferiorizar certas culturas. Desse modo, a melhor maneira de conceituar o termo é utilizando a concepção de segregação.

Pensando todos esses impasses, a literatura afro-brasileira de autoria feminina vem como uma maneira de denunciar e reivindicar um local de fala e melhores condições de vida para esse grupo. Para Eduardo Assis Duarte (2008), o conceito de literatura afro-brasileira está em construção, mas existem alguns elementos discursivos que são utilizados como critérios para configurá-la. São eles:

a temática, “o negro é o tema principal da literatura negra”, afirma Octavio Ianni.[...] Em segundo lugar, a autoria.[...] Em terceiro está o ponto de vista. O quarto elemento situa-se no âmbito da linguagem, fundado na constituição de uma discursividade específica, marcada pela expressão de ritmos e significados novos e, mesmo, de um vocabulário pertencente às práticas linguísticas oriundas de África e inseridas no processo transculturador em curso no Brasil. E um quinto componente aponta para a formação de um público leitor afrodescendente como fator de intencionalidade próprio a essa literatura. (DUARTE, 2008, p. 12)

Cabe ressaltar que é a interação entre esses fatores que fazem com que um texto seja parte da literatura afro-brasileira, qualquer um desses aspectos sozinhos não caracteriza uma escrita dessa literatura. É nessa interação que está o mais interessante, visto que faz com que esse campo seja único e transformador.

A escrita de Cristiane Sobral atende a essas condições e é direcionada para uma temática que considera a identidade da mulher negra e o seu empoderamento perante uma sociedade fundada no branqueamento da pele preta, no alisamento do cabelo crespo, na compreensão da mulher negra sempre e apenas como empregada doméstica ou mãe de leite. Estes conflitos fazem parte do enredo dos três contos da autora, escolhidos para análise neste capítulo. Neles, o racismo se apresenta não só provindo das palavras e ações de pessoas brancas, mas também é notório em alguns negros, tal como ocorre em “O tapete voador”. Bárbara, mulher negra, funcionária de uma grande empresa multinacional, é chamada para uma entrevista com o presidente da empresa e é surpreendida, pois jamais suspeitava que ele poderia ser

negro. Bárbara ficou muito feliz com a descoberta, mas logo tudo caiu por terra, pois notou que aquele homem renunciou à sua identidade passando por um completo processo de embranquecimento, tentando exercer o mesmo efeito sobre ela:

[...] há outras coisas que você deve aperfeiçoar. O seu marketing pessoal, por exemplo. Não me leve a mal, mas já temos bons produtos para minimizar acidentes genéticos desagradáveis, como o cabelo do negro. É um dos seus defeitos. Seu cabelo é péssimo (SOBRAL, 2016, p. 10).

No conto “Pixaim” também notamos essa perspectiva sobre o cabelo da mulher negra. No entanto, esta é a história de uma menina que, já aos seus dez anos, precisa passar por sessões de “tortura” para alisar o cabelo, mesmo contra a sua vontade. A mãe, mulher branca que se casou com um homem negro, “não sabia como lidar com as nossas diferenças” (SOBRAL, 2016, p. 37), por isso fazia de tudo para mudar o cabelo “ruim” da filha. Utilizava pentes quentes e produtos que fizessem o pixaim “crescer e aparecer [...] fazer o crespo ficar bom” (SOBRAL, 2016, p. 38). A menina sentia o que a mãe tentava fazer: “tive a certeza de que mamãe queria me embranquecer! Era a tentativa de extinção do meu valor!” (SOBRAL, 2016, p. 39).

Nas duas narrativas em que o cabelo das personagens é visto como “péssimo” e “ruim”, há uma resistência a esse discurso, iniciada por elas. Na primeira, Bárbara fica perplexa com as investidas racistas do presidente negro e se demite do emprego. Na segunda, a menina se mostra insubmissa, algo que foi de grande importância para a constituição de sua identidade negra. As tentativas de embranquecimento, apesar de violentas, fizeram com que ela adquirisse “uma estranha capacidade de regeneração e de ter ideias próprias” (SOBRAL, 2016, p. 37). Neste conto, por exemplo, as palavras “Carapaça”, “invólucro”, “moldura”, transmitem uma ideia de segurança, de proteção, de abrigo” (SILVA, 2018, p. 115). Ao afirmar e assumir sua carapaça, ela se sente livre, percebendo uma sociedade que tenta aprisioná-la, enquadrando-a “num padrão de beleza, de pensamento e de opção de vida” (SOBRAL,

2016, p. 41). É essa afirmação de si que o movimento da negritude quer disseminar no que diz respeito à literatura afro-brasileira, pois, como defende Munanga (2009, p. 55), “ultrapassando os limites da literatura, a negritude aspira ao poder, anima a ação política e a luta pela independência. A criação poética torna-se engajamento, uma revolta contra a ordem colonial, o imperialismo e o racismo.”

O racismo estrutural também aparece no conto “Elevador de Serviço”, quando a cantora Malena, sai de seu apartamento e precisa usar o elevador de serviço do prédio de luxo em que morava, pois o outro estava indisponível. Ela acaba sendo abordada por uma senhora branca de meia idade que lhe confunde com uma empregada doméstica: “Será que você não poderia me indicar alguém assim como você para trabalhar em minha casa? Preciso tanto de uma empregada! Quer dizer... Sem preconceito algum. Na minha família nunca houve isso.” (SOBRAL, 2016, p. 28).

A associação de Malena a uma empregada doméstica é a marca de um pensamento racista e sexista perpetuado desde a escravidão sobre o corpo negro feminino. Nesta concepção enraizada, é impossível que uma mulher negra seja algo a mais que um serviçal de algum branco. Portanto, ao estar em um prédio de luxo, logo, ela tem de trabalhar para alguém que reside no local. Além disso, a fala da senhora transparece a realidade de muitas empregadas domésticas que deixam suas vidas para cuidar da família e da casa de outras pessoas, o que as transforma em um tipo de herança, que pode ser passada de geração em geração na família, como acontece no conto: “Tive uma empregada que herdei dos meus pais; cuidou de todos lá em casa. Ela foi minha mãe de leite. Infelizmente faleceu recentemente. Mas cuidamos de tudo, já que não tinha família nem teve filhos. [...] O caso típico da alma branca, rara hoje em dia” (SOBRAL, 2016, p. 28).

Essa concepção é muito difundida na sociedade brasileira. No livro “Mulheres Negras no Mercado de Trabalho” (2012), ao abordar as condições de vida das empregadas domésticas, Creuza Maria de Oliveira (2012, p. 63) nos diz que “Todo trabalhador e trabalhadora chega, cumpre

o seu trabalho e vai embora. No caso da doméstica não. É comum você abrir o jornal e está lá: “precisa-se de empregada que não estude, que more no trabalho, que não tenha filhos”.

