

A CIENTIFICIDADE PRETA ROMPENDO SILÊNCIOS

ESCRE
VIVENDO
DO



Organização

MARCELO VITOR RODRIGUES NOGUEIRA
JEFFERSON RAFAEL DE OLIVEIRA SOUZA
FABIANO NOGUEIRA DO NASCIMENTO
LUCIANE RIBEIRO DIAS GONÇALVES



ESCREVIVENDO A CIENTIFICIDADE PRETA ROMPENDO SILÊNCIOS

Organização

MARCELO VITOR RODRIGUES NOGUEIRA
JEFFERSON RAFAEL DE OLIVEIRA SOUZA
FABIANO NOGUEIRA DO NASCIMENTO
LUCIANE RIBEIRO DIAS GONÇALVES

EDITORA BAOBÁ

Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira
Editor Chefe

Fabiano Nogueira do Nascimento
Editor Assistente

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves
Diretora Pedagógica

CONSELHO EDITORIAL

Lara Luíza Silva Gomes Franco (SRE - PARACATU)

Luiz Gustavo de Souza Araújo (ONG VÂNIA LAFIT)

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela (UFU)

Marivânia Xavier Cavalcanti Costa (SMEEL)

Nicola Fratari (UNICAMP)

Rafaela Rodrigues Nogueira (SMEEL)



ESCREVIVENDO A CIENTIFICIDADE PRETA ROMPENDO SILÊNCIOS

PROJETO
Acolhida Preta: escrituras

"Este projeto contou com fomento da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (Proexc) e a Pró-reitoria de Assistência Estudantil (Proae) da Universidade Federal de Uberlândia, por meio do EDITAL PROEXC Nº 26/2023 PROGRAMA DE OCUPAÇÃO DO CENTRO DE MEMÓRIA DA CULTURA NEGRA GRAÇA DO ACHÉ 2023 EDIÇÃO UFU 45 ANOS."

Todos os direitos autorais são protegidos pela Lei nº 9.610/98.

Organizadores: Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Jefferson Rafael de Oliveira Souza, Luiz Gustavo de Souza Araújo e Luciane Ribeiro Dias Gonçalves.

Editor da Publicação: Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira.

Projeto Gráfico: Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira e Fabiano Nogueira do Nascimento.

Revisão e diagramação: Fabiano Nogueira e Editora BAOBÁ.

Colaboradores (organização): Fabiano Nogueira do Nascimento.

Conselho editorial: Lara Luíza Silva Gomes Franco (SRE - PARACATU); Luiz Gustavo de Souza Araújo (ONG VÂNIA LAFIT); Maria Aparecida Augusto Satto Vilela (UFU); Marivânia Xavier Cavalcanti Costa (SMEEL); Nicola Fratari (UNICAMP); Rafaela Rodrigues Nogueira (SMEEL).

Escrevivendo: a cientificidade preta rompenso silencios [livro eletrônico] / Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Jefferson Rafael de Oliveira Souza, Luiz Gustavo de Souza Araújo e Luciane Ribeiro Dias Gonçalves. -- 1. ed. -- Ituiutaba, MG : Editora Baoba, 2024.

PDF

ISBN: 978-65-85902-06-9

1. Ações Afirmativas; 2. Antirracismo; 3. Igualdade na educação; 4. Negros, educação, Brasil; 5. Negros - Identidade racial - Brasil; 6. Políticas públicas; 7. Práticas de ensino; 8. Práticas Pedagógicas; 9. Professores - Formação; 10. Relações étnico-raciais;

Editora BAOBÁ

CNPJ nº : 45.970.439/0001-85

Rua: Das Margaridas, 226. Residencial Cidade Jardim-Ituiutaba-MG, CEP: 38307-843.

Cel./Whatsapp: 34 997744890

editorabaobapontal@gmail.com

www.associacaobaoba.com/editorabaoba

SUMÁRIO

APRENDENDO A MILITÂNCIA DO OFÍCIO: FORMAÇÕES ANTIRRACISTAS EM UM CURSO DE TRANCISTAS AFRO.....11

Autora: Luane Bento dos Santos

CAMINHOS TRILHADOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE SÃO PAULO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER).....35

Autores: PRISCILA LOURENÇO SOARES SANTOS E CELSO FRANCISCO DO Ó

CIDADANIA: O TERRITÓRIO COMO BASE À CIDADANIA.....58

Autores: Juliano Henrique Xavier Cavalcanti, Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Luiz Gustavo de Souza Araújo, Daisi Parreira de Queiroz e Daiane Aparecida Cintra

COMPREENDER A CONDIÇÃO DO NEGRO.....71

Autor: Osvaldo José da Silva

DE ONDE VENHO? EM BUSCA DE OUTRAS LINHAS DE AUTOCONHECIMENTO DE UMA MULHER NEGRA BRASILEIRA.....93

Autora: LUCINEIDE SOARES DO NASCIMENTO

DESAFIOS PARA A EQUIDADE: LEI N.º 10.639/03 e LEI N.º 11.645/08.....111

Autora: PÉROLA MONTEIRO DOS SANTOS QUINTILIANO

DOS GUETOS A ACADEMIA: O RAP COMO REFERENCIAL TEÓRICO DO POVO PRETO NOS ESPAÇOS EUROCÊNTRICOS.....127

Autoras: Damires dos Santos Pereira e Isadora de Souza Alves

**FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO: TRABALHO E ASPECTOS ÉTNICO-RACIAIS EM
RELATO DE EXPERIÊNCIA FRENTE À SAÚDE MENTAL DE TRABALHADORAS(ES)
NEGRAS(OS).....138**

Autor: Dinara das Graças Carvalho Costa, Anne Caroline Silva de Sousa e Francisco Márcio Costa da Silva

**MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E O DIREITO A CIDADE: TECENDO
REFLEXÕES SOBRE PERSPECTIVAS SOCIAIS DAS CRIANÇAS E DOS
ADOLESCENTES DE BAIXA RENDA EM ITUIUTABA-MG.....153**

Autoras: Aline Lima Miranda Khater, Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Marina Gomes de Araújo e Daiane Aparecida Cintra

**O CORPO FALA: IMPRESSÕES AUTOBIBLIOGRÁFICAS DE UMA PROFESSORA
NEGRA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MINEIRA.....168**

Autora: Drieli Leide Silva Sampaio

**O OJUBA DE XANGO: MANUEL RAYMUNDO QUERINO, O EPISTEMÍCIDIO DOS
INTELECTUAIS NEGROS CAMDOMBLECISTAS INTERESSAA QUEM?.....181**

Autora: FERNANDA RIGHETTI DOS SANTOS

**PSICANÁLISE E SUBJETIVIDADES PRETAS: AS CONTRIBUIÇÕES DA
RACIALIZAÇÃO DA CLÍNICA ATRAVÉS DE UM LEVANTAMENTO DO ESTADO DA
ARTE.....206**

Autora: Dinara das Graças Carvalho Costa

**RAÇA, GÊNERO E ESTÉTICA NEGRA: A LEI 10.639/03 NO ENSINO DE
QUÍMICA.....221**

Autora: Morgana Abranches Bastos, Regina Nobre Vargas, Gustavo Augusto Assis Faustino, Marysson Jonas Rodrigues Camargo e Anna Maria Canavarro Benite

INTRODUÇÃO

O livro **ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios**, é o Livro 01 da coletânea **Escrevivendo**. Este é o ecoar de vozes negras que atuam em espaços educacionais, sociais e culturais, é o resultado de trabalhos de docentes e pesquisadores negros que reafirmam a participação e protagonismo negro nestes espaços, são ações voltadas a educação antirracista que valorizam a diversidade em questões de raça e gênero, é romper com os modelos eurocêntricos estabelecidos e enegrecer os espaços que habitam.

Apresentamos nesta obra os resultados dos trabalhos desenvolvidos no Projeto **ACOLHIDA PRETA: escrevivências**, coordenado pela Associação **BAOBÁ**, aprovado com financiamento Edital Proexc N° 26/2023, Programa de Ocupação do centro de Memória da Cultura Negra Graça do Aché 2023, Edição UFU 45 Anos.

Este teve como objetivo promover atividades culturais da **Acolhida Preta**, incentivando a vivência ao qual discentes, docentes, técnicos da UFU e comunidade em geral aproximem-se da cultura negra, auxiliando na integração do povo preto universitário, de forma ao qual se sintam recepcionados e abraçados em esfera acadêmica e social, contribuindo para permanência dos estudantes negros e negras na produção.

Esta obra é fruto dos trabalhos e diálogos promovidos no projeto, elucidando as impressões da cultura do povo negro, associando-se a aplicação de suas intervenções artísticas e culturais durante a participação no projeto, oriundos da cultura negra. É necessário realizar algumas reflexões para compreender a junção dos trabalhos aqui inferidos, iniciando pelos obstáculos históricos enfrentados pelo povo preto, continuamente, demonstram a importância do acolhimento na sociedade atual. Refletir sobre aspectos da etnia negra no contexto social ao qual estava na condição de exclusão devido aos ideais racistas persistentes desde o período colonial, mostra-se importante para o cenário que na sociedade atual influência para reforçar o preconceito. A dominação impediu a integração dos negros libertos à sociedade, impondo uma liberdade falsa. A ausência de assistência após a promulgação da Lei Áurea (1888) reforça, também, o racismo em tempos atuais.

Tais efeitos contribuem para situação atual ao qual a população preta resiste em reafirmar sua participação como cidadão no âmbito social, Munanga (2007), situação esta retratada no cotidiano acadêmico e combatida pelas ações afirmativas e o sistema de distribuição a cotas raciais.

Com relação à Educação, dados estatísticos demonstram claramente que a população

negra tem uma grande defasagem de acesso, verificado, por exemplo, nas informações da PNAD de 1982 que indicam que, no que diz respeito ao acesso ao sistema escolar, uma proporção mais elevada de crianças não-brancas ingressa tardiamente na escola (PNAD, 1990, p.99). Com relação ao Ensino Superior essa diferença fica mais exagerada. Os dados mostram que a proporção de jovens que se definem como pardos e pretos nas universidades brasileiras, principalmente naquelas que são públicas e gratuitas, é muito abaixo da proporção desses grupos de cor na população.

Diante desse histórico de exclusão da população negra, em especial do acesso e permanência no sistema educacional, quando um/a estudante negro/a consegue reverter essa lógica e acessa ao Ensino superior, ele encontrará o mesmo ambiente hostil e racista da sociedade em geral. De maneira geral, a universidade prepara-se com vários rituais para apresentar aos calouros/as, o espaço novo e a ser descoberto, Munanga (2017). A instituição como um todo, desde espaço físico, cursos e grupos de estudos de pesquisa e extensão, são apresentados aos calouros/as. Entendendo que essa seja uma iniciativa importante para que o recém-ingresso neste espaço se aposses dos rituais e práticas universitárias. Mesmo com a política de ações afirmativas, como, por exemplo, a lei de cotas, nas universidades os/os estudantes negros/as não chegam a ser 50% do público desse universo.

Ao analisar a importância da Acolhida Preta para a educação para as relações étnico-raciais, entendemos ser relevante em prol do fortalecimento de um movimento de resistência, num espaço hostil e predominantemente racista como a universidade. Sendo assim, este projeto contribui para uma formação identitária como pesquisador afrocentrado no aspecto individual na coletividade e particularidades das vivências e violências direcionadas ao povo preto.

Desta forma, a apresentação desta proposta visa dar continuidade a esse processo iniciado junto a UFU, comunidade negra e movimentos sociais em geral. A proposta da Acolhida Preta aqui apresentada visa divulgar os trabalhos de professores, mestres e doutores pretos e pretas que pesquisam a educação para as relações étnico raciais em diversos contextos, e por meio da inspiração e promoção de suas escrituras aquilombam-se nos espaços acadêmicos. Esta Coletânea intitulada Escrevivendo foi produzida em consonância com as demandas da comunidade, com o intuito de alcançar o número máximo de pessoas e entidades parceiras, sua confecção é um modo de dar à comunidade uma devolutiva e publicidade destes trabalhos, contribuindo para o alcance dos trabalhos realizados pela

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

comunidade negra.

MARCELO VITOR RODRIGUES NOGUEIRA

JEFFERSON RAFAEL DE OLIVEIRA SOUZA

LUCIANE RIBEIRO DIAS GONÇALVES

LAÍS RODRIGUES DOS SANTOS

CAPÍTULO I

ENSINAR E APRENDER A MILITÂNCIA DO OFÍCIO: FORMAÇÕES ANTIRRACISTAS EM UM CURSO DE TRANCISTAS AFRO

Luane Bento dos Santos

INTRODUÇÃO

Na atualidade, há um quantitativo significativo de cursos de formação para trancistas. No estado do Rio de Janeiro, muitos cursos são realizados na modalidade virtual¹ e presencial. Os cursos são divulgados em páginas das redes sociais, tais como *Instagram* e *Facebook*. Podem ser promovidos na imprensa através de sites de notícias e em programas de televisão, nas reportagens². Muitos cursos no módulo presencial e on-line são gratuitos e privados. De acordo com os dados levantados por formulário eletrônico para realização de pesquisa de doutorado sobre a identidade de trancistas afro no Rio de Janeiro, cerca de trinta e sete por cento (37%) das trancistas aprenderam a trançar cabelos em cursos particulares e gratuitos. Os cursos de longa e curta duração também são os responsáveis pela atualização profissional de um número expressivo de trancistas – quarenta e cinco por cento (45%) das respondentes do questionaram colocaram que se atualizavam profissionalmente através desses cursos. As palestras e vídeos disponíveis na plataforma *Youtube* e redes sociais como o

¹ De acordo com os relatos das trancistas que colaboraram para a realização do estudo de doutorado, no universo das tranças houve um aumento considerável de cursos para trancistas na modalidade on-line.

² Reportagem do jornal RJ TV, em 21 de agosto de 2021. Oficina de tranças em cabelos prepara mulheres para o empreendedorismo em Madureira. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/9788759/> Acesso em: 12 set 2021.

Instagram também foram elencadas como locais de acesso para as trançadeiras se atualizarem. O artigo de Anne Karine Cherrin (2022) *Conceitos matemáticos presentes no trabalho de trancistas: uma relação com a (Afro) etnomatemática* também aponta que os vídeos disponíveis no *Youtube* são os lugares onde as trancistas procuram estudar novos modelos. Os cursos e vídeos disponíveis em canais do *Youtube* e nas redes sociais são os locais onde as artesãs capilares (trancistas) mais se informam e aprendem novas técnicas de penteados.

Para a realização da tese de doutorado foram entrevistadas cinco trancistas afro. Mulheres que se autodeclararam negras, residentes do estado do Rio de Janeiro e que retiravam suas rendas mensais da ocupação de trancista. Mulheres jovens, mães, religiosas, de escolaridade de nível médio, superior e pós-graduação. Quatro delas ministravam aulas em cursos para trancistas. Gabriela Azevedo, R. Líbano e Ialodê³ oferecem aulas de formação em seus salões de beleza. Gabriela atua no espaço Trança Terapia no bairro de Campo Grande (Rio de Janeiro), R. Líbano atua no espaço Líbano Tranças no bairro de Bangu (Rio de Janeiro) e Ialodê trabalha com sua irmã na Escola de Trancistas (um espaço de formação do salão de beleza Coisa D’Nego) no bairro de Coelho da Rocha, município de São João de Meriti (Baixada Fluminense, Rio de Janeiro). Quilamu trabalha com cursos para trancistas no SESC/Madureira, SESC/Copacabana, SESC/São Gonçalo, SESC/Niterói e SESC/Tijuca e salão de beleza Esponja Mágica. A trancista Monay é a única que durante o período de realização da pesquisa não ministrou cursos de formação para trancista em nenhum espaço.

Este trabalho tem por objetivo apresentar os processos de formação política presentes em um curso de formação para trancistas, localizado no bairro de Madureira, cidade do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro. O estudo é resultado de uma etnografia realizada no mês de novembro de 2021 para a realização da tese de doutorado sobre a ocupação de trancistas afro, no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio. O referencial teórico utilizado para a construção do trabalho é baseado em estudos do campo do Feminismos Negros, Decolonialidade, Antropologia Social, Antropologia e Sociologia do Corpo e Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER). As ferramentas metodológicas utilizadas foram: levantamento bibliográfico, revisão de literatura, roteiro de entrevistas semiestruturadas, caderno de campo e observação participante. Os

³Nomes fictícios escolhidos aleatoriamente.

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

nomes de quatro das cinco entrevistadas são fictícios para preservar suas identidades. Somente o nome Gabriela Azevedo que não foi resguardado por opção da entrevistada.

É preciso dizer que devido ao contexto da pandemia de Covid-19 não foi possível acompanhar as aulas dos cursos ministrados por Gabriela Azevedo, R. Líbano e Ialodê. Somente consegui acompanhar um curso ministrado por Quilamu no SESC/Madureira no ano de 2021. Recebi informações sobre o curso no grupo do aplicativo de telefone *WhatsApp*, Nossas Crias Pretas⁴. Assim que visualizei no grupo a notícia sobre a abertura do curso, tomei logo a iniciativa de fazer a minha inscrição.

O contexto que possibilitou a observação das aulas do curso para trancista realizado no SESC/Madureira aconteceu após 70% (setenta por cento) da população carioca estar imunizada contra a Covid-19. O SESC/Madureira ficou cerca de dois anos sem abrir turmas do curso de tranças e apenas reabriu turmas após a vacinação da população alcançar esse patamar. Para frequentar o curso e até mesmo me inscrever como aluna, era preciso comprovar a vacinação da primeira e segunda doses do imunizante contra a Covid-19. Estudantes que não tivessem o comprovante físico não poderiam ao longo do curso acompanhar as aulas e ao final do curso se formar. Essas informações foram enviadas por um e-mail da instituição que solicitava às estudantes levassem documentos como cópia do Registro Geral (RG), Cadastro de Pessoa Física (CPF) e o comprovante de vacina de COVID-19 com a primeira e segunda dose tomadas.

No início do mês de novembro, quando recebi a notícia do retorno do curso⁵ para trancistas do SESC/Madureira, fiquei muito entusiasmada e me inscrevi para ser aluna. Consegui, apesar da demanda significativa de pessoas interessadas no curso, ter a minha inscrição aprovada e classificada no número de vagas. De acordo com informações divulgadas pelo SESC/Madureira, foram cerca de 150 pessoas inscritas e somente 35 pessoas selecionadas. As aulas começaram no dia 19 de novembro de 2021, o horário das aulas era das 14 às 17 horas. Foram quatro aulas ministradas pela docente Quilamu numa sala localizada no 2º piso da unidade e em frente à biblioteca da instituição. As aulas do curso ocorreram às quartas e sextas-feiras, nos dias 19/11, 24/11, 26/11 e 3/12. O curso teve uma carga horária de 15 horas. Vale dizer que o curso é oferecido gratuitamente para o público, o

⁴ O grupo é voltado para mulheres negras que são mães e buscam construir espaços alternativos de lazer para crianças negras. Espaços com atividades lúdicas que fortaleçam as identidades negras e a relação com a comunidade negra. O grupo foi criado pela médica e militante negra Thatiane Awo.

⁵ Desde 2018 já sabia da existência do curso para trancista do SESC-Madureira. Acompanhei a divulgação da primeira turma pela rede social Facebook.

que facilitou o campo, tendo em vista que não teria como custear um curso privado. Na próxima seção, caracterizo o curso e abordo seus objetivos.

ETNOGRAFANDO O ESPAÇO



Figura I. Ilustração “Tranças ao vento”.
Autora: Fomo Ty Iemanjá Luane Bento, 2023.

O curso para trancista do SESC/Madureira se chama Tranças como sinônimo de resistência⁶. É oferecido pela instituição desde 2018 e tem como idealizadora a cientista social Maria⁷. Maria estava de licença maternidade, quando o curso de tranças do SESC/Madureira reiniciou suas atividades em novembro do ano de 2021. O curso foi divulgado nas redes sociais *Facebook* e *Instagram*, nos grupos de relações étnico-raciais do aplicativo *WhatsApp* e

⁶ O nome do curso busca chamar atenção para a resistência cultural que há no uso dos penteados afros e tranças.

⁷ Nome fictício. Maria é cientista social formada pela UFRJ, mestra em Educação pela mesma instituição, autodeclarada negra, umbandista, feminista e trabalha no SESC/Madureira como técnica educacional desde maio de 2018. O curso foi uma das primeiras atividades voltadas para mulheres negras que Maria realizou na instituição. Desde que entrou no SESC/Madureira, a militante negra é responsável por uma série de atividades que trazem a temática das relações étnico-raciais, promoção da identidade negra e temas ligados a desigualdades sociais.

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

no site da instituição SESC/Madureira. As inscrições foram realizadas através de formulário eletrônico da plataforma Google. O curso Tranças como sinônimo de resistência é oferecido em três modalidades, a saber:

- I Módulo/Básico – para iniciantes que dominam pouco ou não dominam as técnicas manuais das tranças.
- II Módulo/Intermediário – é para trancistas que passaram na modalidade I e que estão em busca de aperfeiçoar as técnicas das tranças.
- III Módulo/Avançado – é focado preferencialmente para trancistas que cursaram o módulo I e II na instituição, contudo, recebe trancistas que não passaram por formações anteriores, mas já estabelecidas no mercado. Este módulo é focado em ensinar as trancistas a empreenderem no mercado dos penteados afro.

Como já mencionado, na primeira semana de novembro de 2021 o SESC/Madureira realizou o seu processo seletivo para novas turmas do curso de tranças e eu consegui ser aprovada para uma vaga no módulo básico do curso. Entretanto, durante as aulas no módulo básico, fui informada pela professora Quilamu que concomitantemente à abertura do módulo I, também foi aberto o módulo II. No entanto, em virtude da falta de tempo⁸, não pude observar a turma do módulo intermediário. Além disso, para frequentar o módulo II era preciso ter realizado o módulo I do curso ou possuir um nível de habilidade das técnicas dos trançados que eu, após anos sem exercer o ofício de trançadeira, já não dispunha.

Outro dado relevante a ser mencionado e que me foi dito pela coordenadora do curso é que, desde 2018, somando o quantitativo de alunas dos módulos I, II e II, o curso formou cerca de 240 mulheres e teve no total 12 turmas. Maria relatou que o curso tem como proposta fomentar a geração de renda para mulheres negras em situação de vulnerabilidade social. A coordenadora também comentou sobre o perfil das alunas que frequentam o curso de tranças – *“o perfil socioeconômico é muito parecido: mães, mãe solo, desempregada, mulheres negras*

⁸ Enquanto docente de Sociologia da rede estadual do Rio de Janeiro e que havia voltado para as aulas presenciais desde 25 de setembro de 2021, tive que negociar com a direção da escola a minha saída em horário de trabalho para o curso. Realizar uma etnografia e ainda trabalhar como docente na rede estadual não é uma tarefa fácil, visto que as licenças para estudo com os vencimentos mensais são constantemente negadas. Nós profissionais da Educação da rede estadual do Rio de Janeiro, quando desejamos cursar a pós-graduação, precisamos cursá-la sem um tempo considerável para estudo e para desenvolver a pesquisa e ainda trabalhando muito, sem nenhum tipo de redução da carga horária.

e com renda familiar de até três salários-mínimos” (entrevista realizada com Maria em 2020). A cientista social também disse que o principal critério para a escolha das futuras alunas era *“a motivação delas”*. A informação sobre a vulnerabilidade social também pode ser vista no e-mail de comunicação da instituição sobre a aprovação no curso. De acordo com as informações institucionais enviadas, o curso tem como objetivo *“resgatar a cultura africana e sua história de resistência através das tranças nagô e fomentar a geração de renda”* (SESC/MADUREIRA, 2021).

De fato, ao longo do preenchimento do formulário do curso, notei a presença de perguntas que traziam as categorias, raça/cor, renda salarial, gênero, idade, estado civil, outras perguntas sobre a quantidade de filhas(os), se a pessoa estava empregada ou desempregada, tipo de trabalho, escolaridade, se a pessoa realizou algum outro curso em unidades do SESC, dentre outras perguntas que traçavam um perfil socioeconômico. Ainda observei a existência de perguntas acerca dos significados das tranças para as pessoas e sobre por que as tranças eram consideradas sinônimo de resistência. Para Maria, essas perguntas ajudavam a expressar a *“motivação”* das mulheres para participarem do curso. Segundo Maria, os interesses que levam esse número expressivo de mulheres a buscarem o curso e a pertença étnico-racial são determinantes na seleção das futuras alunas. Para a coordenadora, o curso é pensado para atender mulheres negras em situação de vulnerabilidade social. É preciso dizer que Maria se coloca enquanto uma mulher que é feminista negra, condição que a leva pensar estratégias de inclusão das mulheres negras na sociedade. Por essa razão, a coordenadora, ao longo da existência do curso, divulga as inscrições em grupos on-line de pessoas negras ou que promovam a cultura negra. Ela explica como funciona o processo de marketing e de seleção do curso:

Então, tendo em vista que Madureira é um bairro negro, de cultura negra e a unidade é localizada em Madureira, eu pensei: então eu vou fazer uma coisa voltada com recorte racial e para mulheres. Porque as mulheres negras estão na base da nossa pirâmide social. Ganham menos, são mais exploradas, têm problemas para se colocarem no mercado de trabalho e quando se colocam é de forma ainda muito subalternizada. Então, eu falei: o que poderia acontecer? E fora isso, eu queria valorizar a mulher negra e ao mesmo tempo gerar renda para ela. Foi aí que eu pensei nas tranças. Aí eu falei: tranças como sinônimo de resistência, porque a trança foi resistência [...] Foi assim que surgiu [...] Eu só divulgo em cursos, em grupos, enfim de pessoas negras. Porque eu quero enegrecer a unidade *SESC/Madureira*. (Entrevista realizada com Maria, 2020, *grifo nosso*).

A fala da coordenadora do curso em relação à situação socioeconômica das mulheres negras no Brasil nos remete aos estudos realizados pela ativista e feminista negra Lélia

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

Gonzalez, que sempre denunciou e refletiu o posicionamento social relegado às mulheres negras brasileiras. Lélia Gonzalez (2020, [1979]) explica:

Quanto à mulher negra, que se pense em sua falta de perspectiva quanto à possibilidade de novas alternativas. Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto da opressão [...] Quando não trabalha como doméstica, vamos encontrá-la também atuando na prestação de serviços de baixa remuneração (“refúgios”) nos supermercados, nas escolas ou nos hospitais, sob a denominação genérica de “servente” (que se atente para as significações a que tal significante nos remete). De um modo geral, a mulher negra é vista pelo restante da sociedade a partir de dois tipos de qualificação “profissional”: doméstica e mulata. (2020 [1980], p. 58-59).

A persistência das desigualdades raciais é um fato na sociedade brasileira, um elemento da realidade que exige muitas políticas antidiscriminatórias e de promoção da equidade racial para que haja transformações. Enquanto as transformações de ordem econômica não ocorrem na realidade da população negra brasileira, as feministas e militantes negras como Maria buscam, a partir de seu trabalho, construir mecanismos de maior inclusão para a população negra através de ferramentas já existentes, tais como o Programa de Comprometimento à Gratuidade do SESC:

A gente tem público-alvo, o público-alvo são pessoas com renda familiar de até três salários-mínimos. O SESC chama de PCG que é o Programa de Comprometimento à Gratuidade. É um acordo com o SESC, e o sistema S, na verdade, fez com que o governo federal tenha que destinar parte da renda para essa população que ganha até três salários-mínimos: população negra [...] Eu dou prioridade para mãe solo, quando fala que é mãe solo e está desempregada e é uma das perguntas que eu faço no perfil. (Entrevista realizada com Maria, 2020)

Maria estrategicamente utiliza uma política já existente no SESC para capacitar mulheres negras em situação de vulnerabilidade social. A coordenadora tem um olhar especializado acerca das condições de vida da população feminina negra na sociedade brasileira. Por essa razão, ela promove, na instituição SESC/Madureira, ações que visam combater as desigualdades raciais.

Embora o SESC/Madureira esteja localizado num bairro de forte cultura e presença populacional negra (TORRE, SARMENTO, 2019), a unidade atende com seus serviços majoritariamente um público de usuárias(os) brancas(os). Por isso, há uma ênfase de Maria ao dizer que seu desejo é enegrecer a unidade de Madureira. Segundo a coordenadora, muitas das palestras e cursos gratuitos da instituição são acessados por pessoas brancas. Uma questão que me leva a fazer a seguinte pergunta: Qual população tem acessado os equipamentos de qualidade, gratuito de cultura e lazer no território do Rio de Janeiro?

Outros dados interessantes e referentes ao processo seletivo do curso é a confecção do cartaz de divulgação. Todos os cartazes de divulgação dos módulos do curso trazem a imagem de uma mulher negra de pele preta, sorridente e com os cabelos organizados com o penteado conhecido como *twister*⁹ e na altura do ombro. Uma mulher negra com camiseta com coloração rosa e preta e estampada com imagens da fruta morango rosado, usando na boca batom rosa, brincos de modelo, argolas e colar de argola no pescoço. Uma imagem bastante convidativa que causa empatia nos possíveis leitores do cartaz. No cartaz reproduzido na figura 2, existem informações sobre a valorização da cultura afro-brasileira e africana e o público-alvo do curso, as mulheres.

A coloração do cartaz é em tons marrons. Essa coloração está intercalada, ou melhor, converge com a coloração da fotografia da mulher, fenômeno que deixa a imagem da mulher com dois tons de pele negra – fato que nos remete às reflexões da antropóloga brasileira Sonia Giacomini (2021) sobre a profissão mulata nas casas de show noturnas do Rio de Janeiro. Em seu estudo, a pesquisadora nota que as mulatas profissionais ao se identificarem racialmente utilizam a categoria cor de um modo bastante manipulável: *“Pode-se perceber que o ser – ou não – mulata na cor é uma questão bastante manipulável: a mesma categoria cor – como “morena parda” ou “negona” – tanto pode incluir quanto excluir”* (GIACOMINI, 2021, p. 104). No cartaz, a cor da pele da mulher é preta e pode ser observado haver ênfase em dois tons de pele preta, um tom mais retinto e outro tom mais avermelhado. Observa-se a tentativa de chamar atenção, de maneira sutil, para as variações das peles negras consideradas mais escuras e que existem no Brasil. Neste sentido, uma valorização dos tons de pele negra mais retintos que no Brasil são os primeiros a serem desvalorizados, atacados e considerados feios nos momentos de conflitos raciais (NOGUEIRA, 2006 [1979]). Existem no país variadas matizes de cores da pele negra, contudo, devido às ideias de embranquecimento, quanto mais clara a pele da pessoa negra, mais vista como bela a pessoa será considerada pela sociedade brasileira. Ser o tipo de pessoa negra considerada mestiça em certos momentos e em outros, considerada até branca pode ser uma vantagem social em alguns espaços, como observou Oracy Nogueira:

Onde o preconceito é de marca, como no Brasil, o limiar entre o *tipo* que se atribui ao grupo discriminador e o que se atribui ao grupo discriminado é indefinido, variando subjetivamente, tanto em função dos característicos de quem observa como dos de quem está sendo julgado, bem como, ainda, em função da atitude (relações de amizade, deferência etc.) de quem observa em relação a quem está sendo

⁹ *Twister* são tranças confeccionadas com duas mechas de cabelo naturais ou sintéticos.

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

identificado, estando, porém, a amplitude de variação dos julgamentos, em qualquer caso, limitada pela impressão de ridículo ou de absurdo que implicará uma insofismável discrepância entre a aparência de um indivíduo e a identificação que ele próprio faz de si ou que outros lhe atribuem. Assim, a concepção de branco e não-branco varia, no Brasil, em função do grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região. (2006 [1979], p. 288-289).

A cor da pele é uma marca racial, como sinalizava Oracy Nogueira (2006, [1979]), uma marca utilizada para desqualificar e inferiorizar pessoas negras e privilegiar pessoas brancas no que se refere às relações raciais. Por esse motivo, chama atenção que o cartaz da instituição ressalte os tons de pele negra mais escuros (pretos) – esse tipo de proposta vai na contramão de perspectivas racistas arraigadas no imaginário coletivo. Na verdade, a proposta imagética do cartaz se aproxima muitíssimo dos dados colhidos pela intelectual negra e feminista Ivanilde Mattos (2021) em sua pesquisa de mestrado. Nessa pesquisa, a autora, ao perguntar para estudantes de escolas públicas de Salvador sobre as percepções de beleza a partir da categoria cor, comenta que, para estudantes negros e negras, a cor da pele preta é significada positivamente.