O contingente de mulheres negras que, por algum motivo, precisam renunciar a suas vontades de constituir família, ter uma casa própria, estudar para trabalhar em algo que as completem é muito grande. Dessa forma, acabam por ter de aceitar a vida em uma casa com pessoas que não são parte de sua família, o que geralmente acontece quando a mulher ainda é adolescente. O mito do “é como se fosse da família” é aceito por conta do peso que essas palavras podem exercer sobre algumas pessoas por conta da ligação com a afetividade, que essa fala reproduz. A senhora que aborda Malena tem essa compreensão, pois viveu sempre acompanhada de uma pessoa que estava ali para auxiliar em todas as suas vontades, tanto que diz que a empregada foi deixada como herança pelos seus pais. Dessa maneira, percebe-se a “permanência das atribuições vinculadas ao período escravista e ao exercício de funções vinculadas à casa grande” (CARDOSO, 2012, p. 126), tempo em que as escravas passavam por esse processo de serem apanhadas não só de suas casas, mas, sobretudo, de suas terras, cultura e modo de vida. Evidentemente que não vivemos mais no regime escravocrata, no entanto, muitas pessoas ainda convivem com as pesadas marcas desse período, por efeito das enormes desigualdades deixadas.

A personagem toma consciência disso: “Bem que ela percebeu, desde que se mudara, que não havia moradores negros no prédio. Negros? Só os motoristas, porteiros e empregados” (SOBRAL, 2016, p. 29). A partir desse comportamento racista, Malena, que foi criada desde criança exaltando a cultura negra, não deixou que a mulher saísse ileso e rebateu falando que também estava precisando de alguém para atendê-la profissionalmente: “Será que a senhora não teria alguma indicação? Uma filha, uma sobrinha ou afilhada?” (SOBRAL, 2016, p. 29).

Percebe-se, pela pergunta de Malena, uma desconstrução do racismo com “Outras posturas mais radicais na denúncia do preconceito racial que se mostra entranhado nos atos mais corriqueiros e

que demonstra quão pouco cordial é a relação entre brancos e negros, numa sociedade que se diz isenta de racismo” (FONSECA, 2000, p. 95). Ou seja, esse preconceito deve ser denunciado escancaradamente, não se pode tentar esconder ou falar baixo sobre ele, assim como não deve ser relevado e/ou encoberto com o discurso da democracia racial, que é inexistente na nossa sociedade.

NEGRITUDE E RESISTÊNCIA: A ESCRITA FEMININA COMO CONSTITUINTE IDENTITÁRIA

A escrita de Cristiane Sobral, como ela mesmo expressou em uma entrevista, é vinculada ao “jeito de ser e de viver da população negra” (SOBRAL, 2017, p. 255). Esses aspectos, presentes na obra dela, podem ser equiparadas ao termo “Escrevivências”, criado pela escritora Conceição Evaristo, para falar sobre as vivências e as subjetividades do negro na sociedade. As personagens apresentadas nos contos de Cristiane Sobral exercem um importante papel em relação à mudança da assimilação da mulher negra no cotidiano, no mercado de trabalho, nos estudos e, acima de tudo, na luta por um lugar em um mundo que seus sonhos possam ser realizados, de modo que:

são vencedores, em que pesem as derrotas cotidianas e os fracassos humanos. As personagens não representam, elas são. Há uma consciência política, ideológica e estética e uma referência às tradições, à ancestralidade, à contemporaneidade e um protagonismo negro na contação de histórias na prosa e na poesia. (FREDERICO, MOLLO, DUTRA, 2017, p. 255)

A principal característica das vencedoras criadas por Sobral, é que elas assumem a identidade negra, transformando os traços biológicos, antes motivos para a discriminação e objetificação de seus corpos, em símbolos de resistência. É por meio da consciência que exercem sobre o modo de ser e de viver, próprio e de seus ancestrais, que as personagens de Cristiane Sobral assumem suas identidades. As experiências que elas vivenciam não são só individuais, mas também sentidas em comunidade, vindo alicerçadas em um passado africano

de traços culturais que os identificam distintamente de outros grupos étnicos. Essa distinção é sentida por meio da relação desses povos com a sua ancestralidade, que, como relata Kabengele Munanga (2009, p. 201), em entrevista a Julvan Moreira de Oliveira:

Está em todas as sociedades africanas, em todas as culturas africanas. O que é um ancestral? O ancestral nada mais é que um criador. [...] é aquele que tem o estatuto de fundador, fundador do clã, da linhagem, uma pessoa cuja memória é simplesmente lembrada, ritualizada em todos os momentos. [...] Então as sociedades africanas são sociedades compostas dos mortos, que fazem parte dessa ancestralidade, e dos vivos. [...] Então é um conjunto de relações, de inter-relações entre os vivos e os mortos, e a ancestralidade é muito importante porque é o fundador de tudo.

A ancestralidade é a base fundamental da existência desses povos, ela acaba por conectar o passado e o presente, fazendo com que os acontecimentos, os valores e as crenças tenham um sentido completo na vida de cada pessoa que se une a seus ancestrais. É por conta dessas inter-relações que ocorre a valorização de tudo que é considerado identitário para aqueles que assumem a ligação com o seu passado. Nos referimos a uma ligação em que os traços e as vivências próprias são verdadeiramente valorizadas a sua maneira por toda pessoa negra que vive os tempos presentes, envolvidos por um sistema que tenta dissipar essa memória. A ancestralidade, quando se une à identidade é sinônimo de resistência.

No que diz respeito à personagem Bárbara do conto “O tapete voador”, notamos a sua total assimilação tanto de uma identidade própria quanto a de seu povo, quando ela não aceita as investidas do chefe para que se transforme em um sujeito embranquecido, que ela não é e jamais poderia ser: “Veja, Senhor Presidente, eu sou negra. Negra! Quando acordo, quando durmo, quando amo, quando trabalho. Eu sou apaixonada por um homem negro e sonho em ter filhos negros um dia. Jamais poderei deixar de ser quem sou” (SOBRAL, 2016, p. 12). Bárbara soube assumir sua identidade, libertando-se do embranquecimento

que lhe foi proposto ao longo da vida, inclusive pelo presidente da empresa. O presidente, ao contrário de Bárbara, nega sua identidade e ancestralidade:

Também já fui negro um dia. Numa fase dolorosa, que procuro esquecer, aliás, pago um ótimo terapeuta alemão, que tem reformulado a minha autoimagem. Tenho dinheiro suficiente para estar acima de qualquer suspeita. Sou a prova de que o racismo não existe para aqueles que sabem se misturar à paisagem, como os camaleões. Quem olha para mim, hoje, nunca vai dizer que sou negro, é digamos, apenas um detalhe biológico. [...] Não sou negro, somos todos iguais, vivemos em uma democracia racial, onde todos os que se esforçam podem vencer. Se não venceram, é porque ainda não se esforçaram o suficiente. (SOBRAL, 2016, p. 11)

É interessante notar o discurso do presidente. Primeiro que ele se orgulha em dizer que sabe se misturar a paisagem, que quem o enxerga jamais dirá que ele é negro. No entanto, em outra passagem do conto, a narradora diz que o presidente é um homem praticamente invisível, que pouco aparece em público, em eventos sociais, assim como falava sempre por meio de um porta-voz. Deste modo, nota-se que ele não se assume negro, por justamente não querer que o vejam assim, apesar de esconder-se atrás de ternos perfeitamente brancos, mas que não são capazes de mudar a cor de sua pele. O homem, apesar de presidente da empresa, é invisível entre os seus. Para ele ser bem-sucedido é ser embranquecido. Ao afirmar ser a prova de que racismo não existe, ele revela a sua disposição a uma certa invisibilidade. Se o racismo não tivesse efeito sobre ele, não seria necessária tão pouca exposição perante a sociedade que o imagina branco, já que ele detém tanto poder com a sua condição de presidente da multinacional.

O homem se apresenta perante Bárbara negando totalmente os traços que lhe fazem negro. Desse modo, Kabengele Munanga nos diz que “A política e ideologia do branqueamento exerceram uma pressão muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação,

forçados a alienar sua identidade, transformando-se, cultural e fisicamente em brancos” (MUNANGA, 1999, p. 94). A distorcida visão de que tudo que é branco e europeu é melhor do que o resto consegue ainda avançar sobre algumas pessoas que negam a si mesmo. É evidente que tal perspectiva não surgiu sozinha, está fundada em ideias primitivas disseminadas no coletivo. Tanto que uma das falar do presidente é “Para que insistir em ser negra em um país racista?” (SOBRAL, 2016, p. 10), como se essa condição fosse passível de ser rebatida somente por meio de uma negação da sua condição.

Outro ponto relevante é a ideia do homem acerca do mundo dos negros, ou seja, da condição que eles enfrentam se escolherem a autoafirmação de sua negritude. Para ele, isso a levaria para “um mundo degradado! O mundo dos alcoólatras, dos vagabundos, dos criminosos” (SOBRAL, 2016, p. 11). O modo como boa parte da sociedade branca enxerga as pessoas negras está exposta neste trecho. Logo, por ser negra, a pessoa é relacionada à criminalidade, ao alcoolismo, à vagabundagem, à pobreza, à servidão, entre outros termos. Essa concepção, difundida desde a época da escravidão, vem ainda hoje sendo difundida. A problemática visão do negro como criminoso é fruto das desigualdades que assolam uma parcela da população, decorrente da falta de oportunidades no mercado de trabalho, devido justamente à cor da pele. Geralmente quem os julga são aqueles abastados de dinheiro, *status* e oportunidades. No caso do presidente da empresa em que Bárbara trabalha, isso se repete, mas a diferença é de onde vem isso: de um homem negro, que não enxerga, ou finge não enxergar, o modo injusto de vida a que muitos de seus semelhantes são expostos.

No conto “Elevador de Serviço”, a identidade de mulher negra é reforçada, quando a personagem Malena, ao ser discriminada por uma mulher branca, recorre às heranças culturais de seu povo para ressaltar a luta contra o racismo. Logo no início da história, a personagem tem vontade de montar um show com um repertório repleto de músicas de cantoras e compositoras negras que faziam parte do patrimônio cultural, tais como Jovelina, Clementina de Jesus e Dona Ivone Lara. Com o ataque racista que sofreu, Malena se mostrou decidida a invocar

a memória de seus ancestrais, pois percebeu que “Não bastava ser contra o racismo. Isso não era suficiente, não mudaria o estado das coisas. Era uma questão de ação, de defender as razões da cor com alegria” (SOBRAL, 2016, p. 30). Dessa forma, a mulher continuaria a cultivar e divulgar as raízes culturais do seu povo, afirmando sua identidade negra.

Em “Pixaim”, a identidade da menina, que teve seus cabelos crespos alisados pela mãe, foi se formando a partir desses atentados que sofria contra os seus traços de criança negra, que vivia em meio a uma sociedade embranquecida. A mãe casou com um homem negro e juntos tiveram “três filhos de pele clara, ou melhor, “socialmente brancos”, que não demonstravam a menor necessidade de assumir sua negritude. Eu era a ovelha negra da família, rebelde por excelência, a mais escura e a que tinha o cabelo pior” (SOBRAL, 2016, p. 40). A menina tinha consciência de que era diferente entre aqueles que conviviam com ela, sendo assim, via a necessidade de assumir a sua negritude por meio de seu cabelo, algo que, para a mãe e os demais, não era necessário, o que acaba gerando um conflito entre eles. Posto isso, Bárbara Oliveira, pesquisadora dos contos dos Cadernos Negros, faz uma análise e conclui que

É importante observar que o outro, ou melhor, os outros, compõem-se de um ente querido: a mãe, além da vizinha, a amiga, a escola, a sociedade, ou seja, um tecido social a lhe impor como deveria ser. A relação de alteridade que prevalece é a que inferioriza e oprime o diferente, agredindo a menina exatamente por isso: não se parecer branca. E o diferente é o negro que tem cabelos crespos, algo inaceitável, em oposição ao “ideal”: ter cabelos lisos, ou se parecer, se aproximar, deixar de ser e introjetar esse outro (OLIVEIRA, 2014, p. 50-51).

Por conta desse ideal imposto pelas figuras da mãe, da vizinha e da amiga, é que a criança é obrigada a assumir uma identidade que não é sua e que ela sabe que não lhe pertence. Essas pessoas, principalmente a mãe, estavam “convencidas de que a identidade branca seria mais apropriada para a filha” (SILVA, 2018, p. 109). No entanto, a menina

sabia que jamais seria isso, ela estava consciente de sua negritude e se orgulhava dela. Dessa forma, a mãe tentava “legitimar os significados positivos ligados ao branco e os negativos ligados ao negro, reafirmando que cabelo liso é branco, e que cabelo liso é mais bonito” (SCHUCMAN; MANDELBAUM; FACHIM, 2017, p. 452). Os traços estéticos são vistos como os mais relevantes no que diz respeito à aceitação de uma pessoa. Os valores que realmente deveriam importar ficam amarrados a essa visão fechada sobre a aparência. Sobre isso, podemos fazer um paralelo com os acontecimentos vividos por Bárbara, no conto “O tapete voador”, visto que foi intimidada a negar sua negritude para conseguir alcançar um objetivo profissional. No conto “Pixaim”, a personagem, que é submetida às violações de suas madeixas, aparece no final da narrativa como alguém já crescida, quinze anos após todas as ocorrências, e que agora

ajeita com cuidado as tranças corridas, contemplando com satisfação a história escrita em seu rosto e a beleza que os pensamentos dignos conferem à sua expressão. É uma mulher livre, vencedora de muitas batalhas interiores, que [...] luta para preservar sua origem, pois é a única herança verdadeira que possui (SOBRAL, 2016, p. 41).