Os dados revelam que os estudantes, ao classificarem a beleza por meio do atributo cor, reconhecem muito pouco a cor branca como um atributo de beleza, o que pode estar relacionado a vários condicionantes. Para essa análise, é significativo o dado revelado, afinal, os sujeitos, na sua maioria, negros mostram que, em termos de ideal de beleza, no conjunto de atributos harmoniosos, a cor branca não figura como destaque. Esse dado tem uma extrema importância para este estudo, a julgar pela força que tiveram os colonizadores sobre o fortalecimento de um imaginário social e cultural que impôs ao negro o distanciamento do conceito de beleza, assemelhando-se à feiura, a desgraças e ao mau comportamento. (MATTOS, 2021, p. 76)

Informações como endereço da instituição, mês, dias e horário do curso, e-mail e telefone, idade mínima para realizar o curso e as técnicas manuais dos trançados também aparecem no cartaz de divulgação do curso.



Figura 2 Cartaz de divulgação do curso *Tranças como sinônimo de resistência* do SESC/Madureira, Módulo I- Básico, ano 2018. Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Na próxima seção, descrevo o primeiro dia de aula no curso *Tranças como sinônimo de resistência do SESC/Madureira* e os processos políticos pedagógicos presentes no curso.

A MILITÂNCIA DO OFÍCIO: ENSINAR E APRENDER A SER TRANCISTA

A primeira aula do curso aconteceu no dia 19 de novembro de 2021. Cheguei à unidade SESC/Madureira às 13h30. Cheguei na sala por volta das 13:55 hrs, após solicitar auxílio na recepção para encontrar a sala – um funcionário da instituição que ajudava a professora Quilamu no curso, me levou até o recinto da aula. Ao entrar na sala, cumprimentei a docente Quilamu e as outras estudantes. Na sala de aula havia o quadro branco para a professora

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

escrever o conteúdo do curso, muitas cadeiras para as estudantes sentarem e colocarem suas bolsas e mochilas, uma mesa com produtos como pomada, anéis, cabelos e elásticos.



Figura 3: Materiais utilizados nas aulas do curso.
Fonte: Acervo da autora, 2021.

Além disso, todas as cadeiras tinham uma prancheta acoplada para as estudantes escreverem os conteúdos do curso. As cadeiras estavam organizadas em semicírculo e ao centro da sala, sobre duas cadeiras, havia dois manequins de cabelos longos, lisos e cacheados, de cor loura e castanha e a cor da pele negra e branca para as estudantes treinarem os trançados. O rapaz que me levou à sala de aula estava sentado, exercendo o papel de monitor da professora e foi responsável por aplicar na turma (posteriormente à fala de apresentação do curso da professora) a ficha do Programa de Comprometimento e Gratuidade¹⁰.

Imediatamente que adentrei na sala, procurei um lugar ao centro do semicírculo e a primeira fileira para me sentar. Aguardei junto à docente as outras alunas chegarem. Enquanto aguardava o restante das alunas, como já havia me relatado a coordenadora Maria, percebi que as alunas do curso eram todas mulheres negras. A faixa etária das alunas era variada. Ia de uma senhora de setenta anos, aposentada, que vinha do município de São Gonçalo, a uma estudante de dezenove anos que morava em Nilópolis e cursava faculdade de matemática na

¹⁰ O programa foi mencionado por Maria em seu relato. É o programa que visa atender a população que recebe até 3 salários-mínimos.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ, campus Seropédica. Após 10 minutos do horário marcado para o início da aula, Quilamu iniciou a apresentação do curso:

Boa tarde, pessoal! Como vocês estão? Estou muito feliz com esse curso e com vocês aqui. Teremos quatro aulas, eram para ser cinco, no entanto, eu não poderei ministrar cinco aulas. Tenho um compromisso inadiável. Pois bem, meu nome é Quilamu, sou mãe de dois meninos, trabalho nesse curso desde 2018. Eu queria falar com vocês sobre a relevância desse curso, das tranças. Hoje, tudo bem, muita gente fala de transição capilar, do racismo, mas, assim, a gente não tinha isso (*debates sobre transição e racismo na internet*) quando era criança. A gente não teve cuidado e carinho de quem penteava ou alisava nossos cabelos. A gente sofreu muito e ainda sofre com tudo isso, com o racismo, com a não aceitação do nosso corpo e cabelo crespo. A gente aprendeu que tudo que é do negro é ruim, que a nossa cor e nosso tipo de cabelo são feios. Somente agora com as redes sociais e com muita militância preta que a gente vê que as coisas começaram a mudar. No entanto, a trancista dentro disso tudo tem muita responsabilidade de não reforçar dores, de não reforçar o racismo, de tocar no corpo da cliente, principalmente se for criança, com muito carinho e cuidado. A gente não quer reforçar essas lógicas de exclusão, de se sentir feia, fora de lugar. Por isso, gente, eu sempre abro o curso falando essas coisas. A gente que é trancista tem que tocar com cuidado, com afeto. Não existe nesta profissão chamar o cabelo de ruim, de duro, de feio até porque a gente depende muito de pessoas que usam o cabelo crespo sem química. Essas pessoas facilitam nosso trabalho. São os cabelos crespos, vistos como duros, os mais fáceis e menos trabalhosos para trançar. Então a trancista deve somar na afirmação da negritude, da estética negra. A trancista tem que ser a pessoa que coloca o outro para cima. A trancista é aquela mulher que resgata a identidade, é aquela mulher que toca na dor e transforma em orgulho, em autoamor. A trancista precisa saber pentear o cabelo crespo, ela não pode agir com agressividade e transformar o ato de fazer trança num momento de dor. A gente não está aqui para isso e nem tem a intenção de formar vocês para isso. Nosso papel na sociedade é outro, entenderam? (Discurso da trancista Quilamu em 19 de novembro de 2021, *grifos nossos*)

Ao me deparar com o discurso de Quilamu, fiquei de certo modo impactada e emocionada. Apesar de manter uma relação com Quilamu desde o da pesquisa de mestrado¹¹, confesso que ouvi-la falando para uma turma discussões que fazia em entrevistas e conversas informais comigo me deixou impressionada. A primeira questão que me afetou foi como pensamentos expostos por Quilamu estavam sendo emitidos numa instituição como o SESC/Madureira e para a formação de um quantitativo significativo de mulheres negras. Naquele dia havia cerca de vinte e cinco alunas na sala de aula. A segunda questão foi como o discurso de Quilamu era uma fala ativista e que colocava para as suas alunas a responsabilidade de lutar através do ofício de trancista contra as ideias e práticas discriminatórias e racistas presentes em nossa sociedade

Segundo a docente, a trancista tem o dever moral de romper com os padrões da colonialidade e do racismo. Cabe à trancista subverter a lógica dominante de hierarquização

¹¹A pesquisa de mestrado teve o objetivo de identificar os conhecimentos etnomatemáticos presentes na confecção e organização dos penteados trançados. Ela foi realizada no salão de beleza de Quilamu, nos meses de abril e maio de 2013 e defendida em dezembro do mesmo ano.

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

da beleza e das “raças” e colocar a textura do cabelo do negro e a cor da pele em lugares de valorização e não de inferioridade racial e subordinação. Neste sentido, Quilamu esforça-se em seu discurso para fazer um movimento que considero da decolonialidade. A decolonialidade, como lembram Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel (2016, p. 17), *“consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492”*. Os argumentos da trancista Quilamu para suas alunas têm como objetivo romper com os padrões da colonialidade e, sobretudo, reagir às atitudes racistas que pesam sobre o corpo e cabelo de pessoas negras.

Ainda cabe salientar que o discurso de Quilamu está em concordância com os saberes estéticos-corpóreos produzidos pelos movimentos negros e apontados pela estudiosa Nilma Gomes (2017) em seu livro “Movimento negro educador”. A escritora avalia que:

Os saberes estéticos-corpóreos fazem parte de uma série de lutas e ensinamentos das mulheres negras. [...] Vale a pena destacar que a articulação das mulheres negras e a realização da Marcha das Mulheres 2015 trouxe como afirmação da pauta do bem-viver a não aceitação de serem vistas como objeto de consumo e cobaias das indústrias de cosméticos, moda ou farmacêutica. Passaram a exigir cada vez mais publicamente o fim da ditadura estética eurocentrada e branca e o respeito à diversidade cultural e à estética negra. A estética negra passou a ser compreendida como parte do direito da cidadania e da vida das mulheres negras, tornando-se um dos saberes sobre o corpo que vem sendo amplamente socializado e potencializado, principalmente pelas jovens negras (GOMES, 2017, p.76-77).

Dessa maneira, é possível afirmar que aquele espaço de formação profissional era diferente dos outros espaços profissionais, em especial do espaço de formação das(dos) cabeleireiras(os). Pois aquele local tornou-se um espaço de formação política negra. Uma política, como destacou a trancista Ialodê nos seus relatos, sendo oposta ao postulado racista da sociedade brasileira, ou seja, uma política antirracista e decolonial. Uma política para o corpo negro que não o associa aos padrões deterministas da colonialidade e do racismo como ocorre nos discursos emitidos por alguns cabeleireiros e cabeleireiras, como chama atenção a antropóloga Adriana Quintão (2013) em seu estudo de mestrado. Na realidade, a fala de Quilamu está em consonância com as articulações políticas dos movimentos de mulheres negras na sociedade brasileira e na América Latina, como destacou Nilma Gomes (2017) em seu estudo:

As jovens negras discutem mais abertamente feminismo negro, indagam a lógica de classe média das feministas brancas, cobram dos companheiros uma postura não violenta. Realizam debates e discussões sobre o lugar da mulher negra na sociedade, polemizam a questão da solidão da mulher negra, vivem com mais desenvoltura a sua sexualidade [...] as mulheres, realizam marchas do Orgulho Crespo, ações como

Encrespa Geral, eventos de empoderamento crespo, páginas específicas no Facebook, programas no Youtube, blogs e tutoriais de beleza negra. Compreendem como o corpo e o cabelo são importantes símbolos de construção da identidade negra (GOMES, 2017, pp. 75-76).

É preciso reconhecer que a abordagem de Quilamu para suas alunas, no primeiro dia de aula, exprime como o campo da estética negra é um palco cheio de tensões e escolhas políticas, pois, a *“estética não é somente aparência; ela envolve sentimentos, emoções, corporalidade. Estética é política. Estética é ética”* (CRUZ, 2019, p. 13).

Outro entendimento que pode ser adotado para a interpretação da fala é que a professora, ao trazer o discurso de responsabilidade da trancista de não ratificar os padrões coloniais de hierarquização das raças, na realidade, aplica um dos objetivos do curso de tranças do SESC/Madureira que é *“resgatar a cultura africana e sua história de resistência através das tranças nagô”*. Propósitos que estão em acordo com a inserção da Lei federal de história e cultura africana e afro-brasileira (Lei de n. 10.639/2003) nos espaços educacionais. Em nosso diálogo a coordenadora do curso, Maria, explicou que:

O curso aplica a Lei (*História e Cultura Africana e Afro-brasileira*), ele aplica a Lei através de vídeos. A primeira aula é uma aula que é só comigo e é só teórica. Então, eu falo sobre a história da trança, sobre a cultura, falo sobre racismo, falo sobre a estrutura racista que tem na sociedade. Mostro os vídeos, músicas e discuto. Faço eles fazerem exercício, escreverem, enfim. Pergunto se eles sabem por que as tranças podem significar resistência. Alguns já sabem da história, aí mostro vídeo do *YouTube* que demonstra melhor isso, que conta a história da trança, dos penteados, enfim. Para poder contextualizar, para que eles não saiam com a ideia que trança é apenas trança, um penteado. Trança fala sobre a história do cabelo. Então, resgato aí o racismo estrutural que a gente vem sofrendo ao longo da história e mostrando para eles que a não aceitação do cabelo, a cultura de ódio, tudo isso faz parte ainda desses resquícios do racismo e o quanto a gente tem que descolonizar nosso pensamento. É uma primeira aula. São três horas, então é bem reflexiva e eles saem bem chacoalhados. (Entrevista realizada com Maria em 2020, *grifo nosso*).

Na turma do módulo básico não correram aulas com a coordenadora Maria, como disse, Maria estava de licença maternidade. Contudo, a docente Quilamu, na primeira aula, trouxe uma perspectiva sobre o trabalho das trancistas que se entrelaça com as ideias de Maria e as ações políticas dos movimentos negros para afirmação da negritude através do corpo. É indiscutível que o discurso de Quilamu vem de um processo de construção histórica dos movimentos negros brasileiros que denuncia e combate à supremacia branca racista e eurocêntrica.

De acordo com Ivanilde Mattos, o tipo de prática adotada por Quilamu é um *“possivelmente, reflexo de resistência processada em outros espaços que não os formais”* (MATTOS, 2021, p.77). Nas conversas que tive com a trancista, ela mencionou que tem uma

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

formação política oriunda do movimento *hip-hop*. Quilamu ressalta como o movimento *hip-hop* foi importante no seu processo formativo: “*Depois com o hip-hop, foi aí que me libertei, minha mente abriu*” (entrevista realizada com Quilamu em março de 2013). No estado do Rio Grande do Sul, Quilamu e outras cinco trancistas negras faziam parte do grupo de *rap* feminino chamado Anastácias e frequentavam espaços de sociabilidade da juventude negra de Porto Alegre (RS). Espaços nos quais ela e suas amigas passaram a ter acesso a um repertório de discussões sobre as relações raciais brasileiras e onde conheceram os nomes e as histórias de vida de grandes lideranças negras.

Quilamu é uma trancista que tem forte influência da cultura *hip-hop*. Além de ter composto o grupo de *Rap* Anastácia, ela frequentava eventos acadêmicos de história e cultura africana e afro-brasileira, além de seguir no consumo de livros e outras mídias sobre a temática das relações étnico-raciais e história e cultura africana e afro-brasileira. Sua trajetória de vida e trabalho como trancista é interligada aos espaços de militância política negra.

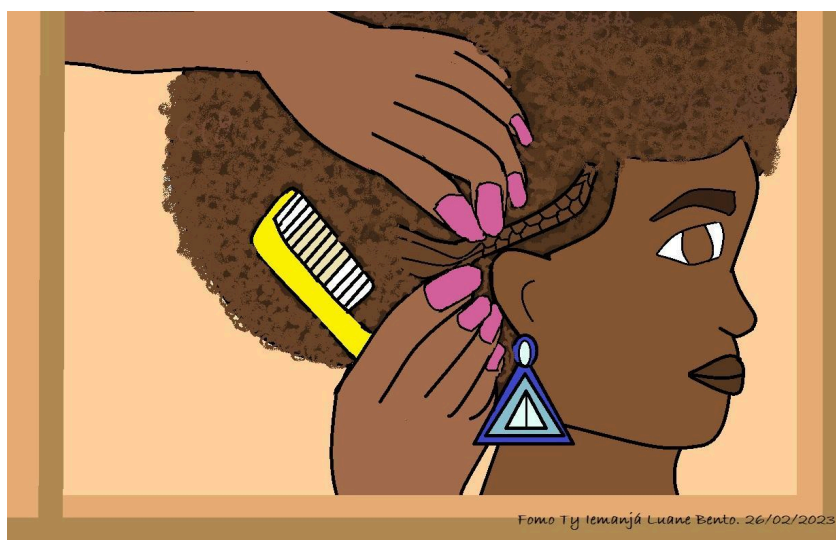


Figura 4: Ilustração “Mãos trançando”.
Fonte: Fomo Ty Iemanjá Luane Bento, 2023.

A formação política de Quilamu aparece durante suas aulas, nas orientações que dá às discentes ao longo do curso de tranças:

Então a trancista deve somar na afirmação da negritude, da estética negra. A trancista tem que ser a pessoa que coloca o outro para cima. A trancista é aquela mulher que resgata a identidade, é aquela mulher que toca na dor e transforma em orgulho, em autoamor. (Discurso da trancista Quilamu no dia 19 de novembro de 2021).

A militância política de Quilamu nos espaços de formação em que ela trabalha se assemelha às considerações de Patricia Hill Collins (2019) que constam em seu texto *Repensando o ativismo de mulheres negras*. Neste trabalho, Collins (2019) debate que o ativismo político de mulheres negras não se enquadra no modelo de ativismo político tradicional, em outras palavras, ele não é visto nos espaços tradicionais de militância política:

As perspectivas mais populares sobre o ativismo político negro costumam ignorar que a luta pela sobrevivência do grupo é tão importante quanto os confrontos com o poder institucional. As definições mais comuns de resistência e ativismo político não compreendem o sentido desses conceitos no dia a dia das mulheres negras. A pesquisa em ciência sociais costuma se concentrar nas atividades políticas públicas, oficiais, ou visíveis, ainda que esferas não oficiais, privadas e supostamente invisíveis da vida e da organização social sejam igualmente importantes. Por exemplo, algumas abordagens classistas veem os sindicatos e partidos políticos – duas formas de ativismo político tradicionalmente dominadas por homens brancos – como mecanismos fundamentais para o ativismo da classe trabalhadora. As afro-americanas foram historicamente excluídas dessas arenas, e isso privou essas abordagens de uma análise teórica dos protestos de classe das mulheres negras. Com frequência, essas abordagens pressupõem que a falta de mulheres negras em postos de autoridade formal e na militância de organizações políticas é indício de baixos níveis de ativismo político da parte delas. Essa definição limitada também influencia negativamente a análise das ações de mulheres negras na luta de resistência. (COLLINS, 2019, p. 330)

Para Collins (2019), as mulheres negras exercem outros modos de fazer política, que são bem distintos da militância tradicional. Muitas vezes considerados silenciosos e fora dos espaços tradicionais do fazer política. Para a autora, a luta pela sobrevivência é uma das principais formas de ativismo político das mulheres negras:

Historicamente, a resistência dos afro-americanos à opressão racial e de classe teria sido impossível sem a luta pela sobrevivência do grupo. A contribuição de Sara Brooks ao cuidar de seus filhos e rejeitar a imagem de controle de *mammy* ou da mula representa atitudes essenciais, embora não reconhecidas, tomadas por incontáveis mulheres negras estadunidenses para garantir a sobrevivência do grupo. Sem essa parte central do ativismo das mulheres negras, não seria possível sustentar a luta pela transformação das instituições educacionais, econômicas e políticas dos Estados Unidos. (2019, p.329-330).

Neste sentido, Quilamu, com sua formação política oriunda dos debates do movimento *Hip Hop*, acaba por transformar seu espaço de trabalho num local de formação profissional e igualmente de formação política. O ativismo de Quilamu, como considera Patricia Collins (2019), não pode e não deve ser lido a partir de perspectivas de ativismos tradicionais. Quilamu transforma o espaço do curso de tranças em um espaço de educação não formal (SILVA, 2017; MATTOS, 2021). Neste local, ela educa as alunas para as relações raciais e tenta instrumentalizá-las para a construção da identidade negra pautada em valores afirmativos. Sua atuação política é mais um modo de ativismo não descrito e não visto nas

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

teorias políticas clássicas como ativismo. Quilamu, assim como Sara Brooks, trabalha para sustentar seus dois filhos, mas ela, como muitas mulheres negras na luta pela sobrevivência, não deixa de tecer críticas ao sistema de opressão racial. Em seu trabalho, a trancista tem em vista trazer reflexões sobre os efeitos do pensamento racista e das discriminações raciais na construção estética das pessoas negras. Ademais, Quilamu, ao sugerir que as discentes não reforcem discursos racistas, sublinha que o espaço de trabalho da trancista deve ser um *espaço seguro* para pessoas negras. Para Collins (2019) os *espaços seguros* são espaços voltados para mulheres negras. Contudo, neste estudo o conceito é ampliado e compreendido como uma ferramenta política que pode ser usada, de modo geral, para a população negra. Segundo Patricia Collins:

Embora a dominação seja inevitável como fato social, é improvável que seja hegemônica como ideologia dentro dos espaços sociais nos quais mulheres negras falam livremente. Essa esfera de discurso relativamente seguro, embora restrita, é uma condição necessária para a resistência das mulheres negras. As famílias extensas, as igrejas e as organizações comunitárias afro-americanas são locais importantes, nos quais há possibilidades de expressar um discurso seguro [...] Esses espaços não são apenas seguros – eles formam locais privilegiados de resistência à objetificação como o Outro. Nesses espaços as mulheres negras observam imagens femininas de cultura ‘mais ampla’, percebem que esses modelos são, na melhor das hipóteses, inadequados e, na pior, destrutivos para elas, e seguem o propósito de se definir com base em modelos femininos negros históricos vigentes em sua própria comunidade. (COLLINS, 2019, p. 184)

As trancistas atendem majoritariamente a um público de pessoas negras que são adultas e crianças, do sexo masculino e feminino, de orientação sexual diversa, de várias religiões, escolaridade e classe social. Uma clientela de pessoas traumatizadas pelo racismo e que buscam os salões de beleza afro para serem tratadas como seres humanos, ou seja, com dignidade humana. Pessoas que procuram não sofrer abordagens preconceituosas em relação a suas características físicas, principalmente em relação às texturas dos seus cabelos (GOMES, 2006; CRUZ, 2019). Nos espaços laborativos das trancistas, pessoas negras relatam processos de dores históricas, traumas raciais entranhados em seus espíritos. Por esses motivos, há a insistência no discurso de Quilamu para que suas discentes não reproduzam frases, pensamentos e ideologias racistas, porque para a docente o local de trabalho da trancista precisa se caracterizar enquanto um *espaço seguro* (COLLINS, 2019).

No contexto da sala de aula do curso *Tranças como sinônimo de resistência*, por um lado, se vê a trancista Quilamu trazer reflexões emblemáticas sobre a condição da população negra no Brasil; e como a partir desse lugar é possível criar estratégias com base no trabalho de trancista para o combater o racismo. Do outro lado, se enxerga um quantitativo de

estudantes negras na luta pela sobrevivência econômica, psicológica e cultural. Posição que não deixa de ser uma localização política na estrutura social racista, como reitera Collins (2019).

Outro aspecto que vale ser mencionado na discussão é o projeto de autoamor e autocuidado que emergem no curso para trançista em questão. Ao observar atentamente as motivações que levavam as mulheres negras a se inscreverem no curso do SESC/Madureira, notei que muitas o buscavam para promover políticas de afeto na comunidade negra.

No primeiro dia de aula do curso, além da exposição oral da professora, ouvi as estudantes apresentarem os motivos e os desejos que tinham e as fizeram se inscrever no curso de tranças. Logo após a fala da docente Quilamu, foi solicitado que cada estudante comentasse as razões que as fizeram estar no curso e por quais mídias souberam das aulas e o que esperavam aprender. Para este texto, abordarei as motivações das alunas Bia e Madalena¹².

Bia é uma mulher negra, de estatura mediana, vinte e nove anos de idade, integrante e trabalhadora da escola de samba Acadêmicos da Pavuna e moradora do bairro Pavuna, no Rio de Janeiro. No primeiro dia de aula, Bia foi a que mais falou sobre os motivos que a levaram a fazer o curso.

Meu nome é Bia, como vocês podem ver eu sou uma mulher negra, negra e gorda. Eu sou sambista do Recreativos da Pavuna. Eu estou aqui porque lá na Escola de Samba eu lido sempre com as crianças da comunidade e eu e Toni queremos fazer um trabalho com elas. Como a professora falou, a gente leva muito tempo para se aceitar, não tem dois anos que me aceitei. Eu já me aceitei velha. Eu levei a vida toda para gostar de mim. Hoje, eu gosto. Eu uso o cabelo colorido, uso o cabelo laranja, azul, rosa, já usei de tudo! Eu aprendi a odiar meu cabelo, meu corpo, minha cor. Então, eu quero proporcionar para as crianças lá da Escola de Samba alternativas. Eu quero ensiná-las a se amarem e elas me perguntam como fazer para usarem os cabelos bonitos como os meus. Quando eu vi o curso, eu pensei: quero. Quero muito para cuidar dos cabelos das crianças lá da comunidade. As crianças de lá me pedem para cuidar dos cabelos delas. Eu estou aqui para isso e o Toni está para aprender a fazer para fora também, profissionalmente. Mas a gente trabalha lá na Escola. (Relato de Bia no primeiro dia do curso Tranças como sinônimo de resistência, 19 de novembro de 2021)

No relato descrito acima, a estudante Bia expõe as razões pelas quais se matriculou no curso. A fala de Bia me chamou atenção porque me levou a refletir sobre a presença de mulheres negras que participaram do curso com finalidades notoriamente políticas e sociais *“Quando, eu vi o curso, eu pensei: quero. Quero muito para cuidar dos cabelos das crianças*

¹²Nomes fictícios.

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

de lá da comunidade”. Como menciona Collins (2019), esse tipo de ativismo político, não se enquadra nas formas de ativismos políticos tradicionais.

As motivações e desejos da discente também podem ser compreendidas como modos de exercer o sentimento amor na comunidade negra. Sobretudo, ensinar crianças negras a se amarem, como ela ressalta: “Eu quero ensiná-las a se amarem”. Para a intelectual negra bell hooks¹³, no texto *Vivendo de amor* (2000 [1993]), o ato de amar na comunidade negra foi, ao longo do processo histórico, extremamente reprimido. Para hooks, o contexto da escravidão impossibilitou pessoas africanas e afro-americanas de amar, ela ressalta:

O sistema escravocrata e as divisões raciais criaram condições muito difíceis para que os negros nutrissem seu crescimento espiritual. Falo de condições difíceis, não impossíveis. Mas precisamos reconhecer que a opressão e a exploração distorcem e impedem nossa capacidade de amar. (hooks, 2000 [1993], p. 1).

hooks (2000 [1993]) nota que, após a escravização, as pessoas negras continuaram reprimindo suas emoções, de tal modo que ensinaram seus filhos e filhas a controlarem o choro, as sensibilidades e a não emitirem seus sentimentos. Para a autora, esse estrago, fenômeno causado pela escravidão, atravessa as relações sociais das pessoas negras na sociedade. Por isso, são tão importantes as demonstrações de afeto, de cuidado e a ação de se amar entre pessoas negras. De acordo com hooks (2000 [1993]), pessoas negras, quando promovem o amor e se amam, rompem com modelos de insensibilidade construídos ao longo dos séculos. Nesse sentido, a estudante Bia, quando diz que deseja ensinar crianças negras a se amarem, está em consonância com as reflexões de hooks e rompe com padrões da colonialidade tão arraigados em nossas mentes.

A estudante usa os conhecimentos e os saberes ancestrais de trançar cabelos para expressar afeto, zelo e cuidado. Há uma preocupação de Bia em educar as crianças de sua comunidade para outras percepções estéticas. Desse modo, educa as crianças para o autoamor e para a afirmação da corporeidade negra. Como coloca a médica Neusa Souza, a criança negra é educada “*para depreciar, rejeitar e deformar seu próprio corpo para configurá-lo à imagem e semelhança do branco*” (1983, p. 57). Por esse motivo, iniciativas como as de Bia são tão importantes justamente por se oporem a padrões tão cruéis.

Quilamu salienta que no curso do SESC/Madureira sempre recebe estudantes, que estão interessadas em aprender a trançar cabelos com finalidades políticas que visam

¹³ A autora adotou o pseudônimo bell hooks e decidiu que sua referência deve ser escrita em minúsculo, que se justificaria como um desejo dela de que a atenção sobre sua produção intelectual seja focada na mensagem em que os escritos trazem e não em si mesma.

combater as práticas racistas do cotidiano. Durante nossas conversas informais, a docente revelou que suas discentes do SESC/Madureira não são apenas mulheres que estão preocupadas em se realocar no mercado de trabalho. Ela comentou a motivação das alunas ao procurar o curso, narrando o exemplo de uma discente de sua primeira turma do SESC/Madureira, módulo básico, no ano de 2018. Nessa turma, havia uma professora da Educação Infantil, da rede municipal do Rio de Janeiro, Madalena. De acordo Quilamu, Madalena se inscreveu no curso com intenções bem definidas: aprender a trançar cabelos para cuidar dos cabelos das crianças negras e instruir-se mais em relação à história e cultura africana e afro-brasileira. Quilamu comentou que Madalena frequentemente relatava que, nas escolas do município onde atuou, as crianças negras eram tratadas com discriminação racial. De acordo com os relatos de Madalena, as crianças negras eram menos tocadas pelas(os) professoras(es) do que as crianças brancas, recebiam menos afeto demonstrado em abraços e elogios do que as crianças brancas e tinham seus cabelos rejeitados no que se refere à manipulação pelas(os) professoras(es). De acordo com a fala da profissional, as crianças brancas saíam da escola com os cabelos organizados em belíssimos penteados, já as crianças negras sempre saíam com seus cabelos desorganizados¹⁴, situação que chamava muito a atenção da professora, tendo em vista que na Educação Infantil e na Pré-escola é comum aos docentes tocar e manipular os cabelos das(dos) discentes. Entretanto, quando se tratava da manipulação dos cabelos das crianças negras, existe a ocorrência de omissão por parte das(dos) profissionais.

No campo da educação para as relações étnico-raciais (ERER) há estudos que apontam que da pré-escola à Educação Infantil as(os) professoras(es) e auxiliares têm maior contato com o corpo da criança. Nesse período escolar, é muito comum que a(o) docente, junto a(o) auxiliar, seja responsável por alimentar, banhar e vestir as crianças. Contudo, quando se trata de manipular os cabelos crespos e cacheados das crianças negras existe uma recusa, um tipo de desleixo, como mostram as pesquisas e o relato de Madalena. Para a pesquisadora Fabiana Oliveira (2005), as crianças negras são as que menos recebem atenção, cuidados e afetos no ambiente escolar. Atentas a essas questões, mulheres negras, educadoras de instituições formais, como a escola, e informais, como a Escola de Samba, tecem redes de afetos e expressam o sentimento de amor através da tecnologia ancestral de entrelaçar cabelos. Tomam para si a responsabilidade de amar as crianças da comunidade negra, pois,

¹⁴Sobre a ideia de cabelos organizados e desorganizados, veja a obra de Denise Cruz (2019).

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

como pondera bell hooks, “é nossa responsabilidade dar amor às crianças, reconhecendo que elas não são propriedades e têm direitos que precisamos garantir” hooks (2021). Destaco também que a ocupação de trancista se entrelaça às prerrogativas da poesia abaixo.

Eu, trançadeira

Insisti com meu Ori que uns e outros
colocassem suas mãos por aqui
Mas o meu Ori sempre se rebela.
Ele atrasa a cada confecção
de um emaranhado trançado
que é prudentemente calculado.
Não é o meu Ori apenas!
É que sou trançadeira,
tramadeira,
trançadeira!
Eu não sou moderna,
eu não sou trancista!
Eu sou do venha cá, menina.
Vamos fabular esse cabelo.
Senta no meio das pernas
E com calma, sem hora
Somente na manifestação da memória.
Eu vou lhe fazer lindos arranjos trançados!
Eu, trançadeira
Eu, trançadeira
Eu, artesã capilar!
Prometo que vai ser sem dor.
Sem horror!
Quem me autoriza?
Quem me sensibiliza?
Não está e está aqui!
Herdei o tramar dos cabelos
dos meus ancestrais
Bantos, iorubanos, africanos.
É que para ser trançadeira,
precisa dessa conexão
Não é só técnica
É memória ancestral.
Nem todos são selecionados
Nem todos são autorizados
Já viu coques bantos bonitos em todo mundo?
Não!
Assim é a magia de ser trançadeira,
tramadeira, trançadeira.
(Autora: Fomo Ty Iemanjá Luane Bento, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aparecimento de cursos para trançistas no contexto do Rio de Janeiro foi o tema discutido neste trabalho. No passado, o contexto familiar e as relações de amizade eram os espaços de formação para as trançistas; no contexto atual, os cursos ganham cada vez mais espaço e reconhecimento como espaços de “autoridade” e de profissionalização. Instituições como o SESC/Madureira abrem turmas para formar um quantitativo significativo de mulheres negras que podem estar desempregadas, deprimidas, em busca de ocupar o tempo ocioso, como também à procura de ferramentas políticas e pedagógicas para combater as práticas de discriminação racial e promover o autoamor na comunidade negra. No curso do SESC/Madureira, mulheres negras em situação de vulnerabilidade social tornam-se trançistas, aprendem através da militância do ofício a serem negras afirmadas, a positivarem suas imagens e a terem discursividades sobre a aparência a partir de um repertório decolonial e antirracista.

A partir da observação participante no curso de trançistas do SESC/Madureira nota-se que estes espaços além de ensinarem técnicas corporais e manuais de manipulação da aparência também ensinam uma afirmação política corpórea negra, uma atividade laborativa pautada na adoção da valorização do corpo e cabelo negro e não mais na rejeição destes sinais diacríticos. Para finalizar é preciso dizer que neste texto, procurei mostrar como nestes tipo de espaços pode emergir políticas de autoamor e práticas decoloniais de autocuidado.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO-COSTA, J; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan/abr 2016.

CAVALLEIRO, E. Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da cidade de São Paulo. Brasil. In: SECRETARIA de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação e Antirracismo: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**, Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 65-104.

CHERRIN, A. K. **Conceitos matemáticos presentes no trabalho de trançistas: uma relação com a (Afro)etnomatemática**. Trabalho de Conclusão de Especialização em Educação Matemática. Universidade Federal do Maranhão. 2022.

COLLINS, P. **Pensamento feminista negro**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2019.