Consciente de si e de seus desejos perante suas raízes, a então mulher sente alegria de ser aquilo que ela é. Vê-se livre das violências que sofreu na infância e pode agora assumir a sua liberdade de mulher negra de cabelos crespos. Ela entra “em contato com a história, memória e herança cultural africana presente na formação cultural afro-brasileira” (GOMES, 2003, p. 180) e, partindo disso, consegue vencer suas lutas interiores e auto afirmar sua identidade, sua negritude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos na escrita de Cristiane Sobral um compromisso com as raízes africanas e afro-brasileiras que constituem a apropriação de traços culturais, como a música, a dança, e a religião, assim como biológicos, tais como a cor da pele e o cabelo crespo. Desse modo, as personagens desenvolvem uma identificação com a mulher negra,

rompendo as barreiras que o racismo insiste em perpetuar em meio a sociedade.

As mulheres criadas por Cristiane Sobral lutam contra os ataques racistas que sofrem de diferentes formas, cada uma com uma subjetividade própria. Primeiro, Bárbara não aceita a negação de sua identidade, que foi cruelmente atacada por um homem que também veste a pele negra, mas que a recusa. Igualmente, a menina, que sofria as tentativas da mãe de alisar seus cabelos crespos, resiste a cada investida, aprendendo muito sobre si e sobre o que a sociedade espera dela. No caso de Malena, temos uma mulher com uma carga cultural enorme, que faz disso a força para agir contra a ação racista que vivencia no prédio onde mora. Devido a esse abraço que dão à sua negritude, elas se afirmam como exemplos de corpos insubmissos e empoderados, capazes de espalhar sementes para a inauguração de uma sociedade mais justa, cultivadora em seu âmago do respeito às diferenças. Portanto, temos, nos três contos, um cenário favorável que exprime a autorrepresentação da mulher negra assumindo sua negritude e identidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Miriam. **BrasilAfro autorrevelado: Literatura Brasileira contemporânea** – Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- BEZERRA, Kátia da Costa. **Vozes em dissonância: mulheres, memória e nação**. Florianópolis: Mulheres, 2007.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da Identidade**. Tradução Renato Aguiar. - Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2003.
- CARDOSO, Cláudia Pons. **Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez**. Revista Estudos Feministas, v.22, nº3, setembro-dezembro. 2014.
- DUARTE, Eduardo Assis. **Literatura Afro-Brasileira: um conceito em construção**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº 31. Brasília, janeiro-junho de 2008, p. 11- 23.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professoras: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito de cor e racismo no Brasil**. REVISTA DE ANTROPOLOGIA, SÃO PAULO, USP, 2004, V. 47 N° 1.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Visibilidade e ocultação da diferença**. In FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org). *Brasil Afro-Brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREDERICO, Grazielle; MOLLO, Lúcia Tormim; DUTRA, Paula Queiroz. **“Quem não se afirma não existe”**: entrevista com **Cristiane Sobral**. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 51, p. 254-258, maio/ago. 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte. ed. Autêntica, 2009.

_____. **Entrevista Aberta concedida a Julvan Moreira de Oliveira**. São Paulo, 2008b. In: OLIVEIRA, Julvan Moreira de; *Africanidades e educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga*. Tese (Doutorado). São Paulo, 2009. 298p.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Bárbara Maria de Jesus. **Cadernos Negros (contos): fortalecendo negras raízes?** Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural)-Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Alagoinhas-BA, 2014.

OLIVEIRA, Creuza Maria de. **A Mulher Negra no Mercado de Trabalho**. In: Festival da mulher afro-latino-americana e caribenha: mulheres negras no mercado de trabalho. Brasília: Ipea, 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer; MANDELBAUM, Belinda; FACHIM, Felipe Lui. **Minha mãe pintou meu pai de branco: afetos e negação da raça em famílias inter-raciais**. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 51, n. 2, p. 439-455, jul./dez. 2017.

SILVA, Franciane Conceição da. **Feições do racismo no conto “Pixaim”, de Cristiane Sobral**. *Aletria*, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 103-117, 2018.

SOBRAL, Cristiane. **O Tapete Voador**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

Nota: capítulo decorrente do projeto de pesquisa O conto afro-brasileiro de autoria feminina no século XXI, aprovado no edital N°194/GR/UFFS/2019 com bolsa de iniciação científica PROBIC/FAPERGS.

CABELO E MASCULINIDADES NEGRAS: EXPERIÊNCIAS EM LIVES

Elvis Dutra Laurindo⁵⁷

Lucas Andre Simione⁵⁸

Carlos Augusto da Silva Duarte⁵⁹

Jolismar Gonçalo Bispo Bruno⁶⁰

Lucas Rodrigo Batista Leite⁶¹

INTRODUÇÃO

Os diálogos sobre masculinidades e as questões que atravessam a vivência do homem vem sendo cada vez mais discutido na atualidade. Entretanto, fazer essa discussão, pensando os homens negros é um desafio, sobretudo quando se fala em estética, corpo, cabelo e beleza. Isso porque, o racismo, no Brasil, é estrutural (ALMEIDA, 2019), e como um de seus sintomas, produz a estereotipação de homens (e mulheres) negros, delegando a eles, entre outros, os lugares da marginalidade e de um apetite sexual insaciável.

Se pensarmos partir dos apontamentos de Frantz Fanon (2008, p. 26), “[...] o negro não é um homem. [...] O negro é um homem negro [...]”. Portanto, pensar sobre masculinidades negras é pensar numa masculinidade destoante do que seria o reconhecimento como homem na sociedade. A partir do reconhecimento do outro enquanto pessoa, nesse caso homens brancos, o homem negro então se perceberia como um outro homem. Entretanto, para masculinidades brancas, masculinidades negras seriam um outro, seria um negro e não um homem. Essa condição de outridade cristalizou masculinidades negras de formas pejorativas e estereotipadas (mito do homem negro estuprador, criminoso, feio, preguiçoso e etc.) colocando os no lugar de um “outro” e não de um homem (KILOMBA, 2019).

⁵⁷ Estudante de Psicologia (UniBRAS). CV: <http://lattes.cnpq.br/5915446110028455>

⁵⁸ Bacharel em Psicologia (UniBRAS). CV: <http://lattes.cnpq.br/7141427076010088>

⁵⁹ Estudante de Psicologia (UFMT). CV: <http://lattes.cnpq.br/9215736131229722>

⁶⁰ Estudante de Jornalismo (UFMT). CV: <http://lattes.cnpq.br/9455925239582976>

⁶¹ Mestrando em Saúde Coletiva (UFMT). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5265-8742>

Trazer para o centro da questão o termo masculinidades no plural e não no singular é um movimento que nos permite pensar para além do que as normatizações de gênero nos permitiria, pois, se além de homem, preto, se além de preto, gay, se além de gay, afeminado; discutir/escrever com outros homens negros sobre masculinidades negras precisa ser um movimento interseccional, que traga para o debate posicionamentos de outros homens (gays, bissexuais, trans), outras formas de masculinidades, ou seja, discutir vivências e modelos plurais de masculinidades, se desprendendo das universalizações históricas do ocidente (AKOTIRENE, 2019).

Para pensar a partir de um viés interseccional é preciso romper com muitos estereótipos e imagens do que se tem sobre uma masculinidade negra, ou seja, um homem forte, viril, com o pênis grande, sempre disposto sexualmente, heterossexual e entre outras.

O retrato da masculinidade negra que emerge dessas obras constrói os homens perpetuamente como “fracassados”, que são “fodidos” psicologicamente, perigosos, violentos, maníacos sexuais cuja insanidade é influenciada pela incapacidade de realizar seu destino masculino falocêntrico em um contexto racista. Muito dessa literatura é escrita por pessoas brancas, e uma pequena parte por homens negros acadêmicos (HOOKS, 2019, p. 174).

O homem branco europeu durante o período do colonialismo para além de territórios geográficos atingiu, portanto, a psiquê das masculinidades negras, imbuindo nelas um modelo hegemônico de masculinidade a ser seguido. “Como não é possível a um homem negro deixar de ser negro, ele negocia a autopreservação e o amor do sequestrador incorporando seus códigos morais e comportamentais [...]” (VEIGA, 2019, p. 82).

“O modelo ideal criado na modernidade é o sujeito homem, branco, burguês, heterossexual, cisgênero”. A compreensão da heteronormatividade se faz presente para podermos entender como as masculinidades negras são colocadas como outras dentro do modelo

normativo do que seria ser homem (ANDRADE, 2020, *apud* HARAWAY, 1995, p. 35).

Para nós homens negros, por anos a única vantagem que consideramos ter em relação aos brancos era na questão sexual. Homens são muito competitivos uns com os outros em relação à vida amorosa/sexual[...]. Esse tipo de disputa é muito comum e se inicia juntamente com nossa fase amorosa, no início da adolescência (CÉSAR, 2019, p. 58).

Nesse sentido, se a colonização do europeu para além da territorialidade geográfica, atingiu o território da psiquê de homens negros. O patriarcado enquanto um produto do ocidente deslegitimou a possibilidade de homens negros falarem sobre autoestima, beleza negra e outras questões para além da questão sexual a qual homens negros foram reduzidos. Esses homens pouco provavelmente irão discutir sobre o significado que as culturas africanas atribuem as características da negritude, como por exemplo, o cabelo crespo.

Se os padrões de beleza são pensados através dos ideais de beleza masculina trazidos do ocidente. Portanto, para o homem negro refletir sobre sua autoestima é uma tarefa árdua e, muitas vezes, esquecida. O cuidado com questões estéticas e de autocuidado são escamoteados em vista específicos do corpo, atributos esses que fazem com que homens negros se sintam desejados e por consequência *se sintam mais homens do que o homem branco*. “Nós aceitamos a hipersexualização como aca-lanto” (CÉSAR, 2019, p. 58, grifo nosso).

O colonialismo é um trauma mal elaborado que impôs aos corpos negros diversas feridas. A inferioridade pessoal, como aponta Na'im Akbar (2020, p. 13), “[...] foi discutida pelos psicólogos, mas do que qualquer outra”. A inferioridade pessoal de pessoas negras parte, muitas vezes, do apagamento de características que celebram a negritude, como por exemplo, o corte total do cabelo crespo como uma punição.

Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferiori-

dade e não-civilização. O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim” (KILOMBA, 2019, p. 127, grifo da autora).

O cabelo, em várias culturas africanas, tem um símbolo/significado social, portanto, ao raspar o cabelo crespo de homens negros, os senhores brancos causavam uma ferida simbólica à dignidade desses homens. Nesse sentido, “[...] era necessário um processo sistemático de criação de um sentimento de inferioridade no orgulhoso africano para mantê-los como escravos” (AKBAR, 2020, p. 14, grifo nosso).

Para pensar/construir uma identidade negra masculina positiva é preciso compartilhar experiências com outros homens negros sobre como é necessário desmistificar os sentidos pejorativos que o colonialismo criou sobre a sexualidade, o corpo e o cabelo de pessoas negras. Assim é necessário um aprofundamento em raízes epistêmicas de intelectuais negras/os, para possibilitar a ressignificação da história de uma forma saudável (GOMES, 2019).

No intuito de refletir essas questões, foi organizado uma sequência de *lives*, entre os meses de julho e agosto de 2020, sendo que cada uma delas, a seu modo, explorou as experiências, e, especialmente, a ressignificação do cabelo crespo, dos convidados. Esse texto tem por objetivo lançar uma reflexão sobre essas *lives: livevência*.

DESENVOLVIMENTO

Intitulado Belo Crespo – MT: vivências, ressignificação e empoderamento do cabelo crespo masculino. O conjunto de *lives*, promovidas no perfil pessoal do primeiro autor, na rede social Instagram, tinham o objetivo, como já dito outrora, de, a partir da discussão sobre cabelo, explorar a questão da masculinidade negra. Embora essas atividades tenham acontecido nesse período de 2020, ano marcado pelo uso (mais que) excessivo das redes sociais, por conta da pandemia de COVID – 19, a ideia de organizar o projeto, ao contrário, é parte da consciência racial do proponente e dos convidados, bem como da necessidade experienciada/constatada de se refletir as várias questões que atravessam o

marcador raça⁶² dentro da vivência de pessoas negras – no nosso caso, dos homens negros. A intenção era fazer jus ao que a filósofa Djamila Ribeiro (2019) aponta como lugar de fala, ou seja, o lugar social em que se ocupa dentro de uma estrutura que nos permite compartilhar experiências. Cada uma das ações contou com a participação de um homem negro, de Mato Grosso, e com o proponente da atividade, também negro e mato-grossense, responsável pela mediação das conversas.

Figura 1 – Divulgação da primeira *live* Belo Crespo – MT, 2020



Fonte: Perfil no Instagram de Elvis Dutra, 2020⁶³

A conversa, nas *lives*, perpassava pelas experiências dos convidados, em relação ao cabelo crespo/cacheado, buscando explorar os processos de sofrimento, resignificação e empoderamento, em relação ao cabelo e, de forma mais ampliada, em relação ao se reconhecer enquanto negro. A partir das conversas, buscava-se disparar nas pessoas que assistiam as *lives*, um processo de reflexão sobre o racismo, a partir de frases/expressões racistas, que estão cristalizadas no nosso cotidiano, como as relativas ao cabelo crespo (“cabelo ruim”, “cabelo de bombril”, etc.).

⁶² Aqui utilizamos o termo raça através de uma perspectiva sociológica e antropológica, que nos permite compreender a pluralidade de grupos étnico-raciais no Brasil.

⁶³ Como as duas pessoas que aparecem no cartaz de divulgação, são autores desse trabalho, autoriza-se a realização da imagem, no modo como se segue.

A primeira *live* ocorreu em 27 de julho de 2020 e discutiu sobre o cabelo enquanto uma resistência política, tomando como exemplo o Partido dos Panteras Negras, movimento negro estadunidense, que assumiu o cabelo crespo como uma bandeira de resistência aos estereótipos depreciativos sobre pessoas negras. Disse que desse movimento vieram várias inspirações para a valorização do cabelo *Black Power* na cultura do RAP e do HIP HOP; que os Panteras Negras, além das lutas pelos direitos dos negros, elevaram o orgulho do cabelo crespo.