CRUZ, D. F. C. da. **Que beleza busca Vanda?** Ensaios sobre cabelo no Brasil e em Moçambique. Belo Horizonte: Letramento, 2019. 192p.

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

GIACOMINI, S. M.. **Profissão mulata: natureza e aprendizagem em um curso de formação.** Curitiba: Appris, 2021.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

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

hooks, b. Vivendo de amor. In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. (orgs.). **O livro da saúde das mulheres negras.** Nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas: Criola, 2000. p. 188-198.

hooks, b. **Tudo sobre o amor.** Trad. Stephaine Borges. Rio de Janeiro: Elefante, 2021.
MATTOS, Ivanilde Guedes de. **Estética afirmativa: corpos negros e educação física.** 2.ed. Curitiba: Appris, 2021.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006 [1979].

OLIVEIRA, F. Relações raciais na creche. In: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha Gonçalves; PINTO, Regina Pahim (orgs.). **Negro e Educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas.** São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005.

QUINTÃO, A. M. P.. **O que ela tem na cabeça?** Um estudo sobre o cabelo como performance identitária. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

RIOS, F; LIMA, M. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SANTOS, L. B. dos. **Para além da estética: uma abordagem etnomatemática para a cultura de trançar cabelos nos grupos afro-brasileiros.** Dissertação de Mestrado em Relações Étnico-raciais. Centro Federal de Educação e Tecnologia Celso Suckson da Fonseca, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, L. B. dos. **“Trancista não é cabeleireira!”: identidade de trabalho, raça e gênero em salões de beleza afro no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2022. 339 p. Tese de Doutorado – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SANTOS, L. B. Eu, trançadeira. ARNAUD, Marília (Org.). **Nós: textos de autoria feminina**, 1 ed. Rio de Janeiro: Selo Of Flip, 2023

SOUZA, A. L. S. da. **Letramento de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP.** São Paulo: Parábola Editoria, 2011.

SOUZA, N. S.. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Entrevistas

MARIA. Entrevista concedida à pesquisadora. Rio de Janeiro, 15 de maio de 2020.

QUILAMU. Entrevista concedida à pesquisadora. Rio de Janeiro, 22 de abril de 2020.

QUILAMU. Entrevista concedida à pesquisadora. Rio de Janeiro, 7 de outubro de 2020.

QUILAMU. Entrevista concedida à pesquisadora. Rio de Janeiro, 19 de novembro de 2021.

QUILAMU. Entrevista concedida à pesquisadora. Rio de Janeiro, 30 de dezembro de 2021.

CAPÍTULO II

CAMINHOS TRILHADOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE SÃO PAULO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER).

**PRISCILA LOURENÇO SOARES SANTOS
CELSO FRANCISCO DO Ó**

INTRODUÇÃO

Este texto é fruto do desconforto que sinto há muitos anos, sobre o ensino de História eurocêntrica nas escolas de educação básica brasileiras, em minha carreira acadêmica e profissional foi conduzida ao trabalho com a formação de professores da rede estadual de ensino de São Paulo.

Podemos encontrar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/1996, dois artigos 62 e 63, para a atuação na educação básica é necessária uma formação acadêmica universitária, onde ressalta que isso acontecerá no campo de estudos, graduação completa, em universidades e institutos universitários. Existe uma nota técnica n.º 020/2014 do Ministério da Educação (Brasil, 2016). Esta nota apresenta um indicador da adequação da formação inicial de professores nas escolas primárias brasileiras, conforme as diretrizes legais.

Importante destacar que o tempo de formadora em conversas com os professores percebi o desejo de muitos conhecerem além das temáticas básicas, também um aprofundamento nos conceitos de uma educação decolonial e antirracista para trabalhar nas

CAMINHOS TRILHADOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE SÃO PAULO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER).

Priscila Lourenço Soares Santos & Celso Francisco do Ó

suas aulas, assim desenvolver nas escolas de educação básica. A contemplam uma perspectiva educacional com foco na educação das relações étnico-raciais e na formação dos professores nas escolas.

O conceito de educação continuada entrou em vigor no Brasil no ano de 1996, quando foi implantada a Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação (LDB). Esta atualização é um direito dos docentes em todos os tipos de estabelecimentos de ensino, desde os que lecionam em educação infantil aos professores universitários podem realizar estas formações.

Em um mundo em constante mudança, as unidades escolares da educação básica desempenham um papel central na formação de uma nova geração, capaz de dialogar com as demandas da sociedade em que vivemos. Nesse contexto, a formação de professores em serviço surge como uma forma de atingir um dos principais objetivos da escola: melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Recentemente, a formação de professores vem passando por mudanças estruturais, em um cenário claramente mercadológico das universidades, marcado segundo diversos esses autores como Chauí (2008), Carvalho (2006), Fávero (2018) e Lima (2006) para a educação construíram em suas narrativas no campo educacional que a permanência neoliberal, pela competição, pelo crescimento desenfreado do ensino à distância, pela presença de novas tecnologias educacionais e pela intensa sociabilidade entre teoria e prática para a formação dos professores da educação básica.

Devemos refletir sobre a formação inicial sugere diversas situações de aprendizagem nas quais podemos incluir o estudo teórico e práticos que os professores devem atuar com mediadores do conhecimento nas escolas. Um ponto importante a se destacar na formação inicial é a ausência de momentos para discutir aspectos da prática pedagógica, como metodologias de ensino na maioria dos cursos de licenciaturas.

Assim podemos cada vez mais encontrar profissionais da educação sem uma formação sobre as questões étnico-raciais, tão importantes para construção de uma educação antirracista e decolonial nas escolas. Nesse sentido, é preciso repensar a formação de professores no Brasil para atender as demandas da sociedade. Assim, formação docente inicial o que propõem Gomes e Silva (2002) proporcionar espaços, discussões e vivências onde a estreita relação entre diversidade etnocultural, subjetividade e inclusão social do professor e do professor, que por sua vez se prepara para reconhecer a mesma relação na vida de seus

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

alunos, é Entendido. Poderemos, assim, possibilitar momentos formativos na escola, nos centros de formação e na universidade, onde a ética, os valores, a igualdade de direitos e a diversidade estejam presentes.

Assim a formação continuada promovida pelas instituições educacionais, como as Diretorias Regional de Ensino,¹ cada vez mais devem trabalhar para a implementação, partindo dessa premissa que a lei n.º 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, em toda a rede pública ou privada de ensino, tornou-se um assunto que é alvo de inúmeras críticas em relação a não observância nas escolas de educação básica.

Segundo afirmado por Coelho (2007) é, de certa forma, materializada em outros artigos, as experiências adquiridas na formação continuada realizada junto aos professores muitas vezes vêm de lacunas na formação inicial em sua graduação, assim essas lacunas exigem criar parcerias entre instituições de ensino superior, centros de estudos afro-brasileiros e Secretarias de Educação para realização desta formação continuada, além de intervenções nas unidades escolares.

Por esta razão, a formação de professores sugere adaptações para melhorar o ensino e aprendizagem, atualmente a atividade infundável dos docentes acreditam que a licenciatura pode contribuir em qualquer profissão, principalmente no que diz respeito à educação para o desenvolvimento de novos conceitos. Pode ameaçar a diversidade cultural de um país e, sobretudo, corrigir a problemática situação social de muitos estudantes partindo desse pressuposto.

Esta pesquisa visa apresentar a efetivação da Lei n.º 10.639/03 em uma Diretoria de Ensino da secretaria de educação do estado de São Paulo, para tal, coletaremos relatos de professoras que participaram de formações continuadas, com um formulário enviado todos os cursistas, o um curso escolhido para ser analisado foi realizado no ano 2016, a fim de enriquecer este trabalho, neste viés trazemos, contribuições teóricas pesquisadas.

FORMAÇÃO CONTINUADA

¹ As Diretorias Regionais de Educação são divisões administrativas que coordenam objetivando a descentralização da execução das suas ações, buscando agilidade nas decisões, a fim de que possa imprimir uma política educacional em um território, de acordo com os decretos da Secretaria da Educação, tendo em vista as disposições dos incisos VI dos artigos 13 e 18 do Decreto nº 7.510/76, alterados pelos Decretos nº 26.978/87, 39.902/95 e 43.948/99 e Resolução SE 35, de 30-5-2007.

CAMINHOS TRILHADOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE SÃO PAULO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER).

Priscila Lourenço Soares Santos & Celso Francisco do Ó

O profissional professor, como gestor do processo de ensino e de aprendizagem, deve ser o grande responsável pela condução do processo de ensinar e aprender, capaz de realizar um ensino de boa qualidade que resulte em aprendizagens bem sucedidas às crianças, jovens e adultos presentes nas escolas. Assim possui uma grande importância para a educação básica, é preciso conhecer as necessidades dos estudantes para melhor compreendê-los e assegurar-lhes a oportunidade de aprendizagem, respeitando a pluralidade cultural e social. Assim, o trabalho de formação deste profissional nas temáticas relacionadas às questões étnico-raciais devem estar presentes nas escolas.

A missão da universidade para a formação dos professores é formar especialistas que formulem o conhecimento científico sistematizado segundo as demandas da profissão. No entanto, outro estudo o papel de formar professores universitários em um âmbito pedagógico que articule outras áreas do conhecimento e auxilie em suas atribuições pedagógicas que devem exercer nas unidades escolares na educação básica.

A luta pelo fim do racismo nas unidades escolares no território nacional, não teve fim com a apresentação do PNCs, os movimentos negros, tendo partido para a luta pela elaboração de uma lei específica que atendesse as demandas do grupo, e que então complementa-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96).

Consoante o levantamento realizado no site do Senado Federal e da Câmara Federal brasileira e notícias publicadas do período, a base para a Lei nº 10639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana no currículo das escolas de educação básica saiu do Projeto de Lei n.º 259/99 que foi apresentado como um Projeto de Lei, de autoria dos deputados federais Esther Grossi (PT/RS) de 1995 a 2002 tendo atuado prioritariamente na área da educação e Ben-hur Ferreira (PT/MS) de 1999 a 2003 quando deputado federal de Responsabilidade Fiscal (suplente) e do Estatuto da Igualdade Racial (suplente) em 2000, foi presidente da Frente Parlamentar Brasil-África. Sendo que o deputado Ben-Hur Ferreira relata que o Projeto original era do deputado Humberto Costa.

Os dois deputados apresentaram na Mesa Diretora da Câmara dos Deputados em 11/03/1999, depois este projeto teve que passar pela Comissão de Educação e de Cultura (CEC), Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), Congresso Nacional (CN) para sua votação e assinatura do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2011).

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

Durante o longo período que este projeto de lei tramitou na Câmara e no Senado Federal foram feitos muitos discursos sobre a temática do racismo e sobre os afro-brasileiros, sobre a política que o governo teria que realizar para reparação dos negros com a valorização da história do afro brasileiro, importância da consciência racial para o mito da democracia racial, entre estes discursos podemos encontrar o da Senadora Benedita da Silva (PT – RJ) e Abdias Nascimento (PDT – RJ), estes dois senadores ajudaram a aprovar esta importante Lei para a luta negra para seu reconhecimento e sua importância para o Brasil com seus discursos.

A lei n.º 10.639/03 foi aprovada com ausência de grandes desarmonias e posições durante toda a longa trajetória até sua aprovação em 2003, na maioria vem de discurso com a do Abdias do Nascimento e pela luta dos movimentos negro que realizaram a desconstrução do “mito de democracia racial” do Senado e na Câmara de Deputados Federal. No projeto de Lei apresentado na Câmara dos Deputados, originalmente havia um artigo 2º que foi vetado para sua aprovação final. Ele abordava a capacitação dos professores para ministrar esses conteúdos nas suas unidades escolares. “Art. 2º Os cursos de capacitação para professores deveram contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria”.(Brasil, 2003)

A justificativa para sua exclusão foi o caráter transversal, incluso nos componentes curriculares e não como uma disciplina própria:

Verifica-se que a Lei n o 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar n o 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterá matéria estranha a seu objeto (art. 7 o , inciso II).(Brasil, 2003)

Desta maneira entendeu-se que não era necessária uma formação específica para a aplicação desta lei pelos professores. No mesmo projeto de lei também foi vetado o parágrafo que fala sobre a porcentagem de conteúdos programáticos por ano que devem conter a temática afro-brasileira e africana.

3º do art. 26-A,

Art. 26-A.

§ 3o As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei. (Brasil, 2003)

CAMINHOS TRILHADOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE SÃO PAULO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER).

Priscila Lourenço Soares Santos & Celso Francisco do Ó

Este teve o veto por que a Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais de cada estado brasileiro e o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades do Brasil.

A realidade da formação universitária em história está atualmente passando por mudanças curriculares forçadas com a aprovação de leis como: 10.639/2003 e 11.645/2008, que exigem a introdução de conteúdos nos currículos da educação básica, os quais valorizam a contribuição dos povos africanos e indígenas na formação do povo brasileiro, estabelecendo outras narrativas que contam a história desses povos. Desta forma é essencial que os professores brasileiros continuem realizando formações continuadas para desenvolver aprendizagem sobre estas temáticas em suas sala de aula.

Segundo Pimenta (2002) vem ocorrendo a transformação social e a escolarização como centro da educação no Brasil, assim é fundamental existir uma mudança educacional. Este papel transformador da escola na interação do professor com sua prática, é necessário para oferecer experiências significativas aos estudantes, até porque a escola como instituição garante a condição para o alcance da qualidade e igualdade na educação mobilizada pelo processo de transformação da sociedade. Assim, no caso das unidades escolares na educação básica, têm determinada a responsabilidade na continuidade da história e do imaginário, criando assim um conhecimento universal, sendo uma questão importante para a conscientização das mudanças que ocorrem na sociedade.

Conforme apresentado por Candau (2012), é importante ressaltar a relação entre educacional e cultural, sendo essencial para a educação multicultural no ambiente escolar, proporcionando assim processos educativos a partir de uma perspectiva antirracista que enfrenta. A escolarização atual é caracterizada por um aspecto completamente monocultural que suprime e impede muitos outros enquadramentos culturais que existem na escola e na sociedade. Assim, é necessário ressaltar o qual promove a educação multicultural e antirracista, é necessário que essas informações sejam incluídas na formação básica e continuadas dos professores, ao atuarem no ambiente escolar. Antes de considerar a efetividade dos professores nas salas de aula, é importante avaliar como esses agentes educacionais têm sido formados. Porque se pelo menos futuros professores, como podem trazer para as salas de aula conversas educativas antirracistas? Como o professor se comporta

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

quando surgem questões relacionadas a esse contexto? Ou ainda, quais são suas ações para problematizar e erradicar o racismo em sala de aula?

Segundo Gomes (2003), a capacidade de construir a identidade negra como algo positivo é uma grande batalha porque não é uma relação pessoal, é uma construção social, histórica, cultural e plural. A autora também defende que as escolas precisam estar atentas a essa questão e que essa realidade histórica de abnegação negra precisa ser discutida nos cursos de formação de professores.

Segundo Munanga (2005), a formação de professores para trabalhar com a educação básica na elaboração de suas aulas com os temas da Lei n.º 10.639/03, que não teve em sua base estudos e reflexões que contemplam a História da África, Cultura do Negro no Brasil, e a própria história do negro; o grande problema evidente desta lei que ampara a prática destes temas na escola brasileira. Tal trabalho, não ocorre exclusivamente pela falta de entendimento teórico que envolve a questão, porém também porque o estudo sobre estas temáticas implica em um grande desafio de revelar o “mito da democracia racial”.

Esta lei é um marco importante para história, com o propósito não apenas de mudar um foco etnocêntrico da educação brasileira marcada de raiz europeia de sua colonização, mas também para apresentar um olhar histórico africano dos negros que estão presentes no Brasil e auxiliaram na formação da identidade do povo brasileiro. Agora devemos refletir como os currículos escolares uma nova narrativa histórica, aonde podemos encontrar o negro com um sujeito histórico, que teve participação do processo de formação da História da sociedade brasileira, não como a vida apresentada por anos nos livros somente como escravos.

Nessa perspectiva, surge à questão importante: Como estabelecer na formação dos professores possibilidades de construir uma nova identidade para a população negra brasileira, com foco na valorização e pertencimento à nação brasileira, sem sinais de preconceito, racismo e discriminação? Pois bem, esta é uma questão muito complexa que requer mais pesquisas, mas já se pode apontar que não reproduz a história que já foi contada a 300 anos, do ponto de vista colonizador eurocêntrica nos livros de história e na formação do imaginário brasileiro. Mesmo que nosso país acabasse com a escravidão, não podemos dizer que a verdadeira igualdade racial. Assim devemos apresentar o racismo estrutural, temos também o racismo explícito, que se caracteriza pelo preconceito expresso por meio da violência verbal ou física.

CAMINHOS TRILHADOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE SÃO PAULO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER).

Priscila Lourenço Soares Santos & Celso Francisco do Ó

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a autorrejeição e baixa autoestima que dificultam a organização política do grupo estigmatizado. Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas, Munanga (1996).

O termo eurocentrismo não é novo, nem é uma categoria histórica estabilizada semanticamente, pelo contrário, o seu significado é múltiplo, faz uso extremo dele comprometedor e arriscado, a menos que sejam feitas as devidas advertências ao contexto e o que significa de qualquer forma, foi muito usado em discussões sobre programas de educação escolar, especialmente no sentido de expressar uma visão unilateral, tendencioso e arbitrário, por privilegiar a visão de mundo e a subjetividade europeias, que, ao mesmo tempo, afirmar-se como uma racionalidade de valor universal, desqualifica outras experiências e conhecimentos que formam um universo complexo de educação escolar. Devemos refletir o porquê é um termo que expressa uma perspectiva discricionária chamado eurocentrismo torna-se objeto de repetidas críticas no discurso acadêmico, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Encontramos em Quijano um reflexão do conceito sobre a palavra:

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).

Segundo Fanon (1979) nos alerta sobre o que sofremos ao longo dos anos enquanto um homem conta uma história: o currículo da branquitude, a manutenção do privilégio branco, o racismo estrutural e institucional, a estética da branquitude e as desigualdades sociais, hierarquias raciais tudo muito presente na educação brasileira no ensino básico.

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

As diferentes ausências, que persistem na educação básica, têm fortalecido e reforçado o racismo, além de contribuir com a continuidade da narrativa da História única eurocêntrica que está presente nos currículos escolares do país. É necessário evidenciar as experiências sociais desperdiçadas, propondo uma sociologia das ausências que busque mostrar que tudo que não existe economicamente, social, política e culturalmente é ativamente produzido como não existente.

Desta forma é um processo em razão de se desenvolver nas escolas nos primeiros anos de vida escolar das crianças para que quando estiverem formados consigam ter outra história do povo negro. Por muitos anos, a sociedade brasileira negou esta participação dos negros na história do Brasil, construindo este imaginário, o resultado desta construção histórica tem como, consequências vão além da história, onde muitas pessoas se recusam, tem vergonha ou desconhecem sua história, e por isso não se declaram como negros ou parte dela, para salvar a origem de suas raízes, Silva (1995) afirma que neste universo simbólico: “(...) ordena a história, estabelecendo um vínculo entre o passado e o futuro por meio de uma memória coletiva, compartilhada por todos os indivíduos e legitima os papéis na estrutura social. (SILVA, 1995, p. 32)”.

Para isso ocorra é necessário que o professor tenha o domínio sobre o conteúdo para ministrar as aulas abordando esta temática. Assim é de extrema importância a formação continuada para auxiliar o desenvolvimento dos planos de aulas e planejamentos escolares. Quando a lei foi desenvolvida se pensou que esta formação deveria ser descentralizada, garantindo a autonomia de formação de cada estado ou município do Brasil a possibilidade de desenvolver este trabalho segundo a necessidade da sua região.

A formação dos professores é extremamente essencial para que esta lei seja implementada nas escolas brasileiras, segundo Arroyo (2007):

É dever do Estado, através de políticas de Estado garantir o direito à cultura, identidade, diversidade dos coletivos étnico-raciais. É dever de o Estado eliminar toda forma de racismos instituídos. Insistir numa espécie de conversão dos educadores, limpando de sua mente todo tipo de resquício de racismo sem elevar esses processos ao nível de políticas de Estado pode revelar uma visão do racismo apenas personalizado nos agentes escolares, nos produtores de material ou nas editoras, perdendo de vista os perversos processos estruturais que o produzem e reproduzem, nas estruturas de poder, nas políticas, nas estruturas da sociedade, no sistema normativo e legal. (ARROYO, 2007, p.115).

Os currículos anteriores a Lei n.º 10.639/03 tem que ser revistos, principalmente nos currículos das faculdades de Licenciaturas e da Pedagogia, para desenvolver outro olhar nos

CAMINHOS TRILHADOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE SÃO PAULO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER).

Priscila Lourenço Soares Santos & Celso Francisco do Ó

professores sobre a temática que irão trabalhar com a educação básica, como Gomes (2012) fala:

A implementação da Lei nº 10.639/03 depende não apenas de ações e políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, mudança nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também 25 de regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores (as) do sistema de ensino e das escolas. (GOMES, 2012, p. 24-25)

Para compreender a formação de professores da rede pública no estado de São Paulo realizada pela Secretaria de Educação (SÃO PAULO, 2013), possui em sua estrutura organizacional um órgão responsável pela formação dos docentes, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) que vigorou de 1976 até 2010, atualmente este órgão responsável pela formação dos professores foi reestruturado e dividido em duas novas Coordenadorias a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP) e Coordenadoria de Gestão do Ensino Básico (CGEB).

Na prática, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo abordou em documento que oferece formação aos Professores Coordenadores de Núcleos Pedagógicos sobre a Lei 10.639/03, pois eles devem repassar estas formações, por meio de cursos e orientações técnicas para os professores das suas respectivas Diretorias de Ensino e equipes gestoras das unidades escolares. Os Professores Coordenadores Núcleo Pedagógico (PCNP) têm autonomia de realizar ou não estas formações para os professores em sua Diretoria de Ensino, pois os mesmos têm que atender demandas da Diretoria e da Secretaria de Educação, além de responder também às questões étnicas raciais.

Para desenvolver as formações para os docentes pelas Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo existe uma legislação vigente que regulamenta a quantidade e o período de realização dessas formações na resolução SE 61, de 6-6-2012, que dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23.8.2011:

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO, à vista do que lhe representaram os Coordenadores da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP e das Coordenadorias de Gestão da Educação Básica - CGEB, de Gestão de Recursos Humanos - CGRH, de Infraestrutura e Serviços Escolares - CISE, de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional – CIMA e de Orçamento e Finanças - COFI, e considerando a necessidade de uniformizar os procedimentos de implementação de Orientações Técnicas, realizadas no âmbito de

atuação dos órgãos centrais ou regionais da Pasta, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23.8.2011.

Resolve:

Artigo 1º - Todas as Orientações Técnicas programadas pelos órgãos centrais ou regionais desta Pasta, que visam a subsidiar a atuação de servidores na implementação de diretrizes, metodologias, procedimentos e/ou práticas técnico-pedagógicas, curriculares e administrativas da educação básica, deverão ser organizadas e implementadas na conformidade do disposto na presente resolução.

Artigo 2º - Para fins do que dispõe esta resolução, entende-se por Orientação Técnica todo e qualquer espaço de reuniões de caráter pontual, sistemático ou circunstancial, que objetive o aprimoramento da prática profissional do servidor, com vistas a subsidiá-lo com informações específicas que aperfeiçoem seu desempenho.

Artigo 3º - As atividades propostas para cada Orientação Técnica deverão totalizar, no mínimo, 4 (quatro) e, no máximo, 8 (oito) horas diárias, podendo ser realizadas em horário regular de trabalho dos servidores envolvidos, sendo que, no caso de Orientação Técnica destinada a docentes em sala de aula, seu desenvolvimento não poderá exceder a 1 (um) dia de atividades por trimestre.

Artigo 4º - A participação do servidor em Orientação Técnica, organizada por órgão central ou por Diretoria de Ensino e que, em função de sua especificidade, demandar mais de 1 (um) dia de atividades, dentro do prazo de 1 (uma) semana, deverá ser previamente autorizada pelo superior imediato do servidor.

Parágrafo único – A prévia autorização do superior imediato do servidor será igualmente necessária no caso de a Orientação Técnica está sendo programada para se realizar em local diverso daquele que abriga o órgão/unidade que a promoverá.

Nesta resolução é apresentado quem são os responsáveis pelas formações dos professores da rede estadual de São Paulo. O órgão central responsável pela formação é a EFAPE, a qual estabelece essa interface formativa com as Diretorias de Ensino (DE), são órgãos descentralizados de formação, assim como formadores de professores, pois agora estamos exercendo a função em uma Diretoria de Ensino.

Com base na Lei n.º 10.639/03, que introduziu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, propomos algumas reflexões teóricas sobre sua implementação, apresentadas no contexto acadêmico, mas direcionado a educação básica, para fundamentar essas práticas mencionamos algumas autoras e autores que foram importantes para nossas reflexões: Kabengele Munanga, Luiz Fernandes de Oliveira, Frantz Fanone Petronilha, Nilma Gomes, Beatriz Gonçalves e Silva utilizadas com base teórica do curso de formação continuada para os professores.

O CURSO

O curso foi realizado em uma Diretoria de Ensino (DE), e teve a seguinte denominação: “Lei n.º 10.639/03 - Uma Reflexão sobre a História e Cultura da África e dos Afrodescendentes”. Foi um curso semipresencial com a carga horária de 45 horas(s) a

CAMINHOS TRILHADOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE SÃO PAULO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER).

Priscila Lourenço Soares Santos & Celso Francisco do Ó

distância e presencial de 15 horas(s) totalizando 60 horas (s) de curso, foi publicação em Diário Oficial do Estado de São Paulo de Portaria de autorização da realização do curso 06/09/2016 data da publicação D.O.E.: 07/09/2016, neste houve um número de inscritos elevado para os padrões de cursos da DE. Foram 196 professores inscritos, porém apenas 89 professores realizaram o curso conforme o regulamento descrito no edital. O período de realização do curso foi de 24/09/2016 a 10/11/2016.

Os conteúdos ministrados nos módulos do curso: unidade 1 - Lei n.º 10.639/03, História e Cultura da África e dos Afrodescendentes e materiais sobre esta temática nas unidades escolares; unidade 2 - Descobrimos Identidade negra através da música; unidade 3 - História do negro no Brasil e trabalho com o museu; unidade 4 - Territórios negros na cidade de São Paulo e Religiões Afro-brasileiras. Cada professor tinha de desenvolver como atividade final um plano de aula sobre um dos temas desenvolvidos no curso.

Durante este curso foram realizadas algumas vivências aonde os professores puderam participar de aulas de Maculelê, Capoeira, música afro, exposição de fotografia afro-religiosas, palestras de poetas negros, visita ao museu afrobrasil, para aproximar da cultura e ancestralidade presente, para assim ampliar seu repertório de vivência para conduzir suas aulas.

FIGURA 1 – Vivência dos professores aula de Maculelê



Fonte: Acervo Pessoal

A vivência para os professores cursistas, teve como objetivo não apenas uma apresentação cultural ou somente um conhecimento da cultura corporal utilizando a matriz afro-brasileira. A proposta era a relevância social do conteúdo, que implica a própria experimentação

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

dos professores para que assim compreendessem o sentido e o significado ao exercitar a proposta, na prática, materializando em suas futuras aulas como podem utilizar esta experiência, não apenas lendo em texto mais tento o conhecimento vivido.

Como diz Gramsci (1981), é importante criar novos hábitos sociais que exijam pessoas receptivas e educadas para aceitar e respeitar a diversidade, esse deve ser um dos papéis da escola:

[...] criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas originais; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; transformá las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. (GRAMSCI, 1981, p.13).

Entendemos introduzir as vivências aos professores utilizando sistematicamente os conteúdos do curso, pode auxiliá-los e motivar a utilização de outras práticas durante suas aulas no ambiente escolar onde atuam. Desse modo acreditamos que daremos mais um passo importante, para formar professores sem preconceitos e abertos à diversidade, com experiências importantes na cultura afro-brasileira. Partimos do princípio dos preconceitos no momento, pois a pessoa vivencia uma determinada situação que ele não conhecia até mesmo em colocar atividades como as vivenciadas, em seu planejamento anual de ensino.

FIGURA 2 – Exposição fotografia religião de matriz afro-brasileira



Fonte: Acervo Pessoal

Parte do trabalho pedagógico realizado pelo professor em suas aulas, é mediar os conhecimentos dos estudantes e auxiliar o desenvolvimento deles, enquanto estão em formação. Assim, ao elaborar o conteúdo deste curso, a ideia, tratou do significado formativo dos conteúdos afro-brasileiros na escola e discutir como esses conteúdos influenciam no

CAMINHOS TRILHADOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE SÃO PAULO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER).

Priscila Lourenço Soares Santos & Celso Francisco do Ó

desenvolvimento do estudante como seres humanos e seu modo de pensar diante da sociedade em relação à cultura.

Dessa forma, foi realizado o resgate da historicidade dos afro-brasileiros por meio de textos presentes na plataforma do curso, nas atividades propostas, contemplando as diversidades culturais que contribuíram para o multiculturalismo brasileiro. Fomentando e trazendo discussões além de considerações importantes para a formação do estudante, como valorização e respeito à diversidade, fortalecimento da identidade afrodescendente, enfrentamento ao racismo e preconceitos em geral que podem ser encontrados nas unidades escolares.

Alguns temas foram abordados durante o curso como: história africana, religiões de matriz africana, música afro-brasileira, representação do negro na mídia, práticas educativas relacionadas às questões raciais, foram alguns dos temas abordados nos cinco encontros semanais realizados aos sábados, com duração de três horas. O perfil dos participantes deste curso de formação foram professores das 91 escolas da DE dos componentes curriculares de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Arte, Língua Portuguesa e Professor de Educação Básica I (PEB I).

Realizamos cinco encontros presenciais:

I. No primeiro dia de aula do curso, foi realizada uma abordagem expositiva, na qual o tema tratado era apresentar aos professores cursistas a proposta do curso, seguindo de uma roda de conversa sobre a Lei n.º 10.639/03, estabelecendo uma sondagem sobre a importância desta temática para formação dos estudantes e como eles trabalham com esta questão em suas escolas;

II. No segundo encontro, ocorreu uma roda de conversa, onde discutimos as questões sobre religiões de matriz africana, seguida de exposição de fotografia e objetos desta temática;

III. Terceiro encontro foi abordado sobre música e território, onde integrantes de um bloco de afoxé foram contar suas histórias e como ensinar os professores um pouco de música;

IV. Quarto encontro realizamos aula de Maculelê e Capoeira com um mestre de Capoeira da região com seus alunos, os quais ensinaram por meio de uma roda de conversa a história da Capoeira, seguida de uma atividade física com os professores como forma de aquecimento para praticarem o Maculelê;

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

V. O quinto encontro foi no Museu Afro Brasil no Ibirapuera, onde ministramos uma visita guiada ao acervo permanente com os professores.

Ao desenvolver cada uma das aulas ficou evidente a urgência de espaços para a formação continuada dos professores, garantindo minimamente a compreensão dos temas, por meio das vivências pessoais e profissionais deles. Para assim auxiliar o debate sobre o racismo estrutural, presente na história e desta forma acaba sendo reproduzido e reforçado pelo discurso de negação da importância do negro na a história do Brasil. Portanto, é importante que uma faculdade de professores ofereça cursos de extensão com capacidade de romper com essa lógica perversa. Através dessas experiências *in loco*, terão mais profundidade e clareza sobre a temática racial, a ser discutida em salas de aula com seus estudantes.

Nesse sentido e para assim, auxiliar o debate sobre o racismo estrutural que está presente na história, reforço o discurso de negação, da importância do negro para a história do Brasil. Para tanto, é importante que uma faculdade de professores ofereça cursos de extensão com capacidade de romper com essa lógica perversa para mudar.

Desta forma observei durante o processamento dos encontros com os cursistas, a medida que cada tema ocorria, havia grande interesse dos participantes, principalmente por parte dos não negros, pois esses puderam entrar em contato com uma realidade que não conheciam e descobrir possibilidades de desenvolver seus conhecimentos. Os negros tiveram a oportunidade de falar abertamente sobre suas vivências pessoais com seus pares e com a oportunidade de se tornarem multiplicadores dessas discussões, ou seja, potenciais parceiros. Ficou evidente, observando durante as rodas de conversa a necessidade que ocorra os debates, os quais não ocorreram de maneira uniforme, o que é ótimo, pois a presença de diferentes polos discursivos é o que pode criar a interação necessária para avançarmos no combate ao racismo nas escolas e na vida deles também.

Hoje, mais do que nunca, é preciso debater as questões da educação étnico-racial além dos muros das universidades de licenciatura, pois o conhecimento científico emergirá dessas discussões e debates, assim as questões muito complexas como as relações étnico-raciais são pouco discutidas em diversos setores da nossa sociedade brasileira e, quando discutidas, costumam ser mal compreendidas por uma parcela significativa dela, desta forma nessa perspectiva que a educação na totalidade, pelo importante papel social que desempenha, deve engajar-se em discussões teóricas e, ao mesmo tempo, ser desafiadora, na

CAMINHOS TRILHADOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE SÃO PAULO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER).