Nessa primeira *live* foi apresentada, pelo convidado, uma poesia marginal (um estilo de poesia desenvolvida por poetas que se encontram à margem da sociedade e do mercado editorial, é uma poesia anti-sistema que aborda temáticas sociais e dialoga com outras artes) de sua autoria, que discutia o padrão e seus reflexos na infância.

A infância é um padrão branco

“Quem hoje vê todo esse cabelão navegando pelo ar todo solto e cheio de vida, nem imagina que por trás de tudo isso uma história o marca, uma história de feridas.

As faces da violência racial que impediram que cada fio desse cabelo crescesse, criou por muito tempo uma prisão do meu próprio eu, da minha própria ancestralidade.

Tudo em prol de uma vaidade que nunca foi minha, mas me empurraram ela goela a baixo.

Uma ditadura de corte esse desejo e impeça esse defeito, cortava por medo.

Mas aí a gente cresce e vê que tudo não passava de uma colonização, pois nada era em vão.

Uma imposição brutal no qual você tinha que se encaixar no padrão narciso, sistema perfeito de ser,

branco, corpo estético, cabelo liso, você se sentia um lixo, impossível ser isso.

Você não nasceu com esses fenótipos brancos,
porém você se submete ao máximo pra esse
padrão ideal, e o cabelo é o primeiro alvo dessa
facada de balas.

Pou Pou Pou, assassinaram o crespo e seus frizz
na infância.

Tudo isso foi uma droga que te colocou por anos
sob efeito de uma cognição racista.

E só de pensar que ainda muitos meninos
negros ainda passam por essa doença, eu perco
a crença.

Entretanto eu luto com as minhas forças pra
impedir que essas outras pessoas não nos
façam mais mal.

Pra permitir que crianças pretas já desde a
infância possam ver nelas mesmas, a beleza
ancestral.

É uma luta cara, mas ainda assim eu dou a
vida por ela”.

(DUARTE, 2020)

A poesia permite pensar que, muitos homens negros, antes de aprender a gostar do seu cabelo, que pode ter características crespas ou onduladas, atravessa um processo de discriminação racial, sobretudo, na infância ou adolescência, o que pode vir a gerar muitos traumas e feridas. Nesse sentido, a lógica expressada pela premissa de que “a gente não nasce negro, a gente se torna negro” de Lélia Gonzáles (1988), explana um processo de como a criança negra já desde cedo é submetida pela sociedade exclusivista a negações de sua naturalidade.

Na segunda *live*, realizada em dia 3 de agosto de 2020, o convidado falou das pouquíssimas vezes que pode escolher o corte de cabelo que usaria, vide o padrão de beleza hegemônico. Explanou sobre o modo como alguns cortes de cabelo foram marginalizados e maus vistos, por serem cortes usados por pessoas negras; ressaltou ainda a importância

da liberdade de escolha do modo/da forma que deseja cortar o cabelo; todavia, frisou que é importante considerar as motivações para o corte e o que isso pode significar, por exemplo, para outros sujeitos, como as crianças pretas. Essa *live* partiu de reflexões, como por exemplo, o modo como as produções midiáticas reforçaram certas imagens e masculinidades negras, como atores de novelas que na maioria das vezes figuram personagens com estereótipo de um homem malandro, trapaceiro, motorista ou quase sempre em situações de inferioridade social. O convidado ressaltou que a narrativa sobre o cuidado com o cabelo crespo tem que ser livre, sem criar aprisionamentos em outros padrões, como por exemplo, a de ter um cacho perfeito.

Em um certo ponto dessa *live*, o expositor partiu de uma perspectiva teórica, para tratar da construção de um Eu/autoconceito positivo. A partir da Abordagem Centrada na Pessoa – ACP, ele diz que, a percepção que o sujeito tem de si – no caso o homem negro – e de suas características é muito importante, homens negros foram colocados em lugares subalternizados no imaginário social (“feio”, “bandido”, “cabelo ruim”), o que depende do meio social em que ele está inserido. Logo portanto, para desenvolver um autoconceito positivo é importante estar em lugares que favoreçam isso.

A construção do Eu/autoconceito do homem preto é afetada pela norma racista, pois, ela exclui aspectos culturais dessa população, inviabilizando seus corpos e lutas, a partir, por exemplo, da política de branqueamento cultural e estético. Gomes (2007) exemplifica que um dos primeiros combates das pessoas negras é superar a depreciação de si, exercida pelo sistema racista por meio de uma agregação de imagens negativas a características dos negros. Segundo a autora “transpor essas representações que se impõem desde os primeiros momentos da convivência social é fundamental para desenvolver um autoconceito positivo” (GOMES, 2007, p. 531).

A terceira e última *live* marcou o encerramento do projeto. O convidado articulou sua fala a partir de variados pontos, como por exemplo, a vaidade masculina na realidade das masculinidades negras.

Várias barreiras são pontuadas por ele, como o sofrimento gerado no seio familiar, quando se decide deixar o cabelo crescer, onde esses laços consanguíneos com falas de negação e reprovação, contribuem para uma baixa autoestima diante do processo de transição capilar. O convidado argumenta sobre como o boné, enquanto um acessório, passa a ser um companheiro inseparável de muitos dos meninos negros durante a adolescência, sobretudo no período escolar e fora dele, por terem receio de assumirem seus cabelos. Um dos pontos altos da *live* é o reforçamento sobre a necessidade de não se aprisionar em um novo padrão, como apresentado na *live* anterior, ou seja, o debate é para além de simplesmente raspar ou não o cabelo, mas de pensar de onde partem essas imposições de que homens, jovens e meninos negros devem sempre raspar seus cabelos e não serem livres para usá-lo a seu modo e gozo.

Nesta última *live* também foi apresentada uma poesia marginal, uma autorreflexão do convidado, sobre o uso do cabelo Black Power.

Meu Black Power

“Este cabelo representa poder!

Carrega história, que estão vivas na memória

E por ele muitas lágrimas se derrama-
ram no chão.

Feridas de um padrão não curadas,
Onde ser preto, era uma aberração.

Meus traços foram negados.

E meu cabelo era raspado.

Por que isso não era coisa pra negão.

Quando os fios iam crescendo e ficando
aparentes.

Ser motivo de piadas era frequente:

“E esse cabelo de bombril?”

“Nesse cabelo passa pente?”

importante para que outros homens negros se amem, se aceitem e desconstroam todos os padrões impostos que lhes privem de experienciar sua negritude de uma forma saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As consequências geradas pelo processo de escravização trazem como exemplo a formação de uma sociedade pautada em valores eurocêntricos que auxiliou na legitimidade de uma falsa democracia racial que tem como característica primária, a negação do racismo em todas as óticas existentes. Devido a essa estrutura comportamental na qual se tem o apagamento das particularidades da negritude, tais como cabelo crespo, sentimentos e identidade, abarcar a questão antirracista se torna um desafio arduamente perigoso, uma vez que a existência de ideologias estruturalmente racistas influencia na resistência social de perceber como as práticas segregacionistas continuam a provocar a morte de pessoas negras diariamente.

É fundamental uma concepção antirracista que leve em consideração a origem do impasse racial, uma discussão que inclua não só os contextos sociais vivenciados em uma determinada região, mas em diferentes regiões do país. Popularmente, as discussões, produções e mobilizações mais evidenciadas partem da região Sudeste (Rio de Janeiro, São Paulo), por exemplo. Entretanto, é preciso entender as percepções vindas de outros lugares do Brasil, pensar em como e quais estão sendo as histórias contadas, estratégias, articulações, movimentos e ações de resistência vindas da região Norte, Nordeste, Sul e Centro-Oeste.

Nesse sentido, o projeto Belo Crespo MT teve como principal objetivo fazer ecoar nossos discursos enquanto masculinidades negras e mato-grossenses diversas, persistindo em diálogos com outros homens negros como uma estratégia de autocuidado.

REFERÊNCIAS

AKBAR, N. Psychological Legacy of Slavery. In: **Breaking the Chains of Psychological Slavery**. Tallahassee: Mind Productions & Associates, 1996. P. 1-25.

Tradução de Roberta Maria Federico. 1. ed. – Rio de Janeiro: Instituto Sankofa Psicologia, 2020.

Akotirene, Carla. **Interseccionalidade** / Carla Akotirene. – São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala** / Djamila Ribeiro - São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural** / Silvio Almeida - São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDRADE, H. H. P. **Psicologia e a crítica feminista: do percurso teórico-metodológico à prática**. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2020.

BRUNO, J. G. B. **Meu black power**. 2020.

DUARTE, C. A. S. **A infância é um padrão branco**. 2020.

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

GOMES, A. P. O Negro: individual, coletivo, self, raça e identidade: algumas questões sobre o tornar-se negro e a auto rejeição. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 529-546, jul./dez. 2007.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra/Nilma Lino Gomes**. -- 3. ed. ver. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. -- (Coleção Cultura Negra e Identidades)

HOOKS, B. **Olhares Negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. 1. ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAURINDO, E.D. **Belo Crespo – MT: vivências, ressignificação e empoderamento do cabelo crespo masculino**. Realizada no perfil @elvisduttra, em 27 de julho de 2020. Disponível em: <https://instagram.com/elvisduttra?igshid=3g6y66cmbirx>

VEIGA, Lucas. Além de preto é gay: as diásporas da bixa preta. In: RESTIER, Henrique; SOUZA, Rolf Malungo (org.). **Diálogos Contemporâneos sobre Homens Negros e Masculinidades**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019. p. 77-94.

SOBRE O ORGANIZADOR



Wesley Henrique Alves da Rocha é natural de Americana, interior de São Paulo. Atualmente reside em Cuiabá/MT. É graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), é Mestre e Doutorando em Estudos de Linguagem pelo Programa de Pós- Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL-UFMT). Organizou os livros *Escrever e inscrever-se: espaços de voz e resistência* (2020), *Psicologia e Educação: teoria e prática* (2020) e *Descolonizando a Psicologia: contribuições para uma prática popular* (2021).

CV: <http://lattes.cnpq.br/2042954175386639>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4262-8045>

E-mail: wesley020794@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

ações afirmativas 25, 31, 33-34, 108-109, 151, 170, 203, 252-253, 260-261, 263, 271, 273, 275

afrocentricidade 29-32, 45, 49-50

antirracismo 6, 9, 43, 76, 180, 204, 214

autorrepresentação 59, 73, 289

B

black power 296, 299, 302

C

cabelo 6, 8, 10, 105, 108, 112, 114-115, 117-119, 172, 178, 205, 218, 221, 270, 275, 277-280, 287-289, 291, 293-302

classe 42, 61, 100-102, 130, 138, 194, 205, 227, 229, 233, 241, 247, 252, 254, 260, 273, 276

colonialidade 34, 103, 275

colonizado 16, 92-93, 228

colonizador 11-14, 17, 21, 46, 92-93, 228-229, 245

condição social 6, 9, 238, 241-242, 265

construção 7, 12-14, 17, 19, 24-25, 34-35, 37-42, 46, 56-60, 63, 82, 86-87, 106, 112-114, 132, 136, 146-148, 156, 162, 167-169, 171, 174-175, 177-178, 181, 186-187, 197, 201, 217, 219-221, 243, 265-266, 272, 279, 289, 298

corpo 20, 36, 39, 44, 67-68, 70, 76, 89, 98, 118-119, 141-142, 148, 171, 178, 209, 219, 229, 236, 244-245, 248-249, 275, 277-278, 281, 289, 291, 293-294, 296, 302

cotas 6, 9-10, 25, 33-34, 80, 149, 165, 195-196, 251-266, 268-270, 272-275

crítico 6, 9, 28, 45-46, 81-82, 84, 102, 145, 168, 180-181, 183

cultura 6, 9, 11-13, 15-21, 24-25, 29-34, 41, 44-47, 49, 51-55, 57-58, 60, 66, 69, 72, 74-75, 77, 79, 82, 84, 87-88, 90, 96, 99, 103, 106, 108-110, 112-113, 116, 118, 120-127, 134, 140-142, 146-147, 149-150, 158, 161-165, 167, 169-171, 173, 175-177, 179, 181-182, 184, 186, 190-191, 196-201, 206, 216-217, 219-220, 222-223, 225, 232-233, 250, 260, 268, 278, 282, 296, 302

currículo 22-23, 26-29, 31-32, 34, 77, 79, 85-90, 104, 110, 115, 164, 168-171, 174, 178-179, 182, 198, 201, 218

D

decolonialidade 34

desconstrução 6, 9, 14, 24, 41, 168, 175-176, 226, 230, 236, 247, 256, 282

diálogo 5, 7-8, 30, 43, 77-79, 81-90, 135, 141, 156, 171, 173, 186, 188, 216

diferença 13, 17, 68, 79, 83, 146, 149, 168-170, 178-179, 184-185, 223, 286, 290

direito 6, 10, 18, 50, 65, 78, 81, 83, 110, 140, 146, 163, 170, 236, 244-245, 251, 255, 262-264, 269, 272-275

discriminação 5, 7, 11-13, 17, 19-21, 24-25, 61-62, 64-65, 75-79, 90, 101, 103, 105, 107-108, 110, 135, 137-138, 140, 145, 152, 163, 169, 171, 178, 181, 185, 191, 197, 205, 212, 224, 236-237, 243, 260, 269-270, 273-274, 278, 283, 297

dissidentes 6, 9, 238, 241, 244-245, 247-248

E

educação 5, 7-8, 12, 15, 17-19, 21-28, 31-34, 45, 58, 61, 77, 79-82, 84-90, 95,

98, 100, 102-106, 108-110, 115-116, 118-119, 121-122, 127, 129-130, 133, 135-136, 141, 144-146, 149-153, 156, 159, 163-164, 166-167, 169-172, 174, 177-179, 183, 185, 190, 193-195, 198-202, 215-218, 224-226, 236-237, 249, 251-254, 260, 262, 264, 268, 275, 289-290, 303