Priscila Lourenço Soares Santos & Celso Francisco do Ó

prática dos professores e tão importante esta formação continuada, após a graduação inicial, a fim de construir novos caminhos para uma educação de qualidade aos estudantes.

Esse trabalho de formação continuada com novas perspectivas educacionais para o conteúdo tradicional das escolas vem ao encontro com a afirmação de Gomes:

[...] embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar (GOMES, 2012, p. 99).

Um banco de dados foi construído a partir das respostas dos professores cursistas coletadas em três momentos do curso, algumas de múltipla escolha e outras com respostas abertas. Tal banco pode ser analisado a partir dos diferentes temas de análise utilizando metodologias combinadas. O presente texto tem a pretensão de apresentar e refletir sobre os dados referentes à formação dos professores no que se refere às questões étnico-raciais e seus conhecimentos desenvolvidos em sala de aula.

QUESTIONÁRIOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

O público alvo da pesquisa foi um grupo de professores que realizou inscrição para participar de um curso de formação continuada sobre a Lei n.º 10.639/03 realizado pela Diretoria de Ensino no ano de 2016, sendo que o questionário aplicado não era necessário se identificar com seu nome e escola que atual.

Os inscritos 196 professores cursistas, porém apenas 89 professores responderam o questionário inicial do curso, eles eram dos componentes curriculares de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Arte, Língua Portuguesa e Professor de Educação Básica I.

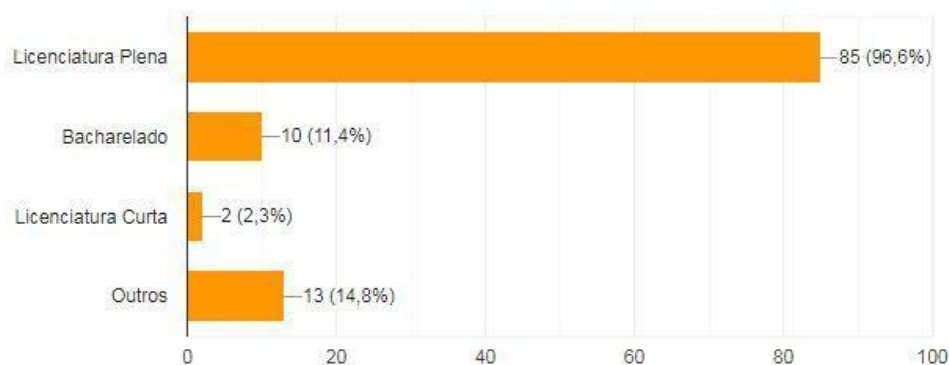
Um questionário foi elaborado por mim, para ser aplicado pelos que estavam articulados ao curso, contendo questões que buscavam compreender os processos formativos relacionados à história e à cultura afro-brasileira pelos quais os profissionais haviam passado, bem como sua compreensão sobre esses conhecimentos e como desenvolviam suas práticas educativas sobre as questões étnico-raciais.

Ao longo do formulário, destacamos três questões principais que precisam ser respondidas para estabelecer a análise para este texto: coloque a titulação de seu curso universitário que cursou para ser professor da rede estadual? Há quanto tempo trabalha na

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

educação? Você já participou de alguma formação sobre as temáticas abordadas pela Lei n.º 10.639/03? É importante ter formação continuada sobre as relações étnico-raciais? As respostas da pesquisa foram sistematizadas em forma gráfica para que pudéssemos refletir sobre os dados coletados dos cursistas.

Gráfico 1 – Coloque a titulação de seu curso universitário que cursou para ser professor da rede estadual?



Fonte: Elaborado pelos autores

Os dados obtidos pela pesquisa constataram que a grande maioria dos professores (96,6%) possui licenciatura plena em sua disciplina. Em total de 2% possui licenciatura curta, 11,4% possui bacharelado e 14,8% não tem formação em componentes curriculares e sim em outras formações. Estes 14,8% são muito preocupantes, pois não têm formação como professores e estão exercendo a função nas escolas com os estudantes, importante refletir sobre esta ausência de professores com formação específica para a docência nas salas de aula.

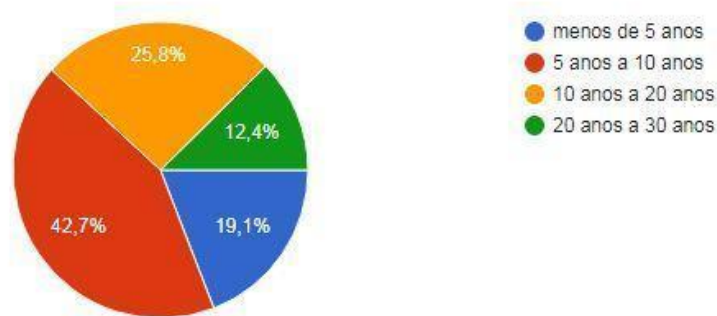
Gráfico 2 – Há quanto tempo trabalha na educação?

CAMINHOS TRILHADOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE SÃO PAULO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER).

Priscila Lourenço Soares Santos & Celso Francisco do Ó

Há quanto tempo trabalha na educação?

89 respostas

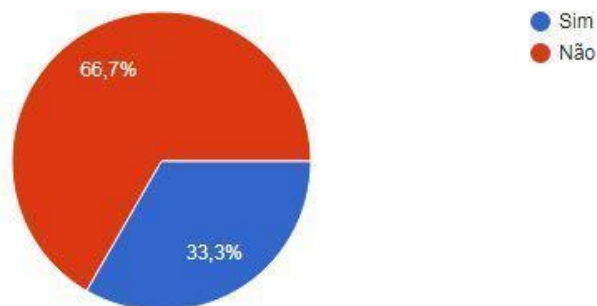


Fonte: Elaborado pelos autores

Observou-se no gráfico 2, que a maioria dos educadores que participaram da pesquisa leciona recentemente, sendo que 42,7% do grupo trabalha de 5 anos a 10 anos como professor e 19,1% trabalha a menos de 5 anos. Somando-se desta maneira, 61,8% do total pesquisado, com a experiência de 1 a 10 anos de carreira. Os que trabalham de 10 a 20 anos representam 25,8% do total e os com 20 a 30 anos 12,4%.

Professores cursistas com pouco tempo de trabalho estão procurando se formar para trabalhar com esta temática, e se somarmos o menos de 05 anos e mais 05 e 10 anos 61,8%, está preocupada em se aperfeiçoar para ministrar suas aulas. Este ponto tem grande importância, pois podemos supor que existe um desejo de mudança nos professores recém-formados, ao sentirem necessidade de continuar seus estudos para exercer sua profissão.

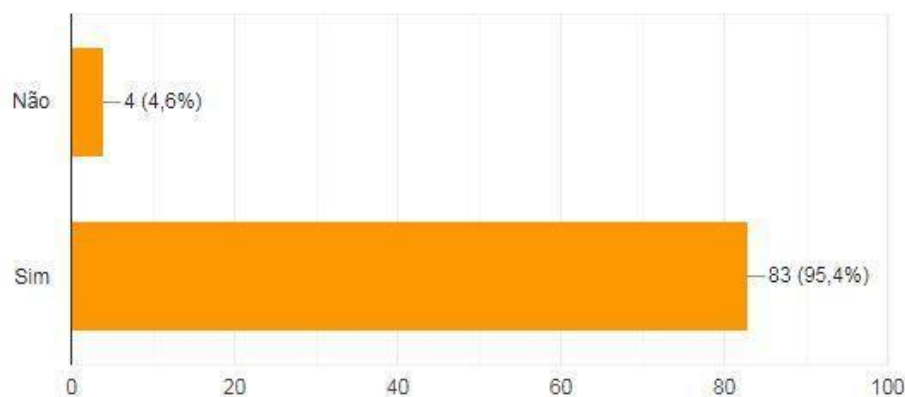
Gráfico 3 - Você já participou de alguma formação sobre as temáticas abordadas pela Lei nº 10.639/03?



Fonte: Elaborado pelos autores

Segundo o gráfico 3, os professores pesquisados informaram que 66,7% não realizaram formação sobre educação para as relações étnico-raciais, apenas 33,3% já fizeram formação continuada sobre esta temática. Foi possível perceber nas respostas dos cursistas que a maioria deles nunca realizou formação sobre o tema, mesmo a lei sendo do ano de 2003.

Gráfico 4 – É importante ter formação continuada sobre as relações étnico-raciais?



Fonte: Elaborado pelos autores

As respostas dos professores foram animadoras, pois para 95,4% é importante ter formação continuada sobre as relações étnico-raciais, sendo apenas 4,6% contra estas formações realizadas, após-formação inicial acadêmica.

Segundo Chagas (2014), a importância de efetivar a lei sobre a educação das relações étnico-raciais no Brasil, vai além dos componentes curriculares dos cursos de graduação. Temos sempre que ter o cuidado com as formações dos professores, visto que

CAMINHOS TRILHADOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE SÃO PAULO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER).

Priscila Lourenço Soares Santos & Celso Francisco do Ó

assim a prática requer cuidado, que deve partir não somente dos professores, mas, também, das gestões pedagógicas das unidades escolares ou, no caso, centro de formação dos professores. Importante dizer que Chagas:

(...) os docentes trabalham, e fundamentam seu fazer pedagógico, o que incide na valorização das pessoas negras, suas histórias e culturas. Isso representa muito mais do que incluí-las no currículo escolar e na prática docente. Ou seja, é muito mais do que incluir conteúdos numa ou noutra área do conhecimento. Exige do corpo docente mudança no olhar sobre as pessoas negras, de modo que as experiências de vida e práticas culturais destes sejam respeitadas nas universidades e escolas, haja vista elas serem carregadas de saberes que nem sempre estão contemplados no currículo dos cursos e no fazer dos docentes e estudantes da escola da educação básica (CHAGAS, 2014, p. 1)

O enfoque foi sobre a preparação dos professores para trabalhar com as questões étnico raciais, esse certamente é um fator importante, principalmente diante das mudanças que surgiram a partir da aprovação da Lei n.º 10.639/03. Outro grande desafio para a formação continuada é uma maior participação de professores mais antigos de profissão nelas. Dessa formar, o impacto frente a implementação da lei será mais eficaz e eficiente e conseqüentemente os estudantes terão oportunidade de debater essa temática, educação para as reações étnico-racial, com argumentos baseados em teóricos e relatos de vida de colegas, para perceberem o quão urgente se faz a educação antirracista. Acrescento também que essa formação para os docentes mais antigos tem grande importância para a implementação da lei nas unidades escolares, já que um grande número desses professores nunca haviam realizados cursos para utilizar a educação para as relações étnico-raciais nas suas escolas.

CONSIDERAÇÕES

No entanto, ao analisarmos o indicador presentes nos dados obtidos no formulário enviados aos docentes, encontramos algumas respostas aos nossos questionamentos sobre a formação continuada destes professores. Na análise inicial podemos verificar que grande parte dos professores que está realizando o curso nunca realizou formação sobre a temática, mesmo a lei sendo do ano de 2003 e o curso oferecido em 2016 aos professores. Para corroborar com as reflexões presente neste artigo configura-se em uma análise bibliográfica sobre formação continuada e sua informação para uma educação de qualidade, já a análise dos dados do questionário aplicado nos cursistas como uma leitura descritiva dos dados dos professores para lidar com a questão étnico-racial no cotidiano escolar e a falta de formação dos

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

professores para este trabalho. Várias outras análises são possíveis nestes dados coletados, agora estamos fazendo algumas considerações sobre a aparência inicial, lançamento dos dados.

Assim, a primeira consideração que devemos realizar refere-se à existência de uma inserção da temática étnico-racial nos processos formativos dos professores, ainda não percebida na educação básica, pois para atender aos objetivos da Lei n.º 10.639/03 necessitamos de muitas formações para os profissionais da educação. Os cursistas que passaram por diferentes cursos e graduação, até mesmo do bacharelado, apontam que nunca participaram de cursos sobre a temática. Vale ainda lembrar que os dados nos mostram a preparação incerta dos especialistas que atuam na educação básica em relação a essa questão da educação para as relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar**. In: GOMES, Nilma Lino (Org.) **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.110-117.

BERNARD, F. **Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural**. In: BRANT, Leonardo. **Diversidade Cultural**. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUI, Marilena Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: Unesco, 2008.

BRASIL. **Lei n. 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394/1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 21 jul. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2015. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp-002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso 20 set. 2022.

CORENZA, J. A. de . **Formação inicial de professores: conversas sobre relações raciais e educação**. Curitiba, Appris, 2018.

CHAGAS, F. W. **Educação das relações étnico raciais na formação de professores (as) de história: uma prática extensionista**. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v. 3, n. 2,

**CAMINHOS TRILHADOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NO ESTADO DE SÃO PAULO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER).**

Priscila Lourenço Soares Santos & Celso Francisco do Ó

2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/21846/12859> .
Acesso em 17 jul. 2022.

FANON, F. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Bahia: Editora EDUFBA, 2008.
FÁVERO, A. A; BECHI, D. **O financiamento da educação superior no limiar do século XXI: o caminho da mercantilização da educação**. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650577/16790>. Acesso em: 30 set. 2022.

HAMPATÉ BÁ, A. **A tradição viva: História Geral da África**, v. 1, SP, Ática/Unesco, 1980.

GOMES, N. L. **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. 167–182, jan./jun. 2003. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 set. 2022.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf> . Acesso em: 20 out. 2022.

GOMES, N. L. (Org) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicoraciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012. p. 24 - 25.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. **O desafio da diversidade**. In GOMES, N.L; SILVA,P.B.G (orgs). Experiências Étnico-culturais na formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-26. 2002.

LIMA, K. R. S. de. **Financiamento da educação superior brasileira nos anos de neoliberalismo**. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCEBO, Deise. **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea. 2006. p. 27-42.

SILVA, B.V. P; COSTA, H. (org.); **Notas de história e cultura afro-brasileira**, 2º Ed,Ponta Grossa, PG, UEPG, 2011.

SOUZA, M. A. Silva de. Formação inicial do professor de matemática: a importância da prática pedagógica. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, [S.l.], v. 1, fev. 2017. ISSN 2526-3560. Disponível em:
<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/91>. Acesso em: 30 set. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.24219/rpi.v1iEsp.91>.

PIMENTA, G. S. (org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**, Ed, Cortez, São Paulo, SP, 2002.

QUIJANO, A. “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.

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

MUNANGA, K. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. Cadernos Penesb. Niteroi: EDUFF, p. 160 - 169 n.12, 2010.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

GRAMSCI, A. **A Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p.17-48, 1981.

CAPÍTULO III

CIDADANIA: O TERRITÓRIO COMO BASE À CIDADANIA

Juliano Henrique Xavier Cavalcanti
Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira
Luiz Gustavo de Souza Araújo
Daisi Parreira de Queiroz

Introdução

A ciência geográfica, em suas várias mudanças na pesquisa de seu objeto de estudo, passou, no século XX, por mudanças radicais metodológicas que lhe confeririam, em tese, uma maior proximidade com a verdade. Somente no último século tivemos geografia tradicional, teórica-quantitativa, crítica e cultural-humanista, essas visões provocaram mudanças nos temas a serem debatidos, o que com o surgimento da geografia crítica, tem-se mais incisivamente o debate acerca da cidadania na geografia. O prospecto da geografia sobre cidadania tem no conceito território sua base, pois nos variados tempos e sentidos que cidadania teve e tem, o território é central em sua compreensão.

O território como uma instância delimitada e dominada sobre e a partir de uma relação de poder, Souza (2021), é o modelo territorial que domina a ideia de cidadania em seu início. As escalas de cobertura da cidadania se ampliam, passa-se da *polis* como primeiro território, amplia-se para todo o território dominado e culmina em uma ideia mundial de cidadania. Nessa variação de escalas, há concomitantemente o aglutinamento de elementos constituintes no conceito de cidadania, assim passa-se uma concepção restrita onde cidadão detinha o poder exercer os direitos políticos à

possibilidade de exercer os direitos políticos e sociais, por fim, é somado a esses modelos os direitos civis e culturais, assim formando o modelo mais recente de cidadania.

Sobre este olhar, observa-se que a cada mudança na escala territorial há uma mudança no contexto do que é cidadania e do próprio cidadão. Desta forma, este artigo tem por objetivo traçar de que forma o conceito de cidadania foi se moldando ao longo dos períodos em que este conceito foi utilizado e como o território é valioso em sua configuração. Apesar de apresentarmos brevemente sua gênese nos impérios da Grécia Antiga e da Roma Antiga, procura-se evidenciar como a cidadania é vista hoje, seus elementos e a relação com território.

Desta forma, o artigo se encontra estruturado em três partes, a introdução, desenvolvimento e conclusão. A guisa de apresentar o entendimento de como esta relação cidadania e território se dá, no desenvolvimento utiliza-se da linearidade de acontecimentos e períodos em que a cidadania é um conceito fundamental, para que se possa visualizar com clareza que com os períodos e as diversas sociedades que a tomam como princípio, há a concentração de elementos que por fim culminará no que conhecemos hoje como cidadania.

Ao compreendermos os contornos da cidadania na atualidade, pontua-se a guisa de exemplo a relação que existe entre cidadania e a comunidade LGBTQIAP+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual), para que se evidencie como os novos territórios são, ainda hoje, ponto central na cidadania.

Desenvolvimento

A tríade natureza, sociedade e espaço, são, ainda hoje, os domínios que norteiam a geografia. Ciência mutável, que se atualiza e se modifica de acordo com novos métodos, metodologias e técnicas, a geografia é, de certa forma, uma ciência que integraliza saberes, assim o conhecimento geográfico pode ser relacionado e serve de base para diversas ciências. Até o século XX a ciência geográfica era composta por três grandes eixos que norteavam o pensamento geográfico, a Geografia Geral, a Geografia Física e a Geografia Humana, Almeida e Gama (2003). A partir do último século a

geografia se especializou e hoje apresenta um amplo leque de subdivisões, sendo especializações e recortes em seu objeto de análise.

Bom, atentando-se aos grandes eixos da geografia, desde seu início no século XIX até a segunda metade do século XX, teve-se imperando a geografia física. Neste período, seus conceitos, questionamentos, visão do espaço geográfico eram os mais difundidos, assim questões de “localização e repartição das coisas, dos seres vivos e dos homens à superfície da Terra” (ALMEIDA e GAMA, 2003, p. 85) eram as principais ideias difundidas e pesquisas feitas em geografia. Com o fim de duas Guerras Mundiais, uma nova organização do espaço mundial, o avanço da tecnologia, o avanço do modelo capitalista de produção, dentre outros acontecimentos que simultaneamente modificavam o mundo, fizeram com que da primeira para a segunda metade do século passado ocorressem mudanças em todas as instâncias da sociedade, o que culminou na mudança do olhar da ciência da geográfica perante o espaço geográfico. Neste sentido, Almeida e Gama (2003) afirmam que:

“Se foi no campo das ciências naturais que a Geografia encontrou os seus princípios explicativos, afirmando por consequência uma maior proeminência dos créditos científicos da Geografia Física, assiste-se desde há mais de meio século a uma deriva para campo das ciências humanas e para a afirmação das questões centradas na Geografia Humana.” (ALMEIDA e GAMA, 2003, p. 85).

A mudança no protagonismo da geografia humana em detrimento a geografia física, revisitou novas abordagens geográficas, bem como uma multiplicidade de temas que antes eram debatidos no âmbito das ciências sociais, assistiu-se assim temas como cidadania, sexualidade, racismo, sexismo, entre outras, terem vez no debate desta ciência. Próprio deste período, diante os milhares de mortos, sobretudo na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a cidadania passa a ser um tema de debate mundial. A geografia, assim como outras ciências, iniciam um debate acerca da cidadania, e as mudanças que estavam ocorrendo na sociedade daquele período. Isto posto, para entendermos a relação que se estabelece entre geografia e cidadania, devemos retroceder no tempo e postular algumas das fazes que os conceitos de cidadania tiveram importância em outros modelos de organização espacial, para, sim, chegarmos ao modelo que hoje se tem.

A cidadania possui em sua gênese um dos conceitos espaciais mais singulares da geografia, o conceito de território. A conceituação e definição do que é cidadania

tem seu início na Grécia antiga (2000 e 1400 a.C.) onde o território, em seu sentido basilar de delimitação de uma área, definido por uma relação de poder que se impera sobre esse espaço, é extremamente relevante, pois dele impera quem são os cidadãos e quem não o são. Nesse sentido, o território delimitava a *polis*, palavra grega que determinava a cidade-estado, ou como afirma Oliveira (1999; p 94), “designava ao mesmo tempo, a Cidade, seu território, e o seu poder político, o Estado, de tal modo que um não era concebido sem o outro”. A *polis*, neste sentido, é a somatória do espaço onde a vida se reproduz, urbano e rural, acrescido das diligências de poderes que controlam e organizam esse espaço.

De tal forma, é na *polis* que a cidadania se faz valer no primeiro momento. Assim, a cidadania era conferida ao povo cretense aos que pertenciam a *polis*, as pessoas que faziam parte desta cidade-estado. Porém, neste período, da sociedade cretense existia-se a diferenciação entre grupos, dos quais se definia quais eram as pessoas consideradas cidadãos e quis sujeitos não o eram. Desta forma, sujeitos bem relacionados, com posses, da nobreza, que detinham status sociais, dentro da *polis* era considerado cidadão, o que em efetivo lhes concedia:

“poderes políticos, ou seja, podiam escolher representantes nas assembleias, julgar e exercer funções ou cargos públicos [...] A cidadania, portanto, não implicava a homogeneidade de funções e a igualdade de virtudes, mas não podia existir sem a noção de pertencimento a uma comunidade, o espírito de bem comum e a segurança do estado.” (OLIVEIRA, 1999; p. 96)

Observa-se que o ser cidadão ia além de uma concepção abstrata, de cidadania como um direito vago, mas lhe conferia, a certo modo, poderes sobre o direcionamento efetivo daquela sociedade. Ao conferir a cidadania apenas as pessoas do alto calão da sociedade, nota-se que há, desde já, a manutenção das dinâmicas e processos segregacionista e do status *quo* daquela sociedade, haja vista que havia sujeitados que mesmo participando ativamente da sociedade ou que estão por algum motivo inseridos no espaço da *polis* não obtinham esses direitos, vide crianças, mulheres e escravos que eram considerados os não-cidadãos. Partindo de um sentido prático da cidadania, como na Grécia a um conceito mais abstrato, nasce no império romano um modelo de cidadania mais abrangente e plural.

“Em suma, a cidadania, embora seletiva e restrita como na Grécia, tornou-se diferenciada e mais complexa no Império Romano, assumindo níveis distintos entre as classes sociais e incorporando um valor simbólico que estende a sua dimensão geográfica para além do território da

cidade-referência, no caso Roma. Com efeito, ampliou-se a sua escala de ação e influência.” (OLIVEIRA, 1999; p. 98)

O contexto romano de cidadania rompeu os limites do contexto grego e o ampliou para todo o território romano. Observa-se que o território ainda, sim, continua tendo seu papel de centralidade na espacialidade da cidadania. Salienta-se, que esta diferenciação se dá pela lógica dos modelos de organização de cada sociedade, assim, as *polis*, cidades gregas, apresentavam entre si diferenciações em suas formas internas de organização, de gestão interna das cidades; por outro lado, as cidades romanas possuíam a cidade de Roma como o polo central, o centro político administrativo de todo o império se concentrava nela, as determinações, leis e regras que ali eram impostas se reproduzia por todo o império, desta forma, a cidadania segue este mesmo caminho de que estando nas delimitações territoriais do império o conceito de cidadania se fazia valer.

“o território constitui, de facto, uma componente essencial dos processos de construção social da cidadania, pelos contextos particulares de interação social e de ação coletiva que propicia. Mas não detém, obviamente, o monopólio desses processos. [...] as dinâmicas territoriais de proximidade, são essenciais para entender uma parte substancial das primeiras.” (FERRÃO, 2001; p. 14)

Observa-se que as relações estabelecidas no território influenciam substancialmente no que é ser um cidadão. A cidadania apresenta, neste sentido, a interação social como um de seus elementos, ou seja, as relações estabelecidas pelos sujeitos que a compõe o território fazem parte da cidadania. Santos (2007), por sua vez, observa no território a possibilidade de se fazer cidadania. Para o autor, esse espaço delimitado é o lugar que garantirá as ferramentas necessárias para que a cidadania se faça valer, assim o autor assevera:

“O componente territorial supõe, de um lado, uma instrumentação do território capaz de atribuir a todos os habitantes aqueles bens e serviços indispensáveis, não importa onde esteja a pessoa; e, de outro lado, uma adequada gestão do território, pela qual a distribuição geral dos bens e serviços públicos seja assegurada.” (SANTOS, 2007; p. 18).

A distribuição dos instrumentos necessários à reprodução da sociedade, neste sentido, garantirá o status de cidadão. Para Santos (2007), a cultura estabelecida em cada sociedade, cada território, cada país, determinará, também, como a cidadania se estabelecerá. Os sentidos dados, os direitos postos, juntamente aos deveres que cada

sujeito possui nesse agrupamento populacional delimitará o modelo de cidadania que se sobressai em cada sociedade. Neste sentido, o componente cultural é descrito as ações da sociedade diante de suas demandas, assim, o comportamento da sociedade sendo combativo ou pacífico diante de situações como, as imposições estatais, as regulamentações, o papel da religião, entre outras, direcionarão qual o modelo de cidadania daquela sociedade. Desta forma, o modelo de proposto pelo autor é o modelo “cívico-territorial”, Santos (2007).

Observa-se, que a cidadania é uma construção, do pensamento, das determinações, narrativas e da materialidade deste conceito na existência dos sujeitos. No século XVII a cidadania começa a ganhar novos contornos e novos elementos que se estende até os dias atuais. Pautadas em revoltas e revoluções, a cidadania ganha caráter de direitos, muitos constitucionais, mas que isso ganham direitos que são fundamentais a própria sobrevivência do indivíduo. Cremonese (2007) pontua:

“A evolução e a real consolidação da cidadania, no entanto, dá-se na Modernidade. Junto com a cidadania moderna nascem os direitos naturais (vida, propriedade, liberdade) do homem liberal burguês, garantidos pelas consecutivas “Declarações de Direitos” elaboradas a partir das revoluções liberais na Inglaterra (Revolução Gloriosa 1688-89), Estados Unidos (emancipação política 1776), França (Revolução Francesa, 1789).” (CREMONESE, 2007; p. 61).

As revoluções citadas por Cremonese (2007) são importantes marcos da história da humanidade e foram decisivos na constituição de direitos. A Revolução Francesa, com a Queda da Bastilha no ano de 1789, inicia um movimento que coloca em perspectiva os privilégios da aristocracia francesa dando início a uma revolução por direitos, assim, liberdade, resistência a repressão, igualdade e fraternidade são alguns dos direitos requeridos pelos revoltosos. Destaca-se, também, três períodos de revoltas que ocorreram na Inglaterra nos séculos XVIII com os direitos civis, XIX com os direitos políticos e no século XX com a reivindicação dos direitos civis, tendo pano de fundo as políticas liberais. (BENEVIBES, 1994, p.07)

De tal forma, a desenvolvimento da sociedade provocou, no contexto da cidadania, que essa passasse e ser entendida como a aquisição de direitos. O primeiro deles, os direitos naturais, são, principalmente, o à vida, um direito base de todo ser humano. Os direitos a propriedade e a liberdade, são direitos importantes, mas estão, de certa forma, condicionados ao contexto da sociedade ao qual se estão inseridos, estando

distante de estarem em um mesmo patamar quanto ao entendimento dessas duas questões, as sociedades se organizam como disse Santos (2007) de acordos com sua cultura.

O contexto atual de cidadania, está posta por três pilares que a sustenta, os elementos civis, políticos e sociais (CANABARRO, 2013, p. 6; apud MARSHALL, 1967). Os direitos civis como parte desta tríade são os mais individuais dentre eles, pois, esses são definidos pelo Estado, assim não propõe ou garantem que haja a multiplicação de seus direitos por outros países. Nesse sentido, o principal elemento do direito civil é a liberdade, mas determinada pelo grupo ao qual se está inserido. Por sua vez, os direitos políticos estão vinculados a participação política que os sujeitos possuem na sociedade em que estão inseridas, assim, o direito a votar e ser votado é substancialmente definindo o direito político. Canabarro (2013).

Por fim, o direito social, que prevalece com mais ou menos força conforme a sociedade ao qual se está inserida, mas, em contexto geral, é, também, o que mais ações são endereçadas a ele. Os direitos sociais, são, dentre todos, o mais concreto dentre todos os direitos, por ser palpável e percebido sobre o território, assim, esses direitos estão relacionados ao bem-estar social e sua materialização se dá sobre a forma de instrumentos que podem ser fornecidos pelo Estado como as escolas (educação), postos de saúde (saúde), postos policiais (segurança), entre outros, Canabarro (2013)

Observa-se, assim, que em uma perspectiva de cidadania como sendo direitos, fica perceptível que há um aumento quantitativo daquilo que deve ser respeitado sobre o sujeito e sua sociedade, bem como, qualitativamente, visto que, há também um aumento nos estratos sociais alcançados por esses direitos. Uma questão que se faz relevante, diz respeito as garantias desses direitos. Assim, Santos (2007) afirma que a efetivação dos direitos está no aparato jurídico que o regulamenta, assim os direitos devem estar inscritos no formato de leis que irão garantir que esses direitos sejam respeitados.

O mundo em uma organização em países como o que vivemos, o aparato jurídico está a cargo de cada país organizar o seu e determinar as condições de respeito ou não dos direitos. Desta forma, para o cidadão ter esses direitos respeitados ele deve fazer parte de um país, e a partir das normas que gerem aquele território é que se dará o sentido de cidadania que paira sobre ele. Neste sentido, Benevides (1994) afirma que:

“na teoria constitucional moderna, cidadão é o indivíduo que tem um vínculo jurídico com o estado. É o portador de direitos e deveres fixados por uma determinada estrutura legal (Constituição, leis) que lhe confere, ainda, a

CIDADANIA: O TERRITÓRIO COMO BASE À CIDADANIA

**Juliano Henrique X. Cavalcanti, Marcelo Vitor R. Nogueira,
Luiz Gustavo de S. Araújo & Daisi P. de Queiroz**

nacionalidade. Cidadão são, em tese, livres e iguais perante a lei, porém súditos do Estado. Nos regimes democráticos, entende-se que os cidadãos participaram ou aceitaram o pacto fundante da nação ou de uma nova ordem jurídica.” (BENEVIDES, 1994; p. 7).

Observa-se que o território, a delimitação territorial do estado é o grande garantidor da cidadania e, a inscrição dos direitos em leis é o que irá efetivar ou ao menos apoiar a garantia dos direitos. Perpassando os territórios e promovendo a mundialização do discurso dos direitos como uma forma de garantia da cidadania, tem-se no século XX, no período pós-Segunda Guerra Mundial, a criação de um órgão, multinacional, plural, diversificado, que se detém a propor diretrizes mundiais que padronizam o que é ser cidadão, assim em 24 de outubro de 1945, em São Francisco no estado da Califórnia nos Estados Unidos era criada a Organizações das Nações Unidas (ONU), que dentre tantos projetos e objetivos, em 1948 apresenta a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

A DUDH é um documento de estímulo e influência para que os Estados que fazem parte ou não da ONU, possam organizar suas leis e normativos jurídicos para que a dignidade humana e, sobretudo, a vida, que sejam respeitados. A carta da DUDH é centrada no indivíduo, trazendo no corpo do texto, os direitos civis, políticos e sociais, propõe que o estado deve assegurar uma série de coisas, materiais e imateriais, para a cidadania ser garantida. Plural quanto ao conteúdo e quanto às inspirações, Lafer (1995) apresenta que os direitos apresentados na carta parte de políticas nacionais distintas entre si, mas que se complementam em algum grau, assim os direitos civis e políticos, advém de países de cunho liberal ou neoliberais, que apoiam que todos os sujeitos tenham esses direitos, países como Inglaterra e Estados Unidos são expoentes nesses direitos, ao qual o autor chama de direitos de primeira geração. Outros direitos que compõe a carta são os direitos sociais, econômicos e culturais, esses chamados de direitos de segunda geração, são frutos de outra política, a socialista, com a União Soviética o seu maior representante, Lafer (1995).

Sob o olhar da DUDH, dois posicionamentos são necessários de serem adotados pelos Estados que a possuem como norteadora, assim os Estados devem ser, ao mesmo tempo, abstencionistas e garantidores dos direitos. Neste sentido, Piovesan (2014) aponta que:

“Os Estados assumem dois tipos de obrigação ao aderirem aos Pactos. No tocante ao Pacto sobre Direitos Civis e Políticos, a obrigação dos governos é basicamente – mas não só – abstencionista. No que respeita ao Pacto sobre

Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a obrigação é de adotar medidas para obter progressivamente (*achieve progressively*) a realização desses direitos. Poderíamos falar, no primeiro caso, de obrigações de resultado e, no segundo, obrigações de comportamento.” (PIOVESAN, 2014; p. 33).

O Estado como grande gestor de seu território possui também a obrigação de cuidar de seus habitantes. A materialização em leis e diretrizes que gerem o país está inscrito na forma das constituições federais que irão formular leis próprias que direcionaram a sociedade. Deve-se destacar que há no imaginário coletivo que cidadania e direitos humanos são conceitos sinônimos, porém, a cidadania precede os direitos humanos. Os direitos humanos, são criados e fundamentados em um cenário de pós-guerra onde a retórica era pautada na eliminação de grupos sociais e étnicos, bem como, países terceiro mundistas passavam por problemas gravíssimos como a fome e falta de recursos para seus habitantes, assim aglutinaram-se direitos que fossem basilares para que todos tivessem o mínimo de ferramentas possíveis para a sobrevivência, bem como trouxe ao debate mundial as questões minoritárias como as dos LGBTQIAP+, um dos públicos alvos do nazismo.

Observa-se que o território em todas as perspectivas e formas de cidadania é um fator fundamental. Observa-se, que o pertencimento a um território, a uma nação ou a um país sempre foi parte do que é ser um cidadão, só se é cidadão se pertencer a algum território. As cidades gregas, a polis, dentro da sua individualidade e da sua especificidade já indicava a noção de pertencimento que se é necessária à cidadania, o dentro e o fora se tornam determinantes na cidadania. Nas atualidades, mesmo que se tenha um modelo de cidadania que ultrapassa os limites territoriais e que serve de modelo as outras, compreende-se que os direitos o status cidadão está condicionado a regras que vigoram nos Estados, como exemplo pode-se mencionar o direito ao voto, sendo conferido apenas aos sujeitos que nascem nos países, assim migrantes não, necessariamente, podem exercer este direito, estando sujeito as regras do país em que estão.

Percebe-se que alguns dos direitos são mais amplos e que servem a todos da mesma maneira. Pode-se como exemplo citar no Brasil a utilização do sistema de saúde pública que é ampla e atende a todos que estão no território brasileiro, assim migrantes podem ter acesso a esse instrumento social.

Compreendendo as dinâmicas de mudanças que o conceito de cidadania durante o tempo, observa-se que a ligação deste com a geografia se ratifica sobre a

égide do território. Nota-se que quando Santos (2007) apresenta o modelo cívico-territorial, ele aponta com isso a importância da instrumentalização do território, das formas como os instrumentos que garantem a cidadania estão distribuídos por esse espaço. Entende-se assim que a cidadania está vinculada tanto ao território quanto o possa estar, pois, a má distribuição desses instrumentos no território possibilita que a exclusão social aconteça. Neste sentido, Castro (2003) estabelece que:

“Se a cidadania como direito e como prática reflete as circunstâncias objetivas da política como parte integrante do cotidiano social, para a geografia o problema está em conhecer de que modo as condições de suporte material do espaço, numa situação de profundas disparidades sociais e regionais, afetam essas circunstâncias. Apesar da natureza moral e política do conceito, a prática da cidadania contemporânea ancora-se necessariamente no formato das relações sociais progressivamente estabelecidas nos marcos dos limites territoriais dos Estados Nacionais.” (CASTRO, 2003; p. 11).

Entende-se assim que há uma ligação indissociável entre o território e a cidadania. O território assim compreendido não só como palco de onde a cidadania acontece e se reproduz, mas como marco limítrofe de onde a “proteção” dos direitos vinculados a cidadania são estabelecidos. Mesmo dentro destes limites, o abrigo da concepção de cidadania voltado a todos não acontece da mesma maneira. Os direitos que um cidadão possui dentro do território em que nasceu, não garantem sua completa proteção, vide a comunidade LGBTQIAP+. A DUDH aponta que:

“Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948; p. 1)

A proteção a liberdade sexual é um dos parâmetros que por vezes não são seguidos por todos os países. Observa-se que em alguns países como Jamaica, Afeganistão, Nigéria, Arabia Saudita, Qatar e Maldivas, que possuem hoje ainda penalidades a práticas homoafetivas, as penalidades incluem chibatadas, prisão, apedrejamento publico e até mesmo a morte em alguns deles. Esse cenário nos mostra que as normativas dos países, são superiores aos direcionamentos apresentados na DUDH, visto que, na máxima da punição, a homoafetividade que é a morte, supera o primeiro e mais básico direito do ser humanos apresentados na DUDH, a qual é o direito a vida.

Nota-se que mesmo que os direitos já estejam postos, não são direitos equitativos à diversidade que impera em um mesmo país. Assim, pensando a cidadania como um elemento que os grupos minoritários também tem direito, pode-se concluir que não, é algo que esteja dado, mas que se encontra em processo de construção. No Brasil, a busca por direitos é diária quando se fala em LGBTQIAP+, os grupos, ONGs e militantes de movimentos sociais, incessantemente se veem em disputa com políticos e outros grupos que tentam incisivamente negar que essas pessoas tenham direitos. Recentemente o direito ao casamento igualitário, direito a nome social, a cirurgia de redesignação sexual, entre outros, conseguiram após muita luta conseguiu se estabelecer nas normas da lei como direitos dessa comunidade.

Observa-se sobre o olhar da cidadania diante as especificidades da comunidade LGBTQIAP+ é que o território ainda continua a ter centralidade quanto a aplicabilidade dos direitos sobre os cidadãos. Tem-se, nesse sentido, um número expressivo de formas em que essa cidadania se institucionalizará nos Estados, assim nos territórios a regra que vale é a que impera neste determinado espaço. Outro ponto de destaque, é que a cidadania, mesmo tendo uma base sólida, um modelo único, o DUDH, que apresentou uma forma plural e ampla de cidadania, essa não são obrigatoriedade dos estados de segui-las, o que comporta aos Estados a tarefa de ampliar seus horizontes e agregar em seu guarda-chuvas de direitos a diversidade que existe internamente.

CONCLUSÃO

Apresentou-se nesses traçados um panorama amplo e do é a cidadania em diferentes contextos, tempos e escalas. Assim apresentamos a cidadania em sua base na Grécia Antiga e na Roma Antiga, a posteriori apresentou-se os revoltas e revoluções que foram fundamentais na obtenção de direitos e por fim trazemos a concepção mais atual da cidadania que se confunde com os direitos humanos, mas que sim os tem por fundo. O traçado histórico nos colocou frente ao território e suas concepções. Observa-se que a concepção de território muda segundo os períodos, as escalas se ampliam até se abstrair totalmente em um conceito único mundial. Assim a cidadania passa da cidade-estado ao território dominado, e desse a uma agenda mundial de direitos.

Evidencia-se que a ampliação da cidadania em contextos mais amplos, não exclui a importância e a superioridade que o Estado possui sobre o conceito de cidadania. Ter uma matriz teórica como base para a promoção dos direitos que levarão à

cidadania, em realidade não garantem a implementação deles em todos os países, vide comunidade LGBTQIAP+ e tantas outras comunidades e povos que ainda continuam em situação de vulnerabilidades, em seus países, suas práticas e comportamentos não são permitidas.

Desta forma, conclui-se que o território ainda hoje é um elemento fundamental na composição da cidadania ao ser nele que além de se materializar os instrumentos que são garantidores da cidadania, é sobre ele que as normativas e leis que a delimitam são impostas. É possível compreender com isso que território e cidadania são elementos em amálgama, indissociáveis entre si, e que o dualismo dentro e fora do território, diferencia as diversas formas de ser cidadão pelo mundo.

Referências

ALMEIDA, A. C. de; GAMA A. **Geografia, conhecimento do espaço e cidadania.** Fragmentos de um Retrato Inacabado, 2003, p. 85-89. Disponível em: <<https://eg.uc.pt/bitstream/10316/12977/1/Geografia%2C%20conhecimento%20do%20espa%C3%A7o%20e%20cidadania.pdf>> Acesso em: 10 set. 2022.

BENEVIDES, M. V. M. de. **Cidadania e Democracia.** Lua Nova: Revista de Cultura e Política. N° 33, p. 5-16, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/j/ln/a/LTSGRTDqFD4X74DxLsw9Krz/?lang=pt>> Acesso em: 10 set. 2022.

CANABARRO, R. **História e direitos sexuais no brasil: o movimento LGBT e a discussão sobre a cidadania.** In: Congresso Internacional de História Regional, III, 2013, Anais Eletrônicos. Disponível em: <<https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/historiaedireitoscanabarro.pdf>> Acesso em: 10 set. 2022.

CASTRO, I. E. de. **Instituições e Território: Possibilidades e Limites ao Exercício da Cidadania.** Geosul, Florianópolis, v. 18, n. 36, p 7-28, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/13575>> Acesso em: 10 set. 2022.

CREMONESE, D. **A Difícil Construção da Cidadania no Brasil.** Desenvolvimento em Questão, Editora Injuí, V. 5, n° 9, p. 59 - 84, jan. - jun. 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/137>> Acesso em: 10 set. 2022.

FERRÃO, João. **Território, Última Fronteira de Cidadania?** In: Colóquio de Geografia de Coimbra, III, 2001, Coimbra. Conferência. Coimbra, 2001. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7355>> Acesso em: 10 set. 2022.

LAFER, Celso. **A ONU e os Direitos Humanos**. Estudos Avançados, p. 169-185, 1995. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8895> > Acesso em: 10 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 set. 2022.

OLIVEIRA, M. P. de. **Um Conceito de Cidadania para se Trabalhar a Cidade**. N° 1, p. 93-120, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/geographia/article/download/13365/8565> > Acesso em: 10 set. 2022.

PIOVESAN, F. **Declaração Universal de Direitos Humanos: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Estudos Jurídicos, Faculdades Santo Agostinho, Vol. 9, n. 2, Montes Claros, 2014. Disponível em: <https://assetsvic.fasa.edu.br/arquivos/old/arquivos/files/RBEJ%20v_9,%20n_2_2014.pdf> Acesso em: 10 set. 2022.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão**. 7 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

CAPÍTULO IV

COMPREENDER A CONDIÇÃO DO NEGRO

Oswaldo José da Silva

Introdução

A Condição do racismo contra o negro possui seus primeiros registros na modernidade a partir do sistema político, econômico e social imperialista advindo do continente europeu contra o continente africano. Em termos de categorias cronológicas, estamos reportando o período que abrange do século XVI ao XX, bem como suas consequências no século XXI.

Será abordado, a condição escravista no cenário imperialista europeu, no qual analisar-se-á o desenrolar da geopolítica racista do imperialismo europeu contra os povos negros do continente africano; o negro na condição de escravizado, a partir dos desdobramentos do tráfico negreiro do continente africano especificamente para o Brasil. Terá o desenrolar da busca da compreensão da dimensão da *vita activa* do negro escravizado no Brasil, no qual será apresentado o Ser negro no caos da discriminação racial; também insere considerações sobre a condição de imortalidade e a eternidade do Ser negro, aspecto em que estará evidenciada a identidade negra entre o passado e o futuro.

Conclui-se que, será possível desvelar na modernidade os mecanismos nos quais foram invisibilizados os negros na sua condição humana, mas, por outro lado, evidenciam-se também possibilidades da comunidade do grupo étnico negro aparecer

no espaço público e político, para resgatar seu protagonismo consolidado na sociedade brasileira como forma de resistência ao racismo contra os negros. Para tanto, os autores pontuais deste trabalho, Manuel Querino e Hannah Arendt, serão a ponta da lança da análise estabelecida.

Desenvolvimento

O mecanismo escravista desenvolvido pela sociedade europeia na era moderna (do século XVII ao século XX) possui desdobramentos de ideologia racial na forma de preconceito contra os negros no mundo moderno (séculos XX e XXI). Neste sentido, a condição do negro escravizado e a condição do racismo contra os negros libertos são consolidadas como paradoxo e antítese, da condição do negro como cidadão e, enquanto grupo étnico da espécie humana, bem como, na sua condição humana não reconhecida enquanto tal, pelas pessoas racistas de cor branca. A branquidade é estabelecida não só como cor de pele hegemônica em termos de status social, político e econômico, mas, sobretudo é o critério para o exercício do poder no espaço público, alijando de participação cidadã as demais pessoas de coloração de pele diferente, tais como negros e indígenas.

O debate atual promovido por acadêmicos, teóricos e agentes do movimento negro acerca dos processos de decolonização lança para o cenário contemporâneo de conflitos raciais, a re(ex)sistência dessa visão racista e preconceituosa, e se propõe ao enfrentamento por meio de novas reflexões e pensar por parte dos indivíduos para que a mentalidade supremacista branca falaciosa, irracional e equivocada possa ser desconstruída.

A questão central colocada pela cientista política Hannah Arendt, na obra *Condição Humana*, reporta sobre a responsabilidade de toda a humanidade quanto ao seu destino a partir da questão: o que estamos fazendo com o nosso planeta e com a vida dada ao homem na terra a partir da natalidade Arendt (1991), momento de ponderações em que cada um, bem como todo ser da espécie humana, inseridos no mundo pela natalidade, sendo uma das categorias centrais no pensamento de Arendt, deve analisar e refletir acerca das ações que são sujeitos, ou questões de que sofrem consequências nefastas desencadeadas por outros seres humanos, neste trabalho a questão proposta está

incondicionalmente ligada ao racismo contra a comunidade do grupo étnico negro no jogo das raças.

As construções culturais e ideológicas do jogo das raças, que num primeiro momento foi adensada por falácias da ciência e de poder, momento no qual se determinou que a etnia branca por ideologias específicas e aleatórias determinadas à priori, seria superior a outras determinadas etnias consideradas inferiores, principalmente, superior à etnia negra, também por atributos aleatórios à própria realidade humana natural e social.

Essas situações foram paulatina e subsequentemente desconstruídas no plano antropológico da realidade concreta das culturas e da natureza, pois a questão lançada por Hannah Arendt, acerca das consequências de nossas ações, diz respeito a todo ser humano e é o mote da reflexão aqui elaborada: o que estamos fazendo com o nosso planeta e com a vida dada ao homem na terra a partir da natalidade comum, questão que, por outro lado, expressa uma contradição real disseminada pela concepção racista de inferiorização racial contra a etnia negra; destruindo qualquer possibilidade de inclusão de seres humanos negros da mesma espécie, negros e brancos, no espaço comum da vida. Além de o racismo destruir o ser do homem negro, destrói muito mais ainda o ser do homem branco, devido a sua dinâmica sócio patológica.

Acrescida a essa visão, para Fanon (2008), há uma substituição dialética quando se passa da psicologia do branco para o negro, visto que as famílias brancas são detentoras de todo um aparato estrutural surgido na constelação familiar de uma sociedade racista supremacista. Por outro lado, o negro ao adquirir uma consciência-de-si e para-si, reage e revoltasse contra o aparato estrutural racista, e mesmo se ignorar sua melanina, advoga para si a condição humana de ser negro. Este fato faz emergir todo um cenário de neuroses, no qual o branco impossibilitado de pensar nas amarras estruturais racistas adoecer, e simultaneamente o ser negro invisibilizado se faz notar pela reação adversa contra a naturalização do preconceito racial, desestabilizando a formação ideal e delirante do branco supremacista. O conflito decorrente deste quadro é a deformação de caráter do racista, que ao dar origem ao mal banal do preconceito pelo branco, faz adoecer a si próprio e por consequência o homem negro. Fanon (2008) ainda aponta que o pecado, a culpa, ou a recusa da paranoia do racismo decorrente das construções econômicas, políticas e sociais, desde o colonialismo, passando pelo neocolonialismo, até o tempo presente obtusa a

compreensão da doença do racismo, visto que a Terra, casa comum, de negros e brancos, não permite espaços de isolamento sociais alargados pela vivência cotidiana.

Nesse sentido, para Arendt (1989) há dois mecanismos de eliminação do outro no continente africano, a primeira é a raça, a segunda é a burocracia na forma mais cruel de se apresentar como um deus: onisciente, onipresente e onipotente contra as comunidades negras do continente africano, estes dois mecanismos combinados estabeleceram uma das epopeias mais terríveis de crimes contra a humanidade de etnia negra.

Ambas as descobertas foram realizadas no Continente Negro. A raça foi uma tentativa de explicar a existência de seres humanos que ficavam à margem da compreensão dos povos europeus, e cujas formas e feições de tal forma assustavam e humilhavam os homens brancos, imigrantes ou conquistadores, que eles não desejavam mais pertencer à mesma comum espécie humana. Na idéia da raça encontrou-se a resposta dos bôeres à “monstruosidade” esmagadora descoberta na África – todo um continente povoado e abarrotado de selvagens – e a justificação da loucura que os iluminou como “o clarão de um relâmpago num céu sereno” no brado: “Exterminemos todos esses brutos!” Dessa idéia resultaram os mais terríveis massacres da história: o extermínio das tribos hotentotes pelos bôeres, as selvagens matanças de Carl Peters no Sudeste Africano Alemão, a dizimação da pacata população do congo reduzida de uns 20 milhões para 8 milhões; e, o que é pior, a adoção desses métodos de “pacificação” pela política externa europeia comum e respeitável. (Arendt, 1989, p. 215).

Nessa direção a reflexão sobre as imbricações entre raça e burocracia. Arendt (1989) desenvolve a compreensão acerca da distinção histórica no cenário europeu, no qual a expansão imperialista ultramarina desencadeou no contexto continental africano, o mesmo *modus operandi* de que a expansão imperialista perpetrada internamente no continente europeu foi utilizada pelo Estado-nação da Europa. Este aporte de Arendt (1989) coaduna com os escritos weberianos sobre a burocracia, que representa a gestão administrativa, neste caso, ações políticas de um aparato técnico administrativo de gestores profissionais especializados, selecionados segundo critérios racionais e ideológicos, que se encarregam da gestão do processo de planejamento, organização e controle no sistema. Para Weber (2015) este aparato existiu em todas as formas de Estado, mas foi no Estado moderno legal que a burocracia atingiu seu mais alto grau de racionalidade e eficácia a partir da hierarquia e de códigos disciplinares eficientes na gestão de processos públicos e privados. Estes mesmos moldes, métodos e práticas na exploração do continente africano, representou o holocausto negro para os africanos, esta análise principia pela constatação a que iremos nos reportar a Querino (1955), sendo a condição de homem e mulher negros africanos escravizados pelas potências

européias, e neste caso específico transplantado por Portugal e outras nações para escravagistas o Brasil.

E, aproveitando o ensejo, deixamos aqui consignado o nosso protesto contra o modo desdenhoso e injusto por que se procura deprimir o africano, acoimando-o constantemente de boçal e rude como qualidade congênita e não simples condição circunstancial, comum, aliás, a todas as raças não evoluídas. (QUERINO, 1955, p.21-22).

O método imperialista continental europeu utiliza a ideologia racial como arma política na medida em que a aliança entre o capital e a ralé, Arendt (1989). Atualmente, por exemplo, Souza (2009) aponta que no Brasil o discurso excludente de constituição da ralé é marca notório.

Na ausência de aspectos positivos da sociedade, a natureza brasileira vai oferecer uma primeira imagem, que vai retirar sua razão de ser de um meio natural exuberante, as primeiras noções “positivas” acerca da brasilidade, do que nos permite ser brasileiros com orgulho e não com vergonha. O tema da natureza será recorrente no decorrer do século 19 na prosa, na poesia, na construção de nossa literatura e nas imagens de grandeza do grande “país do futuro”, “deitado em berço esplêndido”, como diz nosso hino, apenas esperando para ser acordado e cumprir seu grande destino dentre os grandes povos da terra. Mas a natureza é um recurso limitado para a construção da identidade de um povo. Ela permanece uma mera “alusão metafórica” de grandeza e glória. Afinal, são os habitantes, os seres humanos, os verdadeiros sujeitos da história nacional de qualquer país. Durante todo o século 19 e até a década de 1920, o paradoxo da identidade nacional brasileira vai ser materializado, precisamente, com base na impossibilidade, num contexto histórico em que o racismo possui “prestígio científico” internacional, de se construir uma “imagem positiva” para um “povo de mestiços”. O mestiço, o mulato no nosso caso, vai ser, muitas vezes, percebido como uma degeneração das raças puras que o compõem, sendo formado pelo que há de pior tanto no branco quanto no negro enquanto tipos puros. Essa era a opinião, por exemplo, de nada mais nada menos que um dileto conselheiro do Imperador Pedro II, o conde francês Gobineau que faz ressurgir o nacionalismo tribal excludente. (SOUZA, 2009, p.35).

O tribalismo é o nacionalismo, conforme Arendt (1989) e Souza (2009) é a marca para os excluídos dos povos sem emancipação política em Estado-nação, que não participaram da expansão para fora da Europa.

O referido método é sustentado, sobretudo, pelo pan-eslavismo nos moldes do bolchevismo russo e do nazismo alemão. Essa estrutura do corpo político, Estado-nação, visualiza somente como nacional os integrados institucionalmente legais de nascitura histórica nacional, possuindo ainda na sua raiz a identidade de classe configurada em exército nacional.

Do ponto de vista sociológico, o Estado-nação era o corpo político das classes camponesas europeias emancipadas – isto é, dos proprietários rurais – e é por isso que os exércitos nacionais só puderam conservar sua posição

permanente nesses Estados enquanto constituíam a verdadeira representação da classe rural, ou seja, até o fim do século XIX. “O Exército”, como disse Marx, “era o ponto de honra dos fazendeiros: transformados em senhores, o Exército os corporificava, defendendo no exterior sua propriedade recém-adquirida. (...) O uniforme era a sua roupa de gala, a guerra era a sua poesia; o seu lote de terra era a pátria, e o patriotismo era a forma ideal da propriedade” O nacionalismo ocidental, que culminou no recrutamento geral, foi produto de classes firmemente enraizadas e emancipadas. (ARENDDT, 1989, p. 261).

Nesta base, o conflito latente entre Estado e a nação só foi manifestado na modernidade na medida em que a Revolução Francesa instituiu os Direitos do Homem, representada pela luta de classes, desencadeada pela atomização dos indivíduos. E, por sua vez, reforçada pelo positivismo “progressista” do século XIX, que insere o conceito metafísico do homem divino.

A compreensão social do método positivista nacionalista encerra em si o pré-requisito das ideologias raciais, separando o mundo da ordem interna contra o mundo oposto e desordenado dos diferentes. Esse equívoco de compreensão positivista robustecido pela visão de natureza positivista é confrontado por Theodor Adorno (2014), que sinaliza a falta de liberdade na racionalização do método no contexto interpretativo da experiência social europeia, alimentando a linguagem totalitária dos indivíduos atomizados na sociedade em formação.

Na própria sociedade se deve buscar a razão de que o modelo científico-natural não lhe resulte aplicável e alegremente e sem limitações. Mas – a diferença do que sustenta a ideologia e na Alemanha se pretende racionalizar as resistências reacionárias – não porque seja preciso manter intacta a dignidade do homem, cuja edificação trabalha laboriosamente a humanidade, frente alguns métodos que o consideram uma parte da natureza. A humanidade erra quando sua pretensão dominadora reprime a memória de um ser natural, perpetuando assim a cega força da natureza, que quando se faz presente para os homens sua condição natural. “A sociologia não é uma ciência do espírito”. Na medida em que o endurecimento da sociedade vai reduzindo cada vez mais os homens à categoria de objetos, transformando sua situação em uma “segunda natureza”, os métodos que a convencem disso não constituem sacrilégio algum. A falta de liberdade do método serve à liberdade ao testemunhar sem palavras a falta de liberdade dominante. (ADORNO, 2014, p. 66-67).

Pode-se ver em Adorno (2014) a crítica que Arendt (1989) aponta quanto ao resultado da sociologia positivista na unificação ética dos conceitos raciais, a uma origem divina de um povo, e ao desprezo aos demais, como concebia o racismo nazista. Por sua vez, também não há dúvidas de que o positivismo científico, a aliança entre o estabelecimento da relação raça e burocracia, raça passa a ser uma ideologia fabricada

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

com o intuito de legitimar e legalizar por parte do Estado-nação a submissão e a inferiorização do negro africano diferente do branco europeu.

Decorrente desta concepção de mundo é que as massas flutuantes das cidades modernas substituem a política pelo espírito da indústria; um povo passa a representar a humanidade em função da incorporação da doutrina social positivista burguesa. No fundo, é a consciência tribal ampliada, via nacionalismo, para estabelecer o antissemitismo como ódio contra os judeus. Esse nacionalismo resgata “deus” para a luta política como verdade evidente. O Estado nacional incorporado pela visão de mundo positivista nazista agrega na sua constituição política à Razão de Estado.

Há que se ressaltar que o imperialismo no continente europeu tem sua continuidade do imperialismo ultramarino no continente africano. Os governos burocráticos, governados por decretos, desrespeitando leis e instituições, se mantêm de forma invisível para a população, visto que não se sabe o que governa e quem governa, assim sendo “ninguém” governa.

A esterilidade política do governo burocrático desencadeia a cultura do regime totalitário como uma paixão irracional que incorpora nos movimentos e nos partidos, colocando o apelo para as massas de partido acima dos partidos. E o monopólio político de Estado desintegrou o sistema de partidos europeus, provocando a ruína do Estado-nação.

Neste cenário a iminente morte da democracia política é anunciada com o fim da característica dos indivíduos privados de agir em conjunto e para proteger seus interesses nos negócios públicos é dissolvida. Assim, também foram as características do fascismo e do nazismo, unidos na ação multipartidária, se transformaram em máquina burocrática totalitária. A idolatria ao Estado totalitário condiciona a opinião pública e o Estado se sobrepõe à sociedade.

O exército já não é mais constituído como identidade do Estado-nação, e fica subordinado ao ditador no regime totalitário, as classes sociais e os movimentos de unificação também ficam subsumidos ao regime imperialista totalitário, e por fim o sistema multipartidário entra em colapso.

O Estado - nação na Europa, sobretudo, no caso específico da unificação da Itália e do Estado alemão na década de 1870, desencadeará na conferência de Berlim (1884-1885, Alemanha) a concepção de Estado forte no qual o pangermanismo estabelece que, vivendo em Estado continental, e, sendo povos continentais, deveriam

procurar colônias no continente europeu. Estas nações conquistadoras fortes deveriam submeter às nações fracas ao jugo das classes fortes e hegemônicas. O racismo (pureza de uma determinada raça, neste caso, a branca pura) será o pano de fundo para os movimentos de unificação geopolítica e na criação do imperialismo continental.

Nesta forma de governo, o imperialismo continental, transformado em transcontinental, estabelecerá também as bases para a conquista colonizadora do Estado-nação europeia no continente africano, pautado por administração burocrática e leis racistas, que como consequência última inspirará como exemplo, na segunda metade do século XX, a forma de racismo contra os negros o regime *apartheid* (separação entre negros e brancos) na África do Sul, e na América por meio da *Lei Jim Crown* nos Estados Unidos.

Os processos de libertação para vivenciar a liberdade, não aconteceram sem haver lutas de resistências locais e internacionais, tais como as realizadas pelos direitos civis nos Estados Unidos e, a resistência armada realizada pelo *Congresso Nacional Africano* (C.N.A.) na África do Sul.

Para Arendt (1989) a melhor ilustração sobre a desintegração geral da vida é o ódio universal, vago e difuso de todos contra um inimigo estereotipado segundo critérios racistas, sem que ninguém pudesse ser responsabilizado pela atmosfera de desintegração social. No ano de 1914 na Europa há a explosão do dia seguinte do conflito deflagrado da Primeira Guerra Mundial, houve uma reação em cadeia, sem controle social, pautada pela loucura e pelo desespero.

Em cada evento, tais como: inflação elevada, desemprego, guerra civil, migrações e situações de homens e mulheres apátridas como refugio da terra; se revelam e, antes mesmo da disseminação da política totalitária, já havia um esqueleto de ódio político.

Os partidos políticos que são a antítese dos próprios partidos descaracterizados pelo medo, são substituídos pelo movimento totalitário sob a bandeira de que o Estado é o povo. As pessoas que passaram a ser consideradas refugos sociais são privadas de todos os direitos, inclusive dos Direitos do Homem.

Agora todos estavam contra todos, e, mais ainda, contra os seus vizinhos mais próximos – os eslovenos contra os tchecos, os croatas contra os sérvios, os ucranianos contra os poloneses. E isso não resultava do conflito entre as nacionalidades e os povos formadores de Estados, ou entre minorias e maiorias: os eslovacos não apenas sabotavam constantemente o governo democrático de Praga como, ao mesmo tempo, perseguiam a minoria húngara em seu próprio solo, enquanto semelhante hostilidade contra o “povo estatal”

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

por um lado, e entre si mesmas, por outro, animava as minorias insatisfeitas da Polônia. (ARENDR, 1989, 301).

A constatação de Arendt (1989) remete a preocupação teórica da política de Hobbes (1997), quanto à sua visão do homem no estado de natureza, e o estado de permanência, de conflito e guerra de todos contra todos. Neste caso, se está frente à fragmentação do Estado nacional, “*nação de minorias*”, povos sem Estado, cenário em que se impossibilita criar tratados de paz.

Os povos considerados minorias sociais, se tornaram problemas de apátridas, refugos, sem direito a ter direitos, nem mesmo direito de asilo. Em um cenário de inversão de direitos, um apátrida para ser considerado cidadão poderia arriscar-se a cometer um crime para ser preso e visto como humano frente à lei. Um exemplo deste contexto histórico foram as brigadas de apátridas que lutaram nos conflitos europeus.

As pessoas passaram a valer menos que um “cão sem pedigree”, essa era a sina de um apátrida, que corria entre a naturalização e a desnaturalização, assimilação, fixação ou deportação em massa; o apátrida era visto como uma anomalia social.

Enquanto a discussão do problema do refugiado girava em torno da questão de como podia o refugiado tornar-se deportável novamente, o campo de internamento tornava-se único substituto prático de uma pátria. De fato, os anos 30 esse era o único território que o mundo tinha a oferecer aos apátridas. (ARENDR, 1989, p. 317-318).

A lógica do campo de internação será ampliada e aplicada nos campos de concentração e extermínio – as fábricas da morte, configurados na redução linguística das denominadas “minorias” apátridas, mantidos na ilegalidade de refugiados, ou cidadãos de segunda classe. Este fato, revela o fim dos direitos do homem. Frente ao quadro de perplexidade desses direitos do homem, que antes eram inalienáveis, irredutíveis e indedutíveis de outros direitos ou leis, em que o próprio homem seria a sua origem e seu objetivo último, agora não passava de um slogan. Em comparação com as senzalas no Brasil, Costa (1998) relata sobre a construção na forma de barracão próximo à casa grande dos donos de escravos, onde eram presos os negros escravizados a partir do tráfico desde o continente africano, possuía as mesmas características dos campos de internação, concentração e extermínios estruturados pelos nazistas na Europa.

Os castigos deixavam estigmas nos ombros, nos rins, nas faces, nas nádegas. Por eles, conhecia o comprador a índole do negro. Durante muito tempo,

esses sinais não constituíram boa recomendação para o escravo. Às vésperas da Abolição, quando a campanha pela libertação sacudira a opinião pública denunciando os horrores da escravidão, eles passaram a ser considerados má recomendação para o senhor. Os anúncios de escravos fugidos quando mencionavam sinais de castigo explicitavam: castigos antigos, castigos provenientes de antigo senhor. Foi lenta essa evolução da opinião pública, essa tomada de consciência da sociedade. Ainda nas décadas de 1860 a 1870, registravam-se, amiúde, mortes de escravos por espancamento. (COSTA, 1998, p. 344).

Pode-se abrir aqui um link na narrativa Arendtiana acerca do processo de construção do campo de concentração, verdadeiras fábricas da morte, desencadeia, por exemplo, em analogia ao que é trazido pelo sociólogo Pierre Bourdieu (2003) que a relaciona a compreensão acerca do caráter de produção da ciência na sociologia, sem se conter nos limites da cientificidade e podem-se analisar as produções simbólicas como instrumento de dominação e visão de mundo. Neste caso, o ódio racial e os campos de concentração puderam ser reconfigurados como imagem do período da colonização de Portugal e Espanha ultramarina europeia na América Latina e Central, semelhanças processuais do ódio racial contra a população negra, e a senzala como protótipo do campo de concentração.

As ideologias, por oposição ao mito, produto coletivo e coletivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo. A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação dessas distinções. Esse efeito ideológico produz a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções, compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem pela sua distância em relação à cultura dominante. (BOURDIEU, 2003, p. 10 -11).

Assim, a ideologia racista desenvolvida por homens brancos contra homens negros demonstram claramente que a produção coletiva de extermínio do outro diferente, neste caso, o negro, e deu suporte para a criação de mecanismos de confinamento e de sofrimento, ficando o dominador com a ideia de naturalização do sofrimento do dominado, como uma ação de causas e consequências; como o castigo, espancamento e morte absolutamente normais no processo de dizimação dos corpos dos dominados escravizados.

Com o viés de compreensão da ideologia racial, a pesquisa a partir das ciências sociais oferece uma multiplicidade de métodos. O que se evidenciará neste trabalho é a

característica comum a diversos cientistas sociais quanto à referência da experiência social dos atores e suas ações políticas. Neste cenário, opta-se pela compreensão, enquanto caminho de pesquisa (método), que abre a possibilidade de estudo bibliográfico e analisa no campo indutivo acerca da condição humana do negro entre o passado e o futuro.

Quando Arendt (1989) busca a compreensão do fato do ódio racial ser consequência da forma de organização da política imperialista, bem como do estabelecimento e da promoção do pensamento racista, do racismo enquanto prática da construção do Estado totalitário, a autora apresenta um homem com direito emancipado da história e da natureza, por sua vez preso às ideologias totalitárias, se tornando supérfluo, exatamente pela perda de direitos humanos e dos direitos de cidadão.

A morte civil de um indivíduo (Arendt, 1989) é quando não há, sobretudo, o reconhecimento de seu direito como homem e este é tratado como animal não dotado de liberdade e razão, perdendo o seu lar e a proteção social, herança vinculada à condição humana.

Se um negro numa comunidade branca é considerado nada mais do que um negro, perde juntamente com o seu direito à igualdade, aquela liberdade de ação especificamente humana; todas as suas ações são agora explicadas como consequências “necessárias” de certas qualidades do “negro”; ele passa a ser determinado exemplar de uma espécie animal, chamado homem. Coisa muito semelhante sucede aos que perderam todas as suas qualidades políticas distintas e se tornaram seres humanos e nada mais. Sem dúvida, onde quer que uma civilização consiga eliminar ou reduzir ao mínimo o escuro pano de fundo das diferenças, o seu fim será a completa petrificação; será punida, por assim dizer, por haver esquecido que o homem é apenas o senhor, e não o criador do mundo. (ARENDR, 1989, p.335).

No jogo do poder a partir do discurso elaborado, há que se pensar a partir do pensar do negro brasileiro, que os espaços de discussão são desdobrados a todo o momento com da fala e do local da fala do pensar do negro, ditos por Nascimento (2009) no entendimento dos caminhos sob a dimensão da afrocentricidade. Certamente a condição de judia, e apátrida de Arendt, não a faz pensar na singularidade da questão racial contra o negro neste contexto, mas a questão racial contra os negros aparecerá mais tarde nos seus escritos em outro contexto: *Little Rock Consideraciones heréticas sobre la cuestión de los negros y la “equality”*, in: *Tiempos Presentes* (1999), já na condição de americana refugiada nos Estados Unidos, cenário da luta dos movimentos pelos direitos civis. Entretanto, a estrutura de compreensão que desenvolve, abre espaço também para questionamentos, da própria causa racismo contra o negro, como o outro,

nos discursos eurocêntricos, possibilitando o pensar do negro a partir da sua própria condição.

A crítica afrocentrista ao multiculturalismo encampa a de MacLaren e vai mais longe. Para o afrocentrista, a questão não se localiza no reconhecimento das identidades, mas na capacitação para participar do jogo democrático do poder. Antes de pleitear o reconhecimento do outro, o afrocentrista quer construir as bases para o pleno autorreconhecimento de seu povo e sua cultura, condição necessária a essa capacitação. Prioriza então a crítica aos conceitos dominantes de história e cultura africanas distorcidas pelo eurocentrismo, bem como a reconstrução dos conteúdos por eles encobertos. (NASCIMENTO, 2009, p. 192).

E, ainda, o surgimento de governos totalitários é acompanhado pela produção de homens bárbaros escravistas no seio da civilização global moderna, fundamentando o racismo, sendo demonstrado também pelo perigo dessas pessoas que podem ser em número crescente, como ameaça a nossa vida política, quanto à violência produzida por estes, e a fim de destruir a liberdade e a vida social construída pelos demais homens que não viveram e nem compactuaram com o totalitarismo.

Neste cenário de declínio do Estado-nação e o fim dos direitos do homem, Arendt (1989) examina a cristalização dos fatores imperialistas como base da política totalitária como destruidora da estrutura da civilização europeia, como um musgo de ódio e violência que se espalhou pelas demais partes do mundo. Reportando a estas concepções para o cenário, observa-se que o Estado-nação falha na sua mais fundante concepção. Falha também no século XX, no contexto da sociedade brasileira, quando as instituições oficiais compactuam ou são coniventes com projetos como o da redução da maioria penal, com os massacres perpetrados no campo contra a população rural quilombolas e sem-terra e negra, bem como na área urbana com relação aos jovens negros assassinados na “guerra civil não declarada” no contexto da violência da periferia dos centros urbanos.

Assim, pode-se constatar que o genocídio contra o povo negro possui suas raízes no período colonial brasileiro e adentra o mundo moderno. Ocorre nos tempos hodiernos uma naturalização de que espancar e eliminar negros é um hábito do passado, presente e pode continuar no futuro. Essa crença pode ser encontrada, por exemplo, nas palavras do jurista e sacerdote católico português Rocha (2017) quando reivindica princípios cristãos, contudo sem questionar a escravidão.

Nas fazendas, engenhos e lavras minerais, ainda hoje (século XVIII) há homens tão inumanos que o primeiro procedimento que têm com os escravos e a primeira hospedagem que lhe fazem, logo que comprados aparecem na

sua presença, é manda-los açoitar rigorosamente, sem causa que a vontade própria de o fazer assim, e disto se jactam aos mais, como inculcando-lhes que só eles nasceram para competentemente dominar escravos e serem deles temidos e respeitados, e se o confessor ou outra pessoa inteligente lho estranha e os pretende meter em escrúpulo, respondem que é lícita aquela prevenção, para evitar que os tais escravos no seu poder procedam mal e para que, desde o princípio, se façam e sejam bons; e que uma vez que são seus, entra a regra de cada um poder fazer do seu o que mais quiser, na forma que entender. (ROCHA, 2017, p. 136).

E, dessa forma, chama atenção à observação realizada por parte da autora (Arendt, 1989) acerca de Portugal que persistiu no atraso nacional na modernidade, mantendo o modelo colonial expansionista e explorador. Fato este decorrente do poder da igreja e da industrialização e modernização tardia em Portugal com empresas de cunho liberal, e, quando se compara Portugal, com o modelo industrial inglês ou de outras nações modernizantes europeias; evento ilustrativo, que revela aspectos arqueológicos e genealógicos acerca do holocausto do tráfico negreiro realizado por Portugal a partir do continente africano para o território brasileiro.

Os únicos países onde, ao que tudo indicava a idolatria do Estado e o culto da nação ainda estavam em moda, e onde os *slogans* nacionalistas contra as forças supra estatais ainda correspondiam ao interesse do povo, eram aquelas nações latino-europeias como a Itália e, em menor intensidade, a Espanha e Portugal, cujo desenvolvimento nacional havia sido seriamente prejudicado pelo poder da Igreja. Em parte, devido a esse fator de atraso no desenvolvimento nacional, e em parte graças à sabedoria da Igreja (que sensatamente reconheceu não ser o fascismo nem anticristão nem totalitário em seus princípios, e apenas estabeleceu uma separação entre Igreja e Estado que já havia em outros países), a atitude anticlerical do nacionalismo fascista rapidamente deu lugar a um *modus vivendi*, como na Itália, ou uma aliança, como na Espanha e em Portugal. (ARENDR, 1989, p. 290).

A sequência do estudo quanto ao racismo na concepção Arendtiana é pertinente ao objeto de estudo – o racismo; na medida em que permite vislumbrar a genealogia do pensamento racial e do racismo como preconceito de cor contra o negro presente na sociedade brasileira contemporânea. A escolha de Arendt, neste aspecto, não foi aleatória, visto que, a autora se debruça sobre a ilusão da categoria raça para enfrentamento do racismo contra o povo judeu num primeiro momento e, subsequentemente, abre uma janela a partir de sua visão teórica para podermos alinhavar características do racismo contemporâneo contra a comunidade negra.

Em Arendt (1989) o declínio do Estado-nação representará a quebra da promessa da manutenção do estado de direito e proteção dos indivíduos, tendo em vista que não assegura o direito a ter direitos, pode ser analisada por meio de diferentes

caminhos metodológicos e observada também em Sartre (1978), Foucault (1996) e Moura (1988).

A calamidade dos que não têm direitos não decorre do fato de terem sido privados da vida, da liberdade ou da procura da felicidade, nem da igualdade perante a lei ou da liberdade de opinião – fórmulas que se destinavam a resolver problemas dentro de certas comunidades – mas do fato de já não pertencerem a qualquer comunidade. Sua situação angustiante não resulta do fato de não serem iguais perante a lei, mas sim de não existirem mais leis para eles; não de serem oprimidos, mas de não haver ninguém mais que se interessasse por eles. (ARENDR, 1989, p. 329).

A visão de Sartre (1978) percorre a mesma análise que Arendt (1989) para com o racismo construído contra o judeu pelo antissemita na Europa, que representou senão um pretexto para outras formas de racismos posteriores contra o negro, o amarelo, e o homossexual. O racista tem dificuldade em aceitar o diferente no padrão estabelecido por seu próprio contexto de crenças e valores. A multiplicidade racial e cultural de certa forma agride os que concebem a raça pura como uma virtude e a degeneração seria a miscigenação racial. Sartre (1978) registra ainda que o racista não compreende e não entende o diferente e por isso o vê como uma ameaça a partir de uma hipotética pureza biológica que o racista pretensamente possui; daí cria-se um encurtamento para o ódio e a violência racial, com a subsequente guerra genocida e de exclusão dos que não se enquadram nos padrões pré-estabelecidos. No caso do negro, num primeiro momento, esta forma de racismo se engendra de maneira funcional, para posteriormente se constituir no racismo estrutural nas sociedades.

Não só a população alemã vê o diferente como ameaça, igualmente os puritanos ingleses, e a aristocracia francesa também difundirão para os demais países europeus, por meio da concorrência econômica, da ascensão política e dos conflitos sociais nacionais e internacionais, os *outsiders* (não integrados) representam perigo.

A denúncia dos fortes e conquistadores contra os fracos e vencidos cria um cenário de polarizações violentas sobre debilidades de outras raças que será o mote da ação política racista.

Assim o anti-semita se escolheu criminoso, e criminoso branco: ainda aqui foge às responsabilidades; censurou os instintos de homicida, mas descobriu o meio de saciá-los sem confessá-los. Sabe que é perverso, mas como pratica o Mal pelo Bem, como todo um povo espera dele a libertação, considera-se um perverso sagrado. Graças a uma espécie de inversão de todos os valores, de que encontramos paralelo em certas religiões e, por exemplo, na Índia onde existe uma prostituição sagrada, à cólera, ao ódio, à pilhagem, ao homicídio e a todas as formas de violência inerem, segundo êle, a estima, o respeito, o entusiasmo; e no próprio momento em que a maldade o inebria, sente em si a leveza e a paz que a consciência tranquila e a satisfação do dever cumprido proporcionam. (SARTRE, 1978, p. 29).

Tanto na concepção sartreana, na qual é o racista antisemita por opção escolhe um inimigo como portador do mal, neste caso o judeu, quanto para Foucault (2010), numa visão comparativa, as relações conflituosas inter-raciais assumem caráter de força e motor na luta entre as raças para tanto, aponta que o século XIX terá como mote o conflito racial como elemento constitutivo do biopoder, e, como consequência, este conflito irá desembocar no nazismo.

Ao retomar a soberania clássica, o Estado engendra no seio das populações a guerra das raças com o racismo, estabelecendo o direito de vida e de morte. Acrescido há o aparato tecnológico disciplinar do corpo para a instauração da biopolítica com o intuito de eliminar as raças inferiores, as sub-raças, os indivíduos anormais, degenerados, visando esquadrihar e normalizar os comportamentos. A estratégia política e pública usa a morte do outro, o classifica como perigoso para a purificação da raça superior. A guerra das raças, calcada na interpretação da história oficial de soberania, dará origem ao discurso do racismo, no qual as diferenças não se misturam.

Aparecimento, portanto, no fim do século XIX, daquilo que poderíamos chamar de racismo de Estado: racismo biológico e centralizado. E esse tema é que foi, se não profundamente modificado, pelo menos transformado e utilizado nas estratégias específicas do século XX. Podemos assinalar essencialmente dois deles. De uma parte, a transformação nazista, que retoma o tema, instituído no final do século XIX, de um racismo de Estado encarregado de proteger biologicamente a raça. Mas esse tema é retomado, convertido, de certa forma em modo regressivo, de maneira que seja reimplantado, e que funcione, no interior de um discurso profético, que era justamente aquele em que aparecera, antigamente, o tema da luta das raças. É assim que o nazismo vai reutilizar toda uma mitologia popular, e quase medieval, para fazer o racismo de Estado funcionar numa paisagem ideológica-mítica que se aproxima daquela das lutas populares que puderam, em dado momento, sustentar e permitir a formulação do tema da luta das raças. (FOUCAULT, 2010, p.69).

Paralelamente, no Brasil, para Moura (1988) as consequências do pensamento racial escravista contra a população negra e suas subseqüentes formas de preconceito fez emergir uma provocação no sentido de modernização das relações sociais.

Por mais que o racismo de Estado exerça de forma hegemônica, com força e violência, políticas públicas e sociais racistas, há que se considerar que os que são vítimas dessas políticas de Estado, ainda mantêm sua condição humana enquanto indivíduos providos de pensar e capacidade de agir em prol da liberdade e resgate da vivência negada pela opressão totalitária. Como exemplo, em terras brasileiras, um dos

aspectos mais relevantes na dinâmica das lutas contra a escravização do povo negro foram os quilombos.

O dinamismo da sociedade brasileira, visto do ângulo de devir, teve a grande contribuição do quilombola, dos escravos que se marginalizavam do processo produtivo e se incorporavam às forças negativas do sistema. Desta forma, o escravo fugido ou ativamente rebelde desempenhava um papel que lhe escapava completamente, mas que funcionava como fator de dinamização da sociedade. As formas “extralegais” ou “patológicas” de comportamento do escravo, segundo a sociologia acadêmica, serviram para impulsionar a sociedade brasileira em direção a um estágio superior de organização do trabalho. O quilombola era o elemento que, como sujeito do próprio regime escravocrata, negava-o material e socialmente, solapando o tipo de trabalho que existia e dinamizava a estratificação social existente. Ao fazer isto, sem conscientização embora, criava as premissas para a projeção de um regime novo no qual o trabalho seria exercido pelo homem livre e que não mais simples mercadoria, mas vendedor de uma: sua força de trabalho. (MOURA, 1988, p. 269).

Retomando o fundamento de Arendt e Foucault e comparando-o à Moura, pode-se compreender em diferentes distinções a análise do pensamento racial. A primeira compreensão de distinção fenomênica é introduzida na estrutura do contexto histórico, a partir da emancipação política da burguesia apresentada na formação da mesma classe social dominante, que incorpora e apropria-se da exploração do trabalho como mecanismo econômico para a produção do lucro e da riqueza financeira e produtiva; a segunda distinção reflete a linguagem compreensiva, explicitando o pensamento racial antes do racismo, contexto em que se permite compreender a arqueologia do fenômeno e das ações da sociedade racista global; a terceira distinção é definida pela compreensão de raça e burocracia, momento em que o “Grande Jogo” do exercício de poder burocrático é manobrado a partir da violência, do extermínio e do genocídio de grupos étnicos diferenciados pelo padrão ideologicamente construído pela classe social dominante; na quarta distinção elabora-se a compreensão na perspectiva política da construção do imperialismo continental, bem como dos movimentos de unificação do Estado-nação; a quinta distinção compreende o declínio do Estado-nação e o fim dos direitos do homem, com a subsequente construção dos regimes totalitários, a substituição dos partidos e o fim dos direitos do homem com a consolidação do ódio racial.

É neste cenário apresentado no parágrafo anterior, que governo sobre as raças inferiores gestou no continente europeu o ressurgimento da política e dos métodos imperialistas, os herdeiros do poder de consciência tribal ampliada engendraram como estrutura do homem branco um sistema político opressor, e seu efeito *bumerangue*

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

desencadeou a desestruturação do Estado-nação europeia para a abertura do abismo totalitário.

Em comparação ao governo das raças superiores de que trata a obra Arendtiana, *Origens do Totalitarismo* (1989) compreendendo-o como imperialismo colonial europeu, este possui uma correspondência com a qual se pode compreender a condição do negro escravizado no Brasil.

A privação fundamental dos direitos humanos manifesta-se, primeiro e acima de tudo, na privação de um lugar no mundo que torne a opinião significativa e a ação eficaz. Algo mais fundamental do que a liberdade e a justiça, que são os direitos do cidadão, está em jogo quando deixa de ser natural que um homem pertença à comunidade em que nasceu, e quando o não pertencer a ela não é um ato da sua livre escolha, ou quando está numa situação em que, a não ser que cometa um crime, receberá um tratamento independente do que ele faça ou deixe de fazer. Esse extremo, e nada mais, é a situação dos que são privados dos seus direitos humanos. São privados não do seu direito à liberdade, mas do direito à ação; não do direito de pensarem o que quiserem, mas do direito de opinarem. Privilégios (em alguns casos), injustiças (na maioria das vezes), bênçãos ou ruínas lhe serão dados ao sabor do acaso e sem qualquer relação com o que fazem, fizeram ou venham a fazer. (ARENDR, 1989, p. 330).

É nesta comparação que podemos compreender o tráfico negreiro como o holocausto contra a população negra africana, negros afro-brasileiros e todo o conjunto de negros da afro-diáspora; ser traficado para uma terra estranha, privado de liberdade cujo objeto final é ter a vida consumida pelo trabalho escravizado (*o trabalho liberta* - dizia slogan nazista nos campos de concentração); as senzalas no Brasil como campo de internação, concentração e extermínio, verdadeiras fábricas da morte, como também a sua continuidade nas favelas do século XX e XXI; a banalidade do mal, nos suplícios e castigos contra o homem e a mulher negra, sentenciados à morte sem sentido desencadeadora da apatia e do *banzo* (tristeza pela incompreensão de ser condenado pelo sistema escravista); o ódio racial como um sentimento racional elaborado a partir da ideologia racial em que o homem branco europeu seria superior ao homem negro africano e afro-brasileiro; a condição de apátrida do negro no Brasil, estar neste país, mas não ter direito a ter direitos; o navio negreiro ou tumbeiros; como metáforas dos trens da morte que transportavam os judeus para os campos de extermínios na Europa; a riqueza inútil do homem branco supérfluo conquistador português; a sede de castigo e vingança banal do senhor escravista e dos seus feitores; bem como o genocídio e o extermínio burocraticamente administrado pela supremacia racial branca no Brasil.

Do exposto devemos concluir que, somente a falta de instrução destruiu o valor do africano. Apesar disso, a observação há demonstrado que entre nós, os descendentes da raça negra têm ocupado posições de alto relevo, em todos os ramos do saber humano, reafirmando a sua honorabilidade individual na observância das mais acrisoladas virtudes (QUERINO, 1955, p. 23).

A configuração da formação social brasileira oficial encontrou mecanismos de dissuasão e dissimulação procurando esconder o ódio racial e a violência contra a população negra. No contexto dos anos de 1970, é descrito um cenário por Nascimento (2016) que pode contemplar a narrativa contemporânea para a população negra.

Devemos compreender “democracia racial” como significado a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do “sincretismo” religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra-senha desse imperialismo da branquitude, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como *assimilação*, *aculturação*, *miscigenação*; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes. (NASCIMENTO, 2016, p.111).

Tomado por Moura (1988) e reforçado por Nascimento (2016) e Querino (1955), certamente o conflito racial no Brasil na contemporaneidade apresenta aspectos que ora aparece no ódio racial e na violência muda e silenciosa, ora este conflito mostra a sua cara tornando explícito o ódio e a violência contra a população negra no Brasil na forma do preconceito racial no exercício do viver em sociedade, nos espaços públicos e nas relações de interação social. São nos exemplos micros do cotidiano da vida privada e pública é que encontramos ações e eventos manifestos de rejeição da comunidade negra, por parte da comunidade branca.

A perspectiva deste contexto e no seu contraditório é corroborada na análise de Ware (2004) acerca da categorização de branquitude. A análise pressupõe o pensar crítico de como a hegemonia da pele de cor branca evidencia muitos indivíduos e os torna uma força cultural dominante.

A visão sobre o racismo estruturado e estereotipado na branquitude desvela como a cor da pele branca foi construída sob a ideologia essencializadora, desprovida de

plausibilidade, com concepções metafísicas, naturalizando e normalizando uma visão de mundo a partir da cor da pele branca.

A superioridade da denominada identidade branca não é autoevidente, entretanto, fornece elementos visíveis e sistemáticos para hierarquização das diferenças. Determina quem irá se apropriar da maior fatia renda no trabalho formal, auferir a mais-valia, ocupar espaços geográficos privilegiados, concentrar o capital, deter o poder político e estar abrigado no Estado de direito.

O conceito de branquidade pode recair no que se propõe a criticar ao manter o branco em evidência e se permanecer no estereótipo para a análise e objeto de compreensão política. Há que se recorrer à categorização dinâmica da visão histórica para entender os processos de mudanças e funções dos indivíduos na sociedade para problematizar a branquitude na visão de mundo construída socialmente. Como aponta Fanon (2008) os cenários nos quais o negro possuía o sonho onírico de ser branco, sem poder sê-lo na pureza idealizada.

Conhecemos no passado, e, infelizmente, conhecemos ainda hoje, amigos originários do Daomé ou do Congo que declaram ser antilhanos. Conhecemos no passado e ainda hoje antilhanos que se envergonham quando são confundidos com senegaleses. É que o antilhano é mais “evoluído” do que o negro da África: entenda-se que ele está mais próximo do branco; e esta diferença existe não apenas nas ruas e nas avenidas, mas também na administração e no Exército. Qualquer antilhano que tenha feito o serviço militar em um regimento de infantaria colonial conhece essa atormentante situação: de um lado, os europeus, os velhos colonos brancos e os nativos; do outro, os infantes africanos. Lembro-me de certo dia, quando, em plena ação, o problema era destruir um ninho de metralhadoras inimigo. Por três vezes os senegaleses foram enviados, e três vezes rechaçados. Então um deles perguntou por que os toubabs (brancos) não iam. É nesses momentos que o antilhano não sabe ao certo se é toubab ou indígena, mas não considera a situação preocupante, pelo contrário, a considera normal. Só faltava essa, sermos confundidos com os pretos! Os antilhanos desprezam a infantaria senegalesa e reinam sobre a negrada como senhores incontestável. (FANON, 2008, p. 40).

Por outro lado, a herança do preconceito racial focado na cor de pele negra contra a população negra afro-brasileira desencadeou reações, lutas e ações por libertação e a vontade do exercício pleno da liberdade e essa condição é o combustível das aspirações de igualdade política da condição humana dos negros afro-brasileiros.

O paradoxo entre trabalho e escravidão é descrito por, Gorender (2010), na mesma perspectiva, que Fanon (2008) descreve a alienação da pele negra por máscaras brancas, e Arendt (1989) demonstra o desprezo do indivíduo por si mesmo.

Nenhum filósofo da Antiguidade Clássica escreveria uma apologia do trabalho ainda mais nos termos de Hegel, como síntese da própria humanização do homem. Para os antigos, o trabalho envilecia o ser humano, não era digno de homens livres e nunca poderia dignificar o escravo. Uma concepção dignificadora do trabalho só é desenvolvida na economia política burguesa clássica, que nele descobre a substância do valor. Essa descoberta científica exerceu decisiva influência sobre Hegel e explica os termos em que estabeleceu a dialética entre senhor e escravo. Nesse último, encarnou abstratamente a humanidade trabalhadora que dá forma à natureza, que a domina, com ela estabelecendo uma relação essencial. Não é preciso encarecer a significação dessa tese para o marxismo. Mas Hegel – como assinala Sanchez Valdez – via a sociedade indistinta, sob o prisma ideológico burguês, que obscurecia a existência de classes antagônicas e a luta de classes. Via o trabalho como objetivação e não como objetivação alienada. Se nos voltarmos, contudo, à história real, ao escravo real, a dialética apresenta-se a nós como o oposto da hegeliana. Porque o escravo real só conquistava a consciência de si mesmo como ser humano ao repelir o trabalho, o que constituía sua manifestação mais espontânea de repulsa ao senhor ao estado de escravidão. A humanidade se criou pelo trabalho e, por mediação dele, se concebeu humanamente – nisto reside a verdade da fenomenologia hegeliana. Já ao homem escravo só foi dado recuperar sua humanidade *peçoal* pela rejeição do trabalho. Tal a dialética concreta, num momento dado do desenvolvimento social. (GORENDER, 2010, p. 105).

A compreensão do declínio do Estado-nação e o fim dos Direitos do Homem projetará um cenário sombrio no qual o negro, na condição de escravizado, teve que superar duas condições: a primeira lutar pela libertação; a segunda até o momento continuar lutando pelo direito a ter direitos, visando o pleno exercício da liberdade.

Considerações

O tráfico de negros escravizados do continente africano para o Brasil representa o cenário mais completo na modernidade, do declínio do Estado-nação na Europa, e a conseqüente expansão ultramarina de Portugal como potência da Europa a utilizar a estratégia de expansão ultramarina para construir um Estado rico na Europa à custa do tráfico negreiro e da mão-de-obra escravizada da população de negros e negras africanos transportados para o Brasil, conforme aponta Querino (1955).

Em 1522, os mouros, rapazes e raparigas, devido ao aperto da fome, ofereciam-se como escravos, somente para obterem a alimentação; e assim, embarcavam para Lisbôa e Sevilha, para onde os navios seguiam carregados. As viagens do interior para o litoral tornavam-se penosas, pois, seguiam os negros algemados, com dupla canga de madeira que os prendia a dois e dois, pelo pescoço. A marcha durava semanas e meses através de rios e florestas, mal alimentados, sem repouso, cabeças descobertas expostas ao sol ardente, até o ponto de embarque como fossem, Lagos e toda a costa de Guiné, que se constituíam o maior empório de exportação de africanos para o Brasil. (QUERINO, 1955, p. 27-28).

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

Dessa maneira, na condição de escravizado o negro foi transportado para o Brasil e por aqui permaneceu nesta condição formal até o ano de 1888. Entretanto, a formalidade da abolição da escravização da comunidade negra, não impediu que a exploração, a desumanização, genocídio e o racismo como forma de exclusão social, política e econômica, permanecessem e permanecem até a contemporaneidade por outras formas que não a escravização formal. Entre lutas e resistências à escravização e contra as formas de racismo na contemporaneidade, os negros e negras brasileiros, constroem mecanismos de lucidez para enfrentamentos contra os aparatos do sistema racista moderno.

Desde as primeiras comunidades específicas negras na forma de Quilombos com estruturas social, econômica e política para a de resistir à opressão por parte dos brancos no período colonial brasileiro, e mesmo hoje na fase republicana, as organizações e os enfrentamentos promovidos pelos diversos grupos do movimento negro organizados na modernidade, os negros nunca deixaram de resistir ou, nem se submeteram a alguma forma de cooptação racial hegemônica do mundo dos brancos.

Referências

ADORNO, T. W. (Org.) **A Disputa do Positivismo na Sociologia Alemã**; tradução Ana Laura... [et al.] coordenação e prefácio à edição brasileira Márcio Pugliesi – 1. ed. – São Paulo (SP): Ícone, 2014.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. 5.ed. Rio de Janeiro (RJ): Forense Universitária, 1991.

ARENDT, H. **Origens do Totalitarismo**: anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo (SP): Companhia das Letras, 1989.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**; tradução Fernando Tomaz – 6. ed. Rio de Janeiro (RJ): Bertrand Brasil, 2003.

COSTA, E. V. da. **Da Senzala à Colônia**. São Paulo (SP): Ed. Unesp, 1998.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira. – Salvador (BA): EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. – 2ª ed. São Paulo (SP): Martins Fontes, [1997]. 2010.

GORENDER, J. **O Escravismo Colonial**, 4ª ed. São Paulo (SP): Editora Fundação Perseu Abramo, 2010.

MOURA, C. **Rebeliões na Senzala**. 4 ed. Porto Alegre (RS): Mercado Aberto, 1988.
NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. São Paulo (SP): Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, E. L. (Org.) **Afrocentricidade** – Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo (SP): Selo Negro Edições, 2009.

QUERINO, M. **A Raça Africana e os seus Costumes**. Salvador: Livraria Progresso e Editora, 1955.

ROCHA, M. R. **Etiópe resgatado, empenhado, sustentado, corrigido, instruído e libertado**. São Paulo (SP): Unesp, [1758] 2017.

SARTRE, J. P. **Reflexões Sobre o Racismo**. Tradução J. Guinsburg. 6ª edição. São Paulo (SP): Difel, 1978.

SOUZA, J. **RALÉ BRASILEIRA Quem é e como vive**. Belo Horizonte (MG): 2009.

WARE, V. (Org.) **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro (RJ): Garamond, 2004.

WEBER, M. **Escritos políticos/Max Weber**. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. São Paulo (SP): Folha de São Paulo, 2015.

CAPÍTULO V

DE ONDE VENHO? EM BUSCA DE OUTRAS LINHAS DE AUTOCONHECIMENTO DE UMA MULHER NEGRA BRASILEIRA

LUCINEIDE SOARES DO NASCIMENTO

INTRODUÇÃO

FIOS METODOLÓGICOS DESTE DESAFIO AUTOBIOGRÁFICO

Este trabalho é fruto de um esforço de elaboração de um projeto de Pós-Doutorado que submeti à apreciação de uma universidade pública. Esse projeto foi construído em torno do desejo de pesquisar os meus antepassados e de minha família no lugarejo de Camutá que se situa entre outros dois: Engenho e Guajará. Esses lugarejos são afastados e, ao mesmo tempo, encontram-se nas confluências dos municípios de São Caetano de Odivelas e Vigia de Nazaré (PA).

Essa motivação em investigar minha história se conectou às discussões que venho participando em um curso a distância - “Curso Virtual de Formação em Educação para as Relações Étnico-raciais”-FORERER/UFU, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABi PONTAL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

O trabalho, ora exposto, representa os primeiros esforços investigativos em torno da história desta professora negra de uma universidade pública do estado do Pará. Portanto, trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho autobiográfico com os objetivos de (re)visitar

DE ONDE VENHO? EM BUSCA DE OUTRAS LINHAS DE AUTOCONHECIMENTO DE UMA MULHER NEGRA BRASILEIRA

Lucineide Soares do Nascimento

as memórias em torno de minhas experiências como mulher negra e brasileira e, problematizar tais experiências à luz das teorias sobre raça-etnia.

A metodologia da pesquisa é o processo que vai se delineando ao longo do próprio processo investigativo. Considerando os objetivos destacados anteriormente, foi necessário proceder a uma pesquisa baseada na História de Vida e na autobiografia, que “é um registro cronológico e sistemático da vida do autor, que se configura como personagem principal” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 181). De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998, p. 168), na História de Vida:

o pesquisador está interessado na trajetória de vida dos entrevistados, geralmente com o objetivo de associá-la a situações presentes. Esta técnica tem sido muito usada para compreender aspectos específicos de determinadas profissões e para identificar problemas a elas relacionados.

A partir de tal metodologia tentei reconstituir algumas linhas de minha própria história associando-a à teorização sobre os povos negros. Nesse sentido, o trabalho apresenta três tópicos: no primeiro - Um pouco de minha invisibilidade negra - teço algumas passagens sobre a minha história e sobre a luta de minha mãe pelas terras de seus antepassados, incluindo três fotografias; no segundo - Uma luta, várias batalhas para se tornar visível: sobrevivência – demonstro alguns desafios que enfrentei durante a minha formação e exercício da docência; e, no terceiro - As lutas do povo negro têm história e pressupostos científicos – teço algumas discussões teóricas em torno dos termos “raça” e “etnia” com base em Stuart Hall (2003), Michel Foucault (2002), dentre outros.

Além dos objetivos específicos, este texto apresenta o desejo de contribuir para as discussões e engajamento do povo negro.

UM POUCO DE MINHA INVISIBILIDADE NEGRA

Parte do conteúdo deste artigo é de uma pesquisa exploratória em torno da busca de minha história enquanto mulher negra que possui apenas as lembranças de sua mãe, já que os demais parentes mais velhos estão mortos. Esses estudos exploratórios fazem parte de um projeto que submeti a um curso de pós-doutoramento.

O trabalho ora desenvolvido também surgiu dos temas que trato em minhas aulas em uma universidade pública do estado do Pará. No curso de Licenciatura em Pedagogia dessa

instituição criei uma disciplina - que a princípio seria optativa, mas terminou sendo inserida como obrigatória no currículo - intitulada “Corpo, Sensibilidades e Racionalidades Educativas”. Essa disciplina foi inspirada no conceito de “Geocorpo” (NASCIMENTO, 2016) e nela os alunos e eu temos a oportunidade de estudar e dialogar sobre os corpos negros, os corpos femininos, os corpos da comunidade LGBTQIA+, os corpos obesos, os corpos das pessoas com deficiência, os corpos docentes e discentes, os corpos dos pacientes terminais, os corpos dos sobreviventes e dos que continuam enlutados por conta da COVID-19, dentre outros.

No momento sou cursista de um curso a distância de aperfeiçoamento de 300 horas intitulado FORERER/UFU, promovido pelo NEABi PONTAL da UFU. O curso começou em 23 de março e finalizará no dia 10 de dezembro de 2022. Durante as aulas e eventos e, principalmente depois dos encontros virtuais, percebi que nunca havia me sentido partícipe de algum grupo, ou seja, como realmente fazendo parte de algo que tivesse a ver com a minha cor e com a minha história.

Um dia desses acordei com os olhos úmidos pensando em algumas situações que vivenciei e lembrando do que eu sentia em cada uma dessas experiências. Isso foi avassalador. Com a formação que tenho já compreendo teoricamente a história do povo negro e o racismo estrutural que existe em quase todo o mundo e em especial no Brasil. Mas, como diria Deleuze, experimentei a sensação deslocada do tempo *Cronos* e entrei num tempo aparentemente louco em dobras e redobras do *Aion*, vivi com toda a intensidade a presença dos sentimentos de tempos já passados:

Este presente do Aion, que representa o instante, não é absolutamente como o presente vasto e profundo de Cronos: é o presente sem espessura, o presente do ator, do dançarino ou do mímico, puro “momento” perverso. Não é o presente da subversão nem o da efetuação, mas da contra-efetuação, que impede aquele de derrubar este, que impede este de se confundir com aquele e que vem redobrar a dobra. (DELEUZE, 2011, p. 173).

Pois bem, redobrei-me sobre minha própria história anuviada. Lembro de muitas coisas, mas não sei de quase nada. Tenho recordações de muitas coisas que não entendia naqueles momentos, sempre achava que tinha algo errado comigo pela forma com que algumas pessoas me tratavam e me olhavam. Nasci em 1969 num lugarejo chamado Camutá muito distante da cidade de Vigia de Nazaré e São Caetano de Odivelas¹. É até equivocado

¹ São Caetano de Odivelas é uma cidade do Estado do Pará. Os habitantes se chamam odivelenses.

DE ONDE VENHO? EM BUSCA DE OUTRAS LINHAS DE AUTOCONHECIMENTO DE UMA MULHER NEGRA BRASILEIRA

Lucineide Soares do Nascimento

chamar de “lugarejo” porque os sítios eram muito distantes, tanto que ninguém sabe a qual dos dois municípios esse lugar pertence, o que sei é que esse lugarejo está entre dois outros: Engenho e Guajará.

Minha mãe, Valeriana Soares, era virgem e muito jovem quando se relacionou com o meu pai biológico chamado Lourenço. Quando ela engravidou, minha avó foi falar com a avó do Lourenço para que ele “assumisse” o filho, mas ele disse que minha mãe poderia estar “prenha até de um cachorro, mas não dele”. Fui criada por minha avó e por dois tios enquanto minha mãe trabalhava como empregada doméstica em Belém-PA. Uma vez por mês minha mãe levava os mantimentos que conseguia comprar e, depois que descia do pau de arara, andava muitos quilômetros para chegar até nós. Às vezes ela atrasava e ficávamos em uma situação muito difícil, por muitas vezes passei fome e escovei meus dentes com a areia do igarapé.

Até os oito anos de idade minha vida não foi fácil, trabalhava na roça e fazia os serviços domésticos. Tinha pouco tempo para brincar e sofria humilhações pelo “erro de minha mãe” de ter parido uma filha sem pai. Acho que meus familiares eram mesmo descendentes de escravos pelo modo como me açoitavam quando eu os desobedecia e ia a uma cacimba tomar banho com outras meninas.

Minha mãe cometeu “outro erro” seis anos após eu ter nascido. Minha irmã menor sofreu comigo no interior e eu acabei tendo que cuidar dela também. Minha avó, Maria do Nascimento Soares, adoeceu gravemente de diabete e até perdeu um dedo da mão, então, tivemos que vir à Belém morar com nossa mãe. Morávamos em um quarto em uma vila, não havia água encanada e vendíamos carvão. Minha mãe trabalhava muito, às vezes deixava de comer e trazia seu almoço para nós jantarmos.

Ela conheceu um senhor e se apaixonou. No início, ele era ótimo para nós e eu pensei que finalmente nossa vida mudaria. A vida mudou de fato, pelo menos não passávamos mais fome. A patroa de minha mãe conseguiu uma vaga em uma escola de freiras que se dizia pública, mas as pessoas pagavam. Então, no ano que eu completaria dez anos entrei na

O município se estende por 743,5 km² e contava com 18 050 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 24,3 habitantes por km² no território do município. Vizinho dos municípios de São João da Ponta, Curuçá e Vigia, São Caetano de Odívelas se situa a 17 km a Norte-Leste de Vigia a maior cidade nos arredores. (CIDADE BRASIL, Disponível em: <
<https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-sao-caetano-de-odivelas.html> >).

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

“primeira série atrasada”. Eu não era alfabetizada e tive muitas dificuldades, mas estava realizando meu sonho de aprender a ler e escrever.

Eu usava os uniformes e os sapatos que os pais dos outros alunos doavam, na verdade, até a minha adolescência usava as roupas doadas das filhas das patroas de minha mãe. Então, foi a partir daí que eu não entendia como as pessoas me tratavam. Quando meu sapato arrebentava a fivela eu ia de sandálias para a escola, a “irmã” (uma das freiras) puxava a minha orelha até rasgar. Aprendi a lição, pois quando isso acontecia eu enrolava um pano no dedão do pé e ia com um lado de sapato e outro de sandália. Quando eu entrava duas vezes na fila da merenda, a “irmã” puxava a minha orelha. Quando ela percebia que eu não estava cantando o Hino Nacional direito ou a música da “Mãezinha do Céu” ela puxava novamente a minha orelha. Um dia sonhei que ela puxava as minhas duas orelhas e me levantava do chão. As outras crianças também não gostavam de mim, pois eu era “pretinha”, “pobre”, minhas roupas eram “encardidas”, de modo que eu vivia me esgueirando, mas sempre me achavam. Já nesse tempo aprendi a me tornar invisível, intuitivamente sabia que quanto menos as pessoas me notassem seria melhor para mim. Essa atitude me acompanhou por muitos anos. Nas palavras de Laiela Santos:

Precisamos entender que essa solidão não existe somente em relacionamentos afetivos. Essa *invisibilidade* vai desde a infância até a fase adulta. As mulheres negras são inferiorizadas na entrevista de emprego, quando não têm o perfil de uma mulher padronizada; na fila do hospital, quando são consideradas fortes o suficiente para aguentar mais dores que uma mulher branca; nos relacionamentos, quando são abandonadas pelos seus parceiros e sofrem para cuidar de seus filhos sozinhas, se tornando mulheres exaustas e sobrecarregadas. (SANTOS, 2020, s/p). (O grifo em itálico é meu).

Quando estava grávida de meu primeiro filho, Elton William, entrei em uma loja de departamento considerada “chique”. Avistei uma bolsa tão bonita na última prateleira, chamei uma atendente, perguntei quanto custava e pedi para que ela a pegasse para mim. Ela chamou outra atendente que estava próxima, e disse desdenhosamente: “diz aí pra ela quanto custa aquela bolsa”. Não lembro exatamente a quantia aproximada que a segunda atendente mencionou, mas lembro que ela disse: “Ah... deve estar na casa dos ‘tantos’ reais”. Elas se entreolharam com soberba e altivez, não se deram ao trabalho de pegar a bolsa para eu olhar e ficaram caladas me olhando por alguns segundos, eu agradei e saí. Não entendi aquilo, talvez um misto de racismo e preconceito de classe (apesar de elas também serem da classe trabalhadora). Acho que também por estar grávida e sensível, chorei muito ao sair de lá. O

DE ONDE VENHO? EM BUSCA DE OUTRAS LINHAS DE AUTOCONHECIMENTO DE UMA MULHER NEGRA BRASILEIRA

Lucineide Soares do Nascimento

preconceito se manifesta sutilmente, ninguém me agrediu fisicamente ou disse que eu, sendo negra e aparentemente pobre, não teria condições de pagar por aquela bolsa, mas eu soube exatamente que não tratavam todas as pessoas daquela forma.

Após ter escrito essa história, deparei-me com outra contada pela escritora Roxane Gay (2021). Essa autora discute e demonstra que a “política de respeitabilidade” não resolve o problema do racismo institucional, não apenas nos Estados Unidos da América, mas em diversos outros países. Por “política da respeitabilidade” essa autora entende que é “a ideia de que, se negros (ou outras pessoas marginalizadas) simplesmente se comportassem de modo ‘culturalmente aprovado’, se imitarmos a cultura dominante, será mais difícil sofrer os efeitos do racismo” (GAY, 2021, p. 256).

Antes de passar para outra passagem de minha invisibilidade negra, faço gosto em citar a história que a referida autora conta sobre a apresentadora Oprah Winfrey:

A política de respeitabilidade não é a resposta para acabar com o racismo. O racismo não se preocupa com respeitabilidade, riqueza, educação ou status. Oprah Winfrey, uma das pessoas mais ricas do mundo e certamente a mulher negra mais rica do mundo, discute de modo claro o racismo que continua a encontrar em sua vida diária. Em julho de 2013, enquanto estava em Zurique para o casamento de Tina Turner, Winfrey foi informada por uma balconista da boutique Trois Pommes que a bolsa na qual ela estava interessada era muito cara para ela. Não precisamos chorar por Oprah ter sido impedida de comprar uma bolsa obscenamente cara, mas podemos reconhecer o incidente como mais um lembrete de que o racismo é tão sutil e pernicioso que nunca seremos respeitáveis o suficiente para superá-lo, nem nos Estados Unidos, nem em qualquer lugar do mundo. (GAY, 2021, p. 258-9).

Coincidência? Com certeza, não. Estamos deslocados pela diáspora, pelas condições de classe, dentre outros marcadores de gênero, sociais e culturais, todavia, há uma subalternidade diante de grupos que exercem o poder avassaladoramente que nos une e, ao invés de nos destruir, fortalece-nos e nos une ainda mais. No último tópico deste trabalho voltarei à discussão conceitual sobre o povo negro, adiante, continuo o relato de algumas experiências tatuadas em minha pele negra.

Meu filho teve problemas sérios de asma, pneumonia e infecção intestinal, de modo que foi internado muitas vezes em seu primeiro ano de vida. Lembro-me de uma vez que estávamos no hospital juntamente com outras três mães e seus bebês com infecção intestinal. Curiosamente, as três mães e a médica eram brancas, mas, como estávamos em um hospital público, achava que nos encontrávamos em um “mesmo barco”. A médica, em sua primeira ronda, foi até cada uma das mães e perguntou quantas vezes a criança defecou, quantas vezes

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

vomitou, se observou alguma melhora e se a criança estava aceitando a alimentação. Apertava a pele dos bebês para ver se diminuiu a desidratação e outros procedimentos de observação. Achei a médica muito atenciosa e competente e me senti segura. Meu filho e eu estávamos em um cantinho do outro lado da sala, por isso fomos os últimos a fazer parte da ronda. Quando a médica foi se aproximando de mim, percebi logo que sua expressão facial mudou e, então, ela me falou mais ou menos assim: “E como está o seu bebê? Quantas vezes ele defecou hoje? Teve vômito? Qual é a água que você dá pra ele? Você tá fervendo a água? E os alimentos? Você lava bem as mãos antes de preparar a comida dele? Cozinha bem?...”. Nossa! Eu disse que sim, mas com a voz tão trêmula que percebi que ela não acreditou em mim. Essa mulher conseguiu me desequilibrar. Fiquei pensando em tudo o que eu fazia com e para o meu filho, fiquei duvidando de mim mesma como mãe.

O pai dos meus filhos era branco e minha sogra nunca aceitou a nossa relação, então as reuniões de família eram de profundos exercícios de invisibilidade. Meus filhos nasceram com a pele clara, o meu filho mudou rapidamente a sua cor. Minha filha, Letícia Vitória, nasceu com a pele muito mais branca e ficou assim por mais tempo. Lembro que um dia eu estava na estação de ônibus no bairro em que morávamos e uma mulher ficou me olhando por muito tempo, a princípio achei que ela estava desconfiada de que eu pudesse ter roubado aquela criança, depois ela se aproximou e disse: “poxa, você parece cuidar tão bem desse bebê, você conhece outra babá assim tão cuidadosa?”. Isso me deu muito ódio! Arregalei meus olhos e falei que era minha filha!

Essas são algumas passagens da minha solidão étnico-racial, pois, infelizmente, tenho muitas outras. Nossa luta, a luta dos pretos e pretas, parece nunca ter fim. Minha mãe, aos 74 anos, ainda luta pela posse das terras que eram de seus avós – José Pedro do Nascimento Soares e Maria Pureza do Nascimento Soares. Tais terras ficaram para os seus filhos: Isaías, Dorotéio, Lídio, Raimunda, Maria José e minha avó Maria Soares, conhecida como “Maria Prego”. Todos foram criados nessas terras e, quando morreram, vários netos, casaram-se, partiram para outros lugares e os meus tios e minha mãe continuaram a viver no sítio. Meus tios, já falecidos, são Pedro, Armando e Agostinho.

Quando minha mãe tentou regressar, já era tarde demais, pois um grande agricultor havia tomado conta e investido bastante em grandes plantações. Esse agricultor foi embora e ninguém sabe ao certo o motivo. Depois disso, a terra foi ocupada por um grupo que se dizia do “Sem Terra” e que também a abandonou. Talvez o motivo desses abandonos seja porque

DE ONDE VENHO? EM BUSCA DE OUTRAS LINHAS DE AUTOCONHECIMENTO DE UMA MULHER NEGRA BRASILEIRA

Lucineide Soares do Nascimento

essas terras ficam muito distantes de qualquer comércio ou posto de saúde. Hoje, a terra é usada para todos que desejam realizar as queimadas e fazer os roçados para o plantio de mandioca, menos a minha mãe, ao tocarem fogo em uma roça que ela plantou e, como ela diz, “já tava com a maniva toda mocinha...”. Na fotografia abaixo está minha mãe Valeriana no lugar de sua infância e com o desejo de reconquistar esse que ela chama de “lugar que meus avós deixaram pra nossa família”.



Fonte: Acervo Pessoal

Tocaram fogo na roça de minha mãe quando as pessoas do Guajará descobriram que ela estava lutando pela terra junto ao INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), ITERPA (Instituto de Terras do Pará) e outros órgãos competentes. Essa mulher negra guerreira está lutando oficialmente por suas terras desde 2014, mas sem êxito. Agora, os representantes dos órgãos e da lei estão dizendo que ela é velha demais, ou seja, “que sua idade não permite a propriedade dessa quantidade de terra”.

Minha mãe mora a mais de vinte anos em um pequeno terreno que adquirimos no Guajará e ainda trabalha na roça. Apesar de já ser aposentada, o trabalho na roça faz parte do que ela foi e se tornou. Sempre que posso, também vou ajudá-la no processo de fazer a nossa farinha d’água, conforme fotos abaixo:

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios



Fonte: Acervo Pessoal



Fonte: Acervo Pessoal

O cultivo da mandioca e a produção da farinha-d'água fazem parte de toda a nossa história e a nossa sobrevivência no interior. Nasci no Camutá, nessas terras da família e auxiliei na roça quando ainda era criança. Compreendo a dor e a luta de minha mãe e me solidarizo a ela e a todos os negros que ainda não tiveram a posse oficial de suas terras porque não se trata apenas de direito à propriedade, mas da conquista da dignidade e do respeito ao povo do campo.

UMA LUTA, VÁRIAS BATALHAS PARA SE TORNAR VISÍVEL: SOBREVIVÊNCIA

A minha cor e a pobreza de nossa família me fizeram perceber que eu precisava lutar para tentar conquistar uma situação financeira melhor e, assim, adquirir alguma dignidade. Lutei muito, estudei com duas amigas e consegui entrar no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) em 1995. Fiz especialização, mestrado e doutorado também na UFPA. Trabalhei como professora substituta em Pesquisa em Educação no Campus da UFPA em Abaetetuba; fui professora das séries iniciais na Escola Tenente Rêgo Barros, uma escola assistencial da Aeronáutica, na qual fui eleita como diretora pedagógica e, desde 2009, sou professora da Universidade Federal Rural da Amazônia.

Tive que romper com a minha invisibilidade de mulher negra e pobre e abrir caminho para outras pessoas usufruírem da mesma oportunidade que tive, nesse sentido, uma

DE ONDE VENHO? EM BUSCA DE OUTRAS LINHAS DE AUTOCONHECIMENTO DE UMA MULHER NEGRA BRASILEIRA

Lucineide Soares do Nascimento

colega de trabalho e eu lutamos por dez anos para aprovar um curso de Licenciatura em Pedagogia em nossa instituição de tradição (acirrada) agrária. Essa luta foi fortalecida por mais três professoras, contribuindo para o êxito do Projeto Pedagógico do Curso e a oferta do curso à população paraense em 2019.

Virei uma mãe “solo”, tive que estudar e trabalhar para manter minha família. Chegar até aqui realmente não foi fácil, mas a resistência faz parte da constituição de nossa gente, tanto que, várias vezes, implorei ao infinito o direito de ser fraca. O discurso de que nós negras somos mais resistentes à dor é mais uma forma de nos preterir nas situações em que precisamos de ajuda ou simplesmente o direito à igualdade enquanto seres humanos.

A luta não é apenas individual, é coletiva. Nós negros que fazemos parte das instituições públicas temos o dever moral de criar e implementar projetos que abram espaço e oportunidades para as pessoas. O resumo de minha trajetória de formação e de trabalho talvez não permita uma compreensão profunda acerca de tantas outras experiências racistas e segregacionistas que passamos nas universidades e em outros espaços públicos. Nas palavras de Deus:

Nesse ínterim, enquanto a Academia cala, os discriminados falam, mas não são ouvidos, são vozes inaudíveis. Creio que levará algum tempo para que se assimile essa linha de investigação como prática usual. Em muitos lugares, foi necessário que os herdeiros da diáspora africana chegassem às Academias para forjar espaços. A experiência cotidiana de opressão os acompanha, pois eles não entram sozinhos para a Academia. Não costumam andar sozinhos. Carregam consigo, além de sua história de vida, a história de seus ancestrais. A marca dessa história está em seus corpos, os acompanha em qualquer lugar que decidem ir. Mesmo que eles queiram esquecer, não lhes é permitido. Haverá sempre alguém disposto a lhes mostrar, sem a menor cerimônia: “É um negro!”. Isso, na melhor das hipóteses. Às vezes, no embate, logo vem a agressão: “Não passa de um negro!” (DEUS, 2020, p. 68).

As dificuldades para abrir esses espaços na Academia são imensas, sobretudo na pesquisa, mas, os trabalhadores negros resistem! É necessário compreender que somos todos e todas os/as herdeiros/as e, muitos brasileiros, ainda ativistas de um racismo estrutural que demarca sua existência nos espaços e nos corpos de negros e negras.

As pessoas inconformadas com as injustiças e desigualdades são geralmente colocadas em uma espécie de limbo nas instituições. A simples manifestação de contrariedade aos discursos segregacionistas - discursos esses disfarçados, ou seja, nem sempre são explícitos – contribui para sermos taxados de intolerantes, pessoas “pouco políticas” ou

incapazes de diálogo e, por isso, incompetentes para liderar qualquer projeto ou fazer parte de alguma gestão.

As pessoas negras que fazem parte das cúpulas de poder da administração pública precisam ter, além de muita competência, um nível altíssimo de tolerância para lidar com as situações incompatíveis com os princípios democráticos e de igualdade ou, em outros casos, submetem-se às ideologias das cúpulas por questões de manutenção de *status* ou porque foram cooptadas pelos discursos de homogeneização da sociedade. Isso é muito comum, vemos negros no atual governo federal que negam a existência do racismo no Brasil. Pessoalmente, conheci homens que se diziam “meios gays” porque não eram passivos nas relações sexuais.

São corpos que se destituem de suas especificidades e desejos para manter algum prestígio e/ou para fugirem das discriminações étnico-raciais, religiosas, de gênero, de classe, dentre outras. Tudo isso é política e passa pelos filtros pré-fabricados do que seria uma pessoa “aceitável”, “educada”, “bonita”, “política”, “tolerante”, “competente” e “bem-sucedida”. Não nos enganemos, essa é mais uma estratégia que ao invés de nos unir, separa-nos. Assim como se fez e ainda se faz diferença entre os negros de pele “muito negra” e negros de pele “mais clara”, hoje se distinguem pessoas que “pensam” conforme os princípios negacionistas e pessoas que não querem se ajustar a mais essa forma sórdida de pensar a vida dos seres humanos e suas relações na sociedade. Em outras palavras:

QUANDO UMA PESSOA NEGRA se comporta de uma forma que não se encaixa no ideal cultural dominante de como uma pessoa negra deveria ser, há todo um tipo de problema. A autenticidade sua negritude é logo questionada. Devemos ser negros, mas não muito negros, nem muito esrachados, nem muito burgueses. Existem todos os tipos de regras não ditas sobre como uma pessoa negra deve pensar, agir e se comportar, e as regras estão sempre mudando. (GAY, 2021, p. 255, grifos da autora).

E isso não se trata de nenhum um ressentimento pela exclusão da qual fui vítima diversas ocasiões. Também não se trata apenas de uma regra explícita nas relações entre as cúpulas que assumem o poder de gestão nas instituições e o “resto” que faz parte dos grupos subalternos, mas pertence às relações que se dão entre os indivíduos “iguais”, isto é, colegas, amigos, familiares e demais pessoas do convívio social que, em alguns casos também são negras, mas se emudecem ou se se afastam quando não seguimos as regras de “sociabilidade” ou daquilo que é instituído como a forma correta de uma pessoa negra pensar e se expressar.

Não são apenas os nossos superiores que nos tratam como seres humanos de segunda classe. Certa ocasião, percebi um grande desconforto de uma turma com o meu jeito de

DE ONDE VENHO? EM BUSCA DE OUTRAS LINHAS DE AUTOCONHECIMENTO DE UMA MULHER NEGRA BRASILEIRA

Lucineide Soares do Nascimento

ministrar aulas e com os textos que selecionei para discutir História e Filosofia da Educação. Eu sabia que havia, por assim dizer, “algo no ar”, mas não entendia. Posteriormente, soube que o líder da turma havia dito aos colegas: “Será que essa macaca leu mesmo todos esses textos?”. Ele destilou seu preconceito sobre a turma e eu fui um alvo que se manteve oculto no meio de todas aquelas ações e reações de intolerância ao meu trabalho. O próprio aluno que disse isso me confessou posteriormente e tivemos uma relação de amizade, pois esse aluno modificou seu modo de pensar. Tenho um trabalho sobre essa experiência, que infelizmente ainda não foi publicado, intitulado “Cartografias cruzadas a partir do PARFOR: Subjetividades que se (des)constroem nas relações étnico-raciais e de gênero”.

A questão que fica é a similitude de sentimentos que nos une em nossas diferenças. Fazemos parte de vários grupos considerados minoritários como as pessoas da comunidade LGBTQIA+, negros, indígenas, desempregados, mulheres, dentre outros, no entanto, todos sabemos e reconhecemos quando somos alvos de alguma discriminação. Por certo, às vezes não conseguimos entender ou “provar”, mas a sensação é a mesma, a sensação de que há alguma coisa no ar. Como se alguém tivesse asco, ódio, desprezo, desconfiança e parece que diminuimos de tamanho.

Essa sensação complexa e aparentemente fantasiosa é tão real quanto a materialidade dos nossos corpos. É como a palavra “saudade” que só existe na Língua Portuguesa, mas que todas as pessoas do planeta já tiveram ou ainda terão a oportunidade de experimentar. Somos diferentes, mas temos a mesma capacidade de sentir porque nossa humanidade nos une.

Não há como ser totalmente solitário em sociedade, vivemos juntos, temos alguma dependência mútua nesse mundo que infelizmente ainda é capitalista. Por isso, isentar-se da luta por uma sociedade mais justa e igualitária não é humano. Ninguém está pedindo um favor, apenas estamos demonstrando – no âmbito de nossa singularidade – que somos iguais em se tratando dos direitos humanitários. Nunca deixamos de ser negros, *gays*, lésbicas, mulheres, transexuais, indígenas...apenas estávamos invisibilizados pela História escrita por quem nos colonizava. Lutamos durante toda essa História, mas nossas lutas nem sempre foram contabilizadas. Agora, conquistamos nossa visibilidade! Estamos no centro do palco e somos protagonistas de nossa História e de nosso povo!

As lutas do povo negro têm história e pressupostos científicos

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

É importante fazer algumas discussões ou distinções acerca de conceitos sobre a temática aqui abordada. Primeiramente, a distinção entre “raça” e “etnia”, uma vez que ainda há alguma confusão em torno desses termos.

De acordo com Stuart Hall (2003, p.69) “a categoria ‘raça’ não é científica”. Há uma divulgação em massa sobre esse termo como uma forma de naturalização dos caracteres físicos, biológicos e genéticos para justificar a “diferença” no sentido de diminuição ou desvalorização de determinados grupos, sobretudo em relação às pessoas negras, ou seja, para justificar as desigualdades e a exclusão social.

Em outras palavras, essa forma de “naturalização” atribui aos grupos minoritários ou discriminados um sentido de fixidez que não acompanha as transformações da cultura e das relações de poder na sociedade, em suma:

As diferenças atribuíveis à “raça” numa mesma população são tão grandes quanto àquelas encontradas entre populações racialmente definidas. “Raça” é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. (HALL, 2003, p. 69).

Sobre a “etnia”, Hall (2003, p. 70) diz que “a ‘etnicidade’ gera um discurso onde a diferença se funda sob características *culturais* e *religiosas*. Nesses termos, ela frequentemente se contrapõe à ‘raça’”. Apesar dessas diferenças conceituais entre “raça” e “etnia” a vivência em sociedade não polariza ou distingue as manifestações de racismo que atingem os corpos negros. Esses marcadores culturais e religiosos também engajam discursos relacionados ao biológico e para justificar diferenças sociais e culturais. Sob essa perspectiva:

a ‘negritude’ tem funcionado como signo da maior proximidade dos afro-descendentes com a natureza e, conseqüentemente, da probabilidade que sejam preguiçosos e indolentes, de que lhes faltem capacidades intelectuais de ordem mais elevada, sejam impulsionados pela emoção e o sentimento em vez da razão, hipersexualizados, tenham baixo autocontrole, tendam à violência etc. (HALL, 2003, p. 70)

Desta feita, raça e etnia, ênfase nos marcadores biológicos ou nos aspectos sociais e culturais, amalgamam-se nos sentimentos de desprezo, intolerância e negação dos direitos de vida do povo negro em sociedade. Hall (2003) identifica, na década de 80, um aumento do “novo racismo cultural”, dependendo do espaço geográfico, e uma diminuição do “racismo de base biológica”.

DE ONDE VENHO? EM BUSCA DE OUTRAS LINHAS DE AUTOCONHECIMENTO DE UMA MULHER NEGRA BRASILEIRA

Lucineide Soares do Nascimento

Por variados movimentos históricos e sociais, “negro” passa a tomar um valor ou “termo de identificação cultural positivo” (Idem, p. 72). Isso leva Hall a pensar em uma “etnização da raça”. Simultaneamente, “a diferença cultural” se tornou ou adotou um significado mais violento, com conotação política e contestatório, ocasionando a possibilidade em se falar de uma “racialização de etnicidade”, incluindo o sentido de “limpeza étnica”. (HALL, 2003, p. 72-73). Aprofundadamente, o referido autor discute esses processos e toma o termo “raça” sob rasura, ‘raça’ em uma nova configuração com etnicidade”. (Idem, p. 68-9).

Cabe também, nesta discussão conceitual, salientar a importância de Michel Foucault (2002) quando demonstra que o racismo é o resultado, mas também um agente que engendra as diferenças entre grupos, criando subgrupos subalternos (leia-se: “raças”). Isso tudo só foi possível pelo fenômeno do biopoder, uma vez que “a primeira função do racismo [é]: fragmentar, cesurar no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder”. (FOUCAULT, 2002, p. 305). Trata-se do poder de rachar a homogeneidade e fazer sobressair a diferença, em um sentido de subalternidade, pelo poder de matar ou deixar morrer. Em suas palavras:

Com efeito, que é o racismo? É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquias das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros. (FOUCAULT, 2002, p. 304).

O racismo, a partir do ponto de vista de Foucault, não atinge apenas os negros, mas os considerados loucos, os doentes, os homossexuais, as pessoas com deficiência, dentre outros “subgrupos”. Isso nos dá a possibilidade de inferir que os subgrupos apresentam suas especificidades, todavia, no âmbito de nossa sociedade de capitalismo tardio, e de outras localidades do planeta, há um sentimento de solidariedade e de compartilhamento entre as pessoas enquanto seres humanos que são vítimas de algum preconceito. Não é claro esse sentimento, mesmo porque as manifestações de preconceito ou de superioridade de determinadas pessoas geralmente são sutis. No entanto, todas as vítimas sabem exatamente quando estão sendo os pacientes de uma ação discriminatória, pois, nesse momento, nossa invisibilidade se transforma em alvo intimamente reluzente aos olhos de outrem.

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

Em se tratando da população negra do Brasil, concordo com a crítica realizada pelos autores da obra intitulada “O livro da história negra”, principalmente quando dizem que vivemos em uma “abolição inacabada” (AKPAN et al., 2021, p. 225). Mesmo depois da Lei Áurea em 1888 e das campanhas abolicionistas que culminaram em outras leis como a Lei do Ventre Livre em 1871, a Lei dos Sexagenários em 1885 e de todos os movimentos de revolução e resistência, ainda vivemos como seres humanos de segunda classe. Mesmo depois de toda essa trajetória histórica, os negros continuaram fugindo, resistindo e criando Quilombos.

Ainda hoje, há cerca de 3.000 [quilombos], e a Constituição de 1988 consagrou seu direito à terra que ocupam. Muitos deles, porém, não receberam a certificação necessária e estão sofrendo renovada pressão das autoridades. Quando Jair Bolsonaro concorreu nas eleições de 2018, que o tornaram presidente, sua campanha promoveu os interesses do influente *lobby* do agronegócio às custas dos direitos à terra das comunidades indígenas e quilombolas. (AKPAN et al, 2021, p. 139).

Ainda vivemos sem conhecer nossa história e/ou árvore genealógica. Como não fomos considerados dignos, vivemos a nos perguntar sobre a vida de nossos antepassados. Nesse sentido, volto à narrativa de minhas poucas memórias e indagando sobre pessoas, pontos de vista e memórias de pessoas que vivem no lugarejo de Camutá e arredores como Engenho e Guajará na ânsia e no desejo de saber mais sobre mim e sobre minha família.

Desejo que essa autoinvestigação introdutória possa contribuir para as discussões em torno dos direitos dos negros brasileiros e para divulgar a possibilidade de felicidade das mulheres negras em encontrar a própria história a partir das narrativas de outros negros silenciados e invisibilizados pela História contada por seus opressores.

COM CONSIDERAÇÃO

Este texto representa uma tentativa de demonstrar a importância da vida de uma mulher negra e, sobretudo, problematizar a vida dos que foram invisibilizados pela História, mas que estão na luta e merecem consideração pelo Estado e por toda a sociedade.

Iniciei contando um pouco de minha história para compreender o processo de invisibilidade ao qual fui submetida enquanto mulher negra, professora e mãe. Ao mesmo tempo, apresentei a luta de minha pelas terras de seus antepassados.

DE ONDE VENHO? EM BUSCA DE OUTRAS LINHAS DE AUTOCONHECIMENTO DE UMA MULHER NEGRA BRASILEIRA

Lucineide Soares do Nascimento

Em um segundo momento problematizei as minhas lutas para me tornar visível e angariar alguma dignidade na sociedade. Essa luta está entrelaçada às lutas de outras mulheres e homens negros que, mesmo se tornando “respeitáveis” não são isentas do racismo estrutural do qual são vítimas. O racismo é muito sutil e se processa por diversas formas de exclusão e segregação.

O último tópico trata da discussão teórica em torno dos conceitos de “raça” e “etnia” com base em vários autores. Todo o texto é permeado pela descrição e problematização em torno do sentimento compartilhado por todas as pessoas que se tornam alvo de algum preconceito. O que mais nos afeta pode ser aquilo que nos une e que nos fortalece.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

AKPAN, P. [et all]. **O livro da história negra**. Tradução maria da Anunciação Rodrigues. Rio de Janeiro, Editora Consultora Nemata Bliden; Globo Livros, 2021. (Coleção As Grandes Ideias de Todos os Tempos).

CIDADE BRASIL. **Município de São Caetano de Odivelas**. Disponível em: < <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-sao-caetano-de-odivelas.html> >. Acesso: 14 out. 2022.

CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – FORERER/UFU, promovido pelo **NEABI PONTAL** da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: < <https://www.nepereneabipontal.com.br/formacao-erer-2022> >. Acesso: 07 mar. 2022.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. 5. ed. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo. Perspectiva. 2011.

DEUS, Z. A. de. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**, Tradução Maria Emantina Galvão – São Paulo: Martins Fontes, 2002 (Coleção tópicos).

GAY, R. **Má feminista**; Tradução Raquel de Souza – 2 ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021.

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende [et all]. Belo Horizonte: editora UFMG; Brasília: representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. – 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

NASCIMENTO, L. S. do. **O que pode um geocorpo? Saúde, doença e morte atravessados nas linhas vitais de pacientes terminais**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém-PA, 2016.

SANTOS, L. **Sou uma mulher negra e a minha invisibilidade é real**. Portal Geledés, 16/03/2020, s/p. Disponível em: <
https://www.geledes.org.br/sou-uma-mulher-negra-e-a-minha-invisibilidade-e-real/?gclid=CjwKCAjwkaSaBhA4EiwALBgQaI5D_hR64uRZqJ-OU0_LQrRzSvzbWkUaGCiV-cSTK9wR RmxD5pVVRhoC-qwQAvD_BwE>. Acesso: 14 out. 2

CAPÍTULO VI

DESAFIOS PARA A EQUIDADE: LEI N.º 10.639/03 e LEI N.º 11.645/08

PÉROLA MONTEIRO DOS SANTOS QUINTILIANO

INTRODUÇÃO

A presente proposta visa contribuir de maneira eficaz com os objetivos da Política Nacional de Educação. O método aqui sugerido segue as recomendações teóricas e didáticas dos novos parâmetros curriculares, especialmente no que tange a Educação das Relações étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras.

O delinear da construção dos conceitos permite aos educadores, especialmente da rede pública, visão interdisciplinar, multifatorial e contribui singularmente para um estudo e possível intervenção no cotidiano das instituições.

Sujeitos de direitos, que até recentemente, eram vistos fragmentadamente, descontinuada, despossuído de imagem, representação, historicidade, mas que com os recentes avanços da sociedade organizada este ‘Sujeito de Direitos’ conquistam o espaço da individualidade – com suas especificidades, ao mesmo tempo, em que consolida o coletivo.

Projetam-se como seres dotados de desejos, expectativas, necessidades e interesses, acumulam as lutas de resistência por meio de inúmeras linguagens, perseveram na sua humanidade negada, dão cor, sexo, idade, lugar, a sua falsa invisibilidade, reconstrói sua

identidade, redefine sua posição na sociedade e, conseqüentemente, se propõem em transformar o conjunto da estrutura social.¹

As conquistas na história recente do Brasil, a metropolização das cidades, a reestruturação produtiva, as tele-info-comunicações, as transformações sociais – a voz do cidadão, além de múltiplos outros fatores que para serem incorporadas, necessitam de um planejamento participativo, democrático, condições básicas de cidadania, e que permita à co-participação das diversas representações populares ou entidades comunitárias, além da disponibilidade de intelectuais, gestores, empresários de auscultar os interesses e incorporá-los na dinâmica da gestão.

Estes novos marcos teóricos estão como bússola para o enfrentamento dos conflitos entre o macro e o microcosmo de um lugar; o fim da pasteurização e da omissão, em nome de um campo do conhecimento que reconheça o território e as relações sociais como um universo heterogêneo, multicultural, produto de historicidades acumuladas em numerosos ‘lugares da memória e de múltiplos sítios simbólicos’, como diria Santos², refletindo diretamente, nas relações interpessoais, no cotidiano – na vida regulada pelas ideologias, no desenhar da gestão pública, nas diretrizes e metas do desenvolvimento social.

Este novo olhar, a emancipação, a sustentabilidade, o desenvolvimento humano, o contemporâneo, “conduzem para a modernidade através de suas produções, ou se remetem ao passado, ou buscam na audácia da pós-modernidade,”³ da superação das desigualdades.

O projeto em síntese tem em vista intervir e pactuar com os profissionais da educação nos diversos níveis e campos de atuação, um diálogo contínuo sobre as formas de pensar, gestar, compartilhar os inúmeros aspectos que orientam uma ação pública no campo da educação. E, em sendo a educação escolar um lugar privilegiado, um espaço sociocultural e institucional que, por meio do trato pedagógico e da cultura, concebe novos e profundos valores éticos, morais, de afirmação e revitalização à sociedade.

¹ Munanga, Kabengele – Diversidade, Etnicidade, Identidade e Cidadania – ANPED – Ação Educativa – São Paulo – Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórica Metodológica – SP.

² Santos, Nilton B. dos – O Planejamento Urbano e o Espaço do Futuro, in Anais do VI Encontro Nacional da ANPUR – Modernidade, Exclusão e a Espacialidade do Futuro, Brasília, Maio/ 1995.

³ Jaani, Octávio – A Cidade Global – Cultura Vozes – N 2, março/ abril - 1994 – São Paulo.

ABRANGÊNCIA DO PROJETO: PREFEITURAS PARCEIRAS - ARARAS (SEDE LOCAL), ANALÂNDIA, CONCHAL, CORDEIRÓPOLIS, IPEÚNA, LEME, LIMEIRA, , PIRASSUNUNGA, RIO CLARO, SANTA CRUZ DA CONCEIÇÃO E SANTA GERTRUDES

A configuração territorial e administrativa do estado de São Paulo é fruto de sucessivos desmembramentos de municípios, e de inúmeras intervenções no território, que se tornam o ponto de partida para a ocupação e fracionamento do lugar. Este processo remonta ao período colonial, estendendo-se até o presente. No presente, o processo de urbanização no Brasil manteve-se acelerado e expõe situações de grande diversidade e heterogeneidade no território, destacando-se a interiorização do fenômeno urbano, a acelerada urbanização das áreas de fronteira econômica, o crescimento das cidades médias, a periferação dos centros urbanos, e a formação e consolidação de aglomerações urbanas metropolitanas e não metropolitanas. Estas formas de apropriação do território, entre outras ações políticas e de valores humanos, são resultantes do processo de reestruturação econômica em curso no país.

A lógica do desenvolvimento do sistema capitalista perpassa pela disponibilidade de mão de obra, pela propriedade da terra e no caso brasileiro, a propriedade da terra para o desenvolvimento do capital na economia cafeeira, que segundo *Silva*⁴, está fundamentada em dois tipos: as terras que já tinham proprietários, no sentido jurídico do termo, e as terras que não tinham proprietário – terras devolutas.

Os negros recém ‘libertos’, se encontram em moradias precárias - (cortiços, e/ou moradias distantes do grande centro), são subempregos, empregos que exigissem baixa qualificação e por conseguinte baixa remuneração. A falta de acesso, de oportunidade no mundo da indústria gera e amplia o processo de segregação, e este grupo é transportado para esta nova fase da economia, sem os instrumentos necessários a sua inserção social, corroborando para a manutenção dos processos opressores do racismo.

É na construção por inserção, apesar das diversas formas e manifestações do racismo, que estes grupos historicamente alijados dos bens sociais e das oportunidades inauguram espaços, novas linguagens, formas de expressão e polos de afirmação social e política, que

⁴ Silva, Sergio – Op. Cit, pág. 71

reinauguram novos *núcleos de resistência* - são espaços culturais, religiosos, novos bairros, periferias...

Esta configuração espacial e cultural proporcionam um conjunto de leituras acerca do cotidiano, as implicações do lugar, a geografia a serviço de interesses a denunciar os conflitos – a marginalidade social, as fronteiras que demarcam o lugar e o não lugar, as reconfigurações identitárias como marcas destes lugares, as construções históricas daqueles que ocuparam o espaço. Como o Estado – leis, políticas públicas - a responsabilidade pública, mediarão conflitos reais e simbólicos frente aos dilemas da cidadania e da pobreza – marcando, profundamente, as relações entre pessoas e instituições. Cabe neste momento histórico, de afirmação das políticas reparatórias, corroborar para a superação dos processos opressivos e discriminatórios ainda, presentes nas relações entre diferentes.

A participação destes onze (11) municípios em muito fortalecerão ações de superação dos processos de discriminações e racismo, presentes no território, e torná-los polos de referência no enfrentamento da temática no Estado.

BREVE HISTÓRICO DA ORGANIZAÇÃO

Fundada em 1966, tem como missão, contribuir para a ascensão social de jovens de baixa renda, dando-lhes sentido à vida através da educação, cultura, lazer, recreação, esporte e iniciação ao mundo do trabalho, desenvolvendo neles a autoestima, o espírito de solidariedade e a consciência da cidadania.

A Aehda desenvolve um programa voltado a adolescentes provenientes de famílias de baixa renda, residentes no município de Araras. Basicamente, este programa consiste em: necessidade de vínculo escolar (rede pública) para ingresso e permanência do jovem na entidade, qualificação para trabalho por meio de cursos profissionalizantes de nível básico e iniciação profissional mediante estágios e programa de Aprendizagem. Principais projetos dos últimos dois anos:

- **Estágio de Ensino Médio** = proporciona estágios remunerados para adolescentes carentes a partir de 16 anos, através de contratos de um ano renováveis por mais um ano com empresas, indústrias, comércios, órgãos públicos e profissionais liberais.
- **Estágio Ensino Técnico e Superior** = proporciona estágios remunerados para jovens cursando universidades e ensino técnico, através de contratos de atividades específicas relacionadas ao curso. Parcerias com empresas, indústrias, comércios e órgãos públicos.

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

- **Projeto Aprendiz** = inserção de jovens carentes no mercado de trabalho através da Lei do Aprendiz. Parcerias com empresas, indústrias, comércios e profissionais liberais.
- **Estagiários – EJA** = Proporciona estágios para adultos em cursos especiais, com demanda do poder público.
- **Ensino Técnico** = Manutenção da parceria com a ETEC Paula Souza em sedes próprias da entidade para ex-alunos da Aehda com critérios de vagas por ranking social.

Projetos de Oficinas Especializadas:

- **Designer Jovem** -Ensino de Editoração Gráfica e Fotografia
- **Rosa dos Ventos** – Desenvolvimento Técnico, Humano e Iniciação Musical
- **Cisco Networking Academy**– Capacitação em Redes e Hardware
- **Varitus Brasil** – Gestão e Emissão de NF-e
- **Meninos Ecológicos** – Formação de viveiristas e agentes ambientais
- **PCT** – Desenvolvimento Técnico e Humano de adultos
- **Senai** – parceria – desenvolvimento humano
- **Senac** – parceria – desenvolvimento humano
- **Qualidade Onoma**– formação em sistemas de gestão da qualidade
- **Beehive** – plataforma informativa para inclusão de jovens (Cisco)

Nos últimos oito anos, houve a capacitação de 6.093 jovens e adolescentes de famílias de baixa renda, com uma taxa média de 40,1% de ingressados no mercado de trabalho, com indicadores positivos elevados, acima das médias municipais, estaduais e federais, relacionados à continuidade escolar, baixa evasão, frequência e rendimento.

Registro de Atendimento –2006 a 2013		
ANO	PÚBLICO	OBTENÇÃO DE ESTÁGIO REMUNERADO EM %

<i>*Observação – As médias anuais não levam em consideração os jovens que deixam de ser estagiários remunerados, pois são efetivados antes do final do contrato e deixam de pertencer ao saldo acumulado da AEHDA. (o que é altamente benéfico para sua ascensão social, nossa razão de existir).</i>		

A AEHDA é uma entidade autossustentável e se mantém com verbas provenientes de diversos projetos sociais que desenvolve em parcerias com organizações empresariais e sociais. Como agente de integração entre empresa e escola, para estágios remunerados e programa de aprendizagem, recebe uma mensalidade a título de taxa administrativa, além dos valores das bolsas repassadas aos estagiários. Hoje, mais de 90% da receita da entidade são provenientes dos programas e projetos sociais e isenções fiscais devidas pelo escopo filantrópico da entidade.

O projeto será coordenado por uma especialista da área de educação para equidade junto a etnias, que detém experiências, representatividade e legitimidade perante os grupos constituídos na sociedade que debatem e transformam as questões sobre esse tema. Trata-se de Pérola Monteiro dos Santos Quintiliano, ex-conselheira civil no Conselho Estadual de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de São Paulo

Ainda acerca da instituição, possui quatro sedes próprias, com cinco laboratórios de informática, com servidores, *data show* e som de apoio, com licenciamento de todos os aplicativos e softwares. Além das salas de informática, tem outras cinco salas de aula com carteiras, ventiladores, quadro branco e outros mobiliários pedagógicos, contando também com um auditório principal equipado para 120 lugares e outros dois de 60 lugares. Possui um Centro Ambiental para atividades socioambientais com capacidade instalada de produção de 500 mil mudas ano, com salas de treinamento, estufas cobertas e irrigação automática. As salas dispõem de ambiente de rede, com equipamentos wireless, salas de apoio pedagógico e para voluntários, refeitório e estacionamento local.

Sua equipe de RH é multifuncional, contando em seu quadro efetivo com Pedagogos, Analista de Sistemas de TI, Assistente Social, Administradores, Engenheiros Civis e

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

Agrônomos, Comunicador Social e um mix de estagiários do Ensino Superior, Técnico e Médio, contribuindo com informações de ponta do universo acadêmico nas áreas de Educação Artística, Comunicação Visual, Pedagogia, Serviço Social e TI, além de uma equipe de psico-orientadores voluntários em programa de parceria com a Fundação Hermínio Ometto.

Sua capacidade de atendimento "em plena carga" depende tão somente da viabilização de parcerias para financiamento de projetos na busca do cumprimento de sua missão. Ver currículo da equipe de RH Aehda no link: <http://issuu.com/aehta/docs/projetoaehdacarlyle/1>, págs. 19 a 23 (arquivo em pdf).

OS CAMINHOS QUE LIGAM A PESQUISA

A partir da década de 70 do século XX, a sociedade brasileira foi desperta por uma série de reivindicações advindas de grupos sociais que estavam à margem dos processos sociais, exigindo dos poderes públicos resposta aos seus interesses e necessidades.

Os movimentos negros como porta-vozes dos grupos mais vulneráveis da sociedade e em comunhão com os movimentos feministas pautavam uma nova ordem e promoviam um debate público sobre os processos de exclusão, especialmente a que negros e mulheres estavam submetidos na sociedade brasileira.

Além de contar com uma série de teses produzidas por representantes destes segmentos sociais, a partir de 1995, o Governo brasileiro assume a existência de racismo no seio da sociedade brasileira, fortalecendo os anseios para a promoção de uma Agenda positiva que dignificasse a existência destes grupos sociais.

No início do século XXI, a Nação brasileira, pode contar com um profundo diagnóstico apresentado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA, séries históricas que demonstravam os lugares, as condições, os desalinhos permanentes entre brancos, negros, indígena, mulheres e mais enfaticamente às mulheres negras, vítimas dos processos contínuos de alijamento social.

Somente a partir da implantação de políticas de ações afirmativas, especificamente a Lei nº 10.639 em 2003, Lei nº 11.645 em 2008, que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, e a construção do Programa Nacional de Saúde da População Negra, que se observará um desencadear de intervenções que visam responder a estas demandas sociais.

A História do Brasil apresentada nos processos de formação dos educadores e demais profissionais no Brasil omitiu deliberadamente a contribuição dos povos negros e indígenas para a formação da identidade nacional, traçou planos subliminares de desrespeito e submissão destes agrupamentos aos interesses e visão de mundo apresentada pela elite intelectual, financeira e colonizadora.

Esta deformação histórica gerou graves consequências nos processos civilizatórios e emancipatórios do povo brasileiro, desigualdades que foram se acumulando ao longo deste processo e “apartheid social tosco e o racismo” se transformaram em pilares entre diferentes histórias de lutas e sobrevivências. O processo de individualização e de descompromisso diante do desajuste social do Estado Brasileiro, levou milhares de pessoas a condições subumanas, a construção de uma identidade negativa, e de inconformismo diante do inevitável e contínuo desrespeito e humilhação.

Uma educação de visão eurocêntrica, fincada em uma historiografia colonial, e alicerçada em um desejo de “branqueamento”, não permite a exaltação do diferente, e a pluralidade como princípio enriquecedor para a construção de um país pluriétnico e multicultural, além de uma metodologia positivista que tentou anular o diálogo, a contradição, elementos essenciais para o alinhamento de uma estrutura social igualitária.

O enfrentamento proposto pela Lei 10.639 e 11.645, que recomenda a introdução dos Estudos da História da África e dos Afro-Brasileiros como conteúdo obrigatório em todos os níveis de ensino no Brasil, criou o espaço político institucional necessário para apontar a natureza preconceituosa e omissa dos livros didáticos produzidos no país, e da tentativa de invisibilizar as populações negras no território nacional, ao mesmo tempo, subverte a ordem e incentiva a política de promoção da igualdade racial e de reparação histórica, além de proporcionar uma leitura consistente e equilibrada sobre a diversidade e a equidade como pontos fundamentais de um novo momento para a história do Brasil.

Rever os conteúdos programáticos, reler a história da África pré-colonial, e atualmente como importante polo exponencial no cenário globalizado, a história do Brasil a partir dos sujeitos históricos, desconstruir os arquétipos que moldaram as mentes, os olhares, às relações humanas entre diferentes é uma tarefa que requer uma nova prática e habilidade humana – sendo o despertar da sensibilidade, solidariedade em entender as nuances dos processos excludentes e depreciativos que se escondem estrategicamente em linguagem,

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

estética, signos e símbolos da história, das construções teóricas que oprimiram povos e destruíram mentes e que ainda subjagam populações.

A educação tem a grande responsabilidade de alicerçar os novos processos de transformação histórica, de consciência política, de mobilização, de estratégias políticas e econômicas para o bem-estar de todos, de superação dos processos discriminatórios de gênero, étnico-raciais, religiosos, do racismo e de ruptura com os processos opressivos, prevenindo a ocorrência de episódios de intolerância.

É de conhecimento dos dirigentes, professores, funcionários e alunos que a Rede de Ensino de Araras vem somando esforços para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana. Sendo assim, no sentido de reafirmar tais ações, propomos um projeto de formação continuada destinado a diretores, coordenadores-pedagógicos, professores, que envolva alunos, no intuito de desenvolver e incrementar estratégias de implantação de tais Diretrizes Curriculares.

CONTEXTO

A sociedade brasileira é marcada pelos ranços do escravagismo e autoritarismo que condenou a população negra à discriminação racial e social de diferentes ordens. Essa herança histórica e psicossocial se traduz no nosso cotidiano de forma dissimulada, clandestina e, não raras vezes, mal dimensionada em nossas práticas e concepções de relações sociais.

A escola, enquanto instituição pública e democrática, não pode isentar-se de enfrentar tal realidade e, além disso, propor alternativas de formação de crianças, jovens e adultos respeitadas com as diferenças, reconhecedores dos direitos, conscientes de seus deveres e, sobretudo, constituídos de identidades afirmativas e orgulhosos de suas descendências e histórias de seus grupos sociais.

PROBLEMAS ESPECÍFICOS

Questões que atingem as crianças e adolescentes (ameaças ou violações de direitos) que deverão ser enfrentados com a execução da proposta, em consonância com o programa permanente “Homem do Amanhã” da entidade:

- Baixa empregabilidade;
- Renda familiar baixa;
- Baixa complementaridade escolar;
- Falta de postura empreendedora;
- Perpetuidade do ciclo de vulnerabilidade social e assistencialismo Intergerações;
- Evasão escolar;
- Falta de perspectiva educacional;
- Baixa estima;
- Empregos informais;
- Ociosidade e assédio pela cultura nociva da drogadição ou rendas ilícitas.

“O projeto de vida dos jovens negros só será viável dentro de uma política educacional, que reconheça a formação étnica do País e valorize os padrões culturais das etnias” Raquel Oliveira.

EDUCAÇÃO ÉTNICA RACIAL-ENSINO MÉDIO E DIVERSIDADE

De acordo com Nascimento (1994), o conteúdo educacional brasileiro traz embutido um arcabouço ideológico racista, que aponta os negros como um povo extinto, visto que, citados nos livros didáticos sempre no passado, incute no educando negro o perfil de ser inferior, deixando-lhe como alternativa o “embranquecimento”, consolidando um exemplo da construção do sentimento de inferioridade e conseqüentemente desprezo pelos valores culturais.

Partir desse pressuposto leva-nos à necessidade de apurar nosso olhar sobre questões historicamente relegadas ao segundo plano, ou mesmo desconsideradas na instituição escolar, como as relações raciais que se constituíram em nosso país, as quais permeiam o contexto social de toda a comunidade escolar, tornando-as objetos de estudo, de pesquisa, de análise, de discussão, de reflexão e de ação do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar.

Não há como discutir Diretrizes para organização do trabalho pedagógico sem abordar elementos que perpassem a formação da consciência crítica cidadã, como também as relações étnicas e raciais em nossa sociedade e no mundo. Dessa forma, mais do que fazer cumprir a legislação (LDBEN e suas alterações na forma das Leis 10.639 e 11.645/08), mas

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

principalmente para sermos coerentes com os princípios declarados na proposta pedagógica, apresentar orientações gerais para abordagem desse tema.

DESAFIOS

Entre os desafios colocados para a educação no século XXI, esta a garantia de permanência dos alunos na escola e qualidade de sua aprendizagem, promovendo a apropriação de conhecimentos e ampliação de conhecimentos e ampliação de conhecimentos e ampliação do seu universo cultural. Este é um dos pontos destacados em diversos documentos internacionais sobre educação, dentre os quais destacamos o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Sec. XXI, Delors (2001).

A escola é e tem um papel preponderante para a eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista da racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

O ensino médio é a etapa final da educação básica. É nessa fase em que o indivíduo consolida as informações e conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. É também essa fase que antecede, para poucos jovens, o ingresso na Educação Superior que muitos jovens se preparam para o mercado de trabalho.

Contudo, esse é um dos níveis de ensino com menor cobertura e maior desigualdade entre negros e brancos. Em 2007, 62% dos jovens brancos de 15 a 17 anos frequentavam a escola, enquanto o percentual de negros era de apenas 31%. Se o recorde etário for 19 anos, os brancos apresentam uma taxa de conclusão do ensino médio de 55%, já os negros apenas 33% (PNAD/IBGE 2007).

Acreditamos que a educação das relações étnico-raciais pode contribuir para a ampliação do acesso e permanência de jovens negros e negras no Ensino Médio e possibilitar o diálogo com os saberes e valores da diversidade.

Para obter êxito, a escola e os professores não podem improvisar (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) para a efetivação dessa pedagogia no cotidiano das escolas, é preciso preencher uma lacuna do currículo escolar: trajetória histórica dos

nossos ancestrais africanos, dos quais, grande parte de nós, brasileiros, somos herdeiros biológicos e culturais.

A incorporação da História e da Cultura Africana no currículo, estabelecendo diálogos entre o tema racial e os demais conteúdos trabalhados na escola, criará possibilidades de uma referência positiva do povo e da cultura daquele continente, ressignificando o imaginário simplista e preconceituoso sobre as nossas origens africanas e sua influência na formação da identidade Brasileira.

O nosso desafio está em promover a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e de atividades que incluam a experiência de vida dos alunos e dos professores, valorizando aprendizagem vinculada às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como considerem relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade.

PÚBLICO-BENEFICIÁRIO

É sabido há carência na realização de trabalhos voltados à diversidade humana no ambiente educacional e que contribuam com subsídios teóricos ao corpo de profissionais do campo da educação, ofertando conceitos e metodologias à desconstrução de mitos, e construção de novos argumentos históricos, filosóficos e pedagógicos.

Este projeto se propõe a criar nexos para implantação de uma nova ordem de valores humanistas, vindo de encontro as expectativas de diversas equipes pedagógicas, profissionais de educação, lideranças comunitárias, representantes institucionais que, diuturnamente, buscam firmar uma sociedade equânime e solidária.

Portanto, o público pleiteado são os professores, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino, dirigentes, gestores e lideranças que entende-se estarem diretamente comprometidos com o processo de mudança, em curso, perfazendo uma média de inscritos de 200 professores e mais 30 lideranças e /ou convidados.

E, Grupos do movimento negro, grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos políticos pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial, ao cabo da proposta de qualificação.

Sua meta consiste em, araras: totalizando 220 professores, além de lideranças e convidados, total 230 pessoas envolvidas no processo de qualificação.

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

O desenvolvimento conta com os possíveis obstáculos:

- Interrupções no ano letivo decorrentes de greves ou acontecimentos não previstos, alheios à nossa vontade.
- *Obs. – Mitigaremos os obstáculos numa construção de alternativas em conjunto com os profissionais da educação, gestores e demais membros diretamente envolvidos. Usaremos de comunicação multidirecional entre todos em todas as fases do projeto.*

OBJETIVO PRINCIPAL DO PROJETO

Contribuir de forma especial no aperfeiçoamento das ações pedagógicas, revisitando os conteúdos programáticos elaborados pelos profissionais da área da educação, na perspectiva de implementar a Lei 10.639 de 2003 e 11.645/08, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil.

Apresentar as matrizes conceituais e metodológicas que subsidiaram a leitura histórica sobre as relações étnico-raciais no Brasil e permitir ao profissional de educação e ao cidadão comum, mais que subsídios a uma intervenção legal, uma releitura e reconstrução sobre o papel de cada indivíduo e de coletividades humanas - dos princípios filosóficos à consolidação de uma sociedade justa, harmônica e igualitária.

Refletir sobre os mecanismos ideológicos contidos na desconstrução histórica, os elementos teóricos e políticos frente às tramas do preconceito, da discriminação e do racismo na sociedade brasileira.

Revisitar a história do ponto de vista de seus protagonistas, que na qualidade de sujeitos históricos desmistificarão a história “harmônica” do povo brasileiro – o mito da democracia racial.

Reler a participação política e o viés ideológico dos autores do final do século XIX, Gilberto Freire, em 1930, os intelectuais da Universidade de São Paulo, na década de 50 e 60, no século XX, e a produção acadêmica a partir da década de 80, sob a iniciativa de intelectuais orgânicos comprometidos com as mudanças estruturais da sociedade brasileira.

E, desnaturalizar as relações desiguais entre agrupamentos humanos que estiveram à margem dos bens sociais, as políticas públicas que privilegiaram grupos étnicos, e a produção intelectual a partir deste vanguardismo, que corroborou diretamente à compreensão dos nexos

das lutas de povos que buscam justiça social, respeito às diferenças, como contribuição a socialização humana, os direitos humanos e democracia social.

Em suma, o objetivo deste projeto é formar educadores a atuarem na formulação e divulgação da contribuição, história e cultura das populações africanas e afro-brasileiras com os seus alunos do ensino fundamental e médio.

Portanto, construir a partir de módulos uma articulação entre a teoria e a prática didático-pedagógicas a fim de que os profissionais da educação adquiram a formação necessária para desenvolverem o que informa a lei 10.639 e 11.645, para estes atores sociais estratégicos, possam no final das atividades estarem em condições de elaborar o seu plano de aula e contribuir com a formulação de um projeto pedagógico que vise a mudança do olhar e da prática educacional.

ATIVIDADES, OBJETIVOS E RESULTADOS ESPERADOS.

Ainda no plano do método, a historicidade e a visão dialética são as referências dimensionais para a reelaboração do discurso da área de educação, empoderando diferentes atores sobre as políticas de Estado e as diversas formas de compreensão das relações humanas.

A diversidade se constitui também em um aporte teórico que impulsiona a compreensão sobre as especificidades dos segmentos, as mudanças de comportamento por uma cidade educadora, e se constituem em elementos essenciais na elaboração das políticas públicas.

No plano do método, para o campo da educação é fundamental que se: (a) Produza uma diretriz educacional que possibilite a pluralidade de visões de mundo. Onde seja possível a conciliação com o passado, e com o futuro; (b) que selecione, sistematize, contextualize e analise, em parcerias com os atores estratégicos, o processo de construção de um conceito de ser humano que incorpore uma história a partir de relações comunitárias vividas e vivenciadas, fraternas e solidárias; e (c) que promova o reconhecimento da igualdade sem limite.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

Módulo 1.

1. África: quem são os africanos, território e cultura - diversidade e humanidades
2. O continente africano na formação do mundo atlântico - da sustentabilidade humana à economia
3. Fim do tráfico, partilha e ocupação colonial da África do século XIX
4. A África e os conflitos mundiais - a (des/re)colonização
5. Os significados da diáspora africana
6. O ensino da história da África no Brasil - reducionismo e esquecimento: valores civilizatórios, visão cosmológica
7. O compromisso do mundo com a África presente!

Módulo 2.

1. Novas perspectivas do estudo da história da escravidão no Brasil
2. O longo processo de crise da escravidão - interesses e conflitos; a abolição e a República
3. As teorias raciais: raça e cultura, africanidade e poder - o dilema do Brasil
4. Sujeitos racializados: trabalhadores e cidadania - racismo e direitos
5. A miscigenação como valor nacional e as concepções assimilacionistas
6. A construção da esfera pública: desigualdade racial, cultura e identidade nacional - os debates da metade do século XX - os padrões assimétricos das relações raciais no Brasil
7. Rompendo a invisibilidade: redemocratização e os movimentos sociais - memória coletiva, multiculturalismo, reparação histórica, patrimônio cultural, ações afirmativas
8. Desafios da consolidação do direito à diferença: especificidades - (gênero, raça, ascensão social) as marcas nas crianças, mulheres e juventude negra.

Módulo 3.

1. A história da educação dos negros: silenciamento, omissão e inserção marginal
2. Interseccionalidades: pan-africanismo, direitos humanos, relações étnico-raciais e integração social, desafios de uma educação plural
3. 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: 13 anos da lei 10.639/03

4. Superando o racismo no ambiente educacional - o surgimento de uma nova ordem de valores civilizatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação qualificada acerca das novas diretrizes curriculares que orientam a introdução da história e cultura africana e afro-brasileira nos diferentes níveis de ensino, propiciando uma nova leitura sobre a contribuição, a presença e participação das populações africana e indígena na história do Brasil. Serão 200 novos interlocutores prontos a enfrentar o desafio da superação da discriminação étnico-racial e do racismo no ambiente educacional.

O relatório final será construído por meio de listas de presença, registros iconográficos e pesquisa qualitativa. Serão fornecidos, ainda, relatórios trimestrais parciais e relatório anual completo ao final do projeto, onde constarão fotografias, apontamentos quantitativos e qualitativos e depoimentos dos participantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <[**BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em: <\[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm\]\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm\)>. Acesso em: 01 fev. 2024.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no.%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.>”. Acesso em: 01 fev. 2024.</p></div><div data-bbox=)

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 01 fev. 2024.

CAPÍTULO VII

DOS GUETOS A ACADEMIA: O RAP COMO REFERENCIAL TEÓRICO DO POVO PRETO NOS ESPAÇOS EUROCÊNTRICOS

Damires dos Santos Pereira
Isadora de Souza Alves

Introdução

Falar de rap na academia é com certeza um movimento de conquista de espaço, emergir da periferia como uma musicalidade marginal e torna-se um referencial teórico importantíssimo nas escrevivências do povo preto do gueto. Este é um trabalho sobre rap que compreende como a cultura é um aliado forte no combate ao racismo e no empoderamento político dos espaços marginalizados. Mas para além disso, ele diz muito sobre quem sou, de onde vim e para onde estou caminhando, esse artigo é a minha escrevivência enquanto mulher negra e periférica. A intenção aqui é trazer um novo olhar sobre o tema, trazer o rap como uma obra clássica de filosofia e sociologia, necessário para entender o social e o político, e o que difere das obras é que além de instruído ele é melódico, poético e didático.

O objetivo geral tem como análise a produção musical dos rappers através do olhar político, compreendendo o contexto em que surge o estilo. Objetivo também assimilar como a soma das vivências e experiências sociais originam as canções de rap, tendo como base a produção de rappers negros e periféricos. Assim como, compreender a importância da sua

história e origem, na tentativa de entender como ele se manifesta na atualidade. Objetivos esses que revelam muito a minha visão sobre o rap e como ele é um elemento transformador não somente na minha vida, mas no cotidiano de vários jovens negros, que assim como eu se politizam e se reconhecem nesse estilo musical.

As referências teóricas dessa produção foram escolhidas com muito carinho, são pessoas que inspiram minha caminhada acadêmica e a minha vida diariamente, portanto esta bibliografia é também um reflexo de mim enquanto pesquisadora. Usar a escrita de mulheres como Lélia Gonzales e Conceição