enfrentamento 5, 7, 25, 77-78, 157, 245

ensino 8, 12, 14-16, 22-23, 25-26, 31, 33, 35, 84, 88-91, 98-100, 102-105, 108-110, 112, 116, 118, 120-121, 132, 136, 146, 149-152, 163-164, 166-167, 169-170, 172, 182, 190, 195-198, 201-202, 249, 252-255, 258-259, 270, 272-273

escola 6, 8-9, 12, 14-15, 19-21, 24, 28-29, 32-34, 54, 77, 79-80, 82, 84-85, 88, 103, 110-116, 118-119, 133, 136, 141, 145-146, 148-149, 152, 166-172, 175, 177-178, 190-191, 194-198, 202, 239, 253, 261, 263, 287

esporte 5, 8, 135-136, 141-142, 144, 149-152

estrutural 33, 49, 55, 115, 149, 157, 183-184, 188, 192, 200, 205, 212-214, 221, 228, 231, 236, 243-245, 248, 267, 272, 274, 281, 291, 302

estudante 6, 9, 82, 99, 190-191, 197, 199, 291

eurocentrismo 17, 24, 27-29, 34, 103, 245, 275

F

feminismo 6, 9, 58, 226-227, 233-235, 237, 276, 289

G

gênero 15, 42, 61, 79, 101, 103, 152-153, 166, 170, 227, 234-237, 243, 247, 250, 276, 289, 292

H

homem negro 69-70, 195-196, 204, 212, 246, 280, 284, 286-287, 291-293, 295, 298, 300

I

identidade 6, 8, 10-12, 14-15, 17, 20, 22, 31, 34-35, 37-40, 43-44, 50, 59-60, 65, 68-69, 74, 76, 86, 91, 105-107, 109, 112-116, 118-119, 127-128, 132-133, 147-149, 152, 166-172, 174-180, 188, 190, 196-197, 199, 201, 216-222, 225-226, 228, 236-237, 247, 249, 262, 275, 277, 279-280, 283-290, 294, 300-302

igualdade 34, 59, 64, 69, 109, 146, 149, 152-154, 158-161, 163, 165, 175, 178, 199, 215, 219, 235, 252, 259-262, 271, 273-274, 276

interseccionalidade 101, 235, 237, 247-248, 302

L

lei 10.639 109

literatura afro-brasileira 5, 7, 11, 17, 21, 279, 281, 289

M

masculinidades 6, 10, 291-292, 298, 301-302

matriz africana 6, 8-9, 30, 58, 121, 123-125, 127-128, 133, 190, 197-198

mídia 6, 9-10, 36, 40-41, 142, 144, 148, 180, 184, 203, 216, 220, 251, 255-257, 259-263

movimento negro 5, 8, 18, 105, 108-113, 115-118, 140, 149, 171, 195, 225, 262, 264-265, 268-270, 272-274, 296

mulher negra 6, 9, 41, 44, 53, 117, 158, 218, 222, 227, 230-231, 238, 240, 244, 249, 277, 279-281, 283, 286, 288-290

N

necropolítica 181, 193-194, 201, 215

negação 12-13, 50-51, 54, 69, 78, 89, 96, 108, 112, 157, 164, 168-169, 172, 174, 194, 196-197, 204, 221-222, 236, 286, 289-290, 299, 301

negritude 5, 7, 10, 35-36, 40, 42-43, 76, 94, 108, 117, 167, 229, 277, 281, 283, 286-290, 293, 301

O

oralidade 5, 8, 47, 54, 120-123, 126-130, 132-133, 290

P

poder 12, 14, 20-21, 28, 34, 39, 41, 49, 51, 65, 72-73, 78-81, 83-85, 88, 92, 95, 99-101, 103, 117, 150, 157, 160, 165-166, 168, 177, 185-186, 201, 205, 207, 216-218, 221-225, 228, 231, 234-235, 255-256, 260, 262, 265, 267, 271, 273, 275, 281, 285, 299

política 5-6, 8, 10, 12, 22, 25, 29, 31, 33-34, 42-44, 47, 69, 72, 83, 90-91, 95, 97, 100, 103, 105-107, 109, 115-116, 136, 139, 148-149, 152, 178, 194, 203, 206-207, 213, 218, 222-223, 225-226, 228, 233-234, 236, 262, 264-268, 270, 272-274, 281, 283, 285, 296, 298

políticas públicas 33, 100, 155-157, 161, 163, 170, 196, 236, 264-266, 275

psicologia 6, 9, 35, 37-39, 43-44, 58, 76, 91, 95-96, 98, 100-102, 104, 165, 180, 182, 184, 187-189, 251, 257, 291, 302-303

psicossocial 5, 7, 35, 37-38, 66, 75

R

raça 33, 35, 41-42, 59-65, 67, 69, 72, 74, 76, 93, 96, 101, 103, 106, 135, 137-138, 146, 149, 152-153, 158, 164-165, 181, 183-184, 189, 192, 195, 199, 205, 212, 218, 221, 223, 225, 227, 247-248, 259-260, 266-269, 271, 274, 276, 278, 290, 295, 302

racismo 2, 5-9, 11-15, 18-19, 24, 32, 34-37, 40-42, 44, 49-51, 55, 59, 61-63, 65-66, 75-77, 79, 90-91, 94-95, 100-103, 106, 108-111, 135-145, 148-152, 154, 156, 161, 163, 165, 167, 170-176, 178, 180-185, 187-190, 192, 197, 200, 203-209, 212-214, 218, 224-225, 230-233, 236-237, 243-245, 248, 251-254, 256, 262, 267-269, 271-272, 274-276, 278-279, 281-283, 285-287, 289-291, 295, 300-302

relações étnico-raciais 5, 7-8, 23, 27, 33, 80, 105, 109, 118, 153, 156, 170

representatividade 6, 9, 11, 18, 36-37, 42-44, 123, 153-154, 175, 195, 216, 221-225

resistência 27, 30, 52-55, 78, 80, 83, 96, 105, 118, 125-126, 139, 151, 173, 176-177, 190, 200, 217, 228-230, 241, 245, 277, 280, 283-284, 296, 301, 303

ressignificação 10, 38, 57, 119, 168, 177, 220, 228, 231, 245, 294-295, 300, 302

S

subjetividade 5, 7, 27, 30, 35, 37, 39-41, 59-60, 67, 72, 96-98, 104, 289

T

terreiro 5, 8, 52, 120-123, 125-127, 129-134

V

violência 16, 29, 51, 54, 57, 66-67, 70, 75, 140, 154-155, 164, 167, 183, 186-189, 191, 194, 200, 204, 206-207, 209, 211-214, 228, 231, 236, 238, 241-242, 244-247, 250, 253, 267-268, 275, 278, 296

voz 5, 7-8, 17, 19, 40, 48, 77-78, 82, 84, 86, 88-89, 92, 134, 181, 206, 225, 230, 242, 250, 303

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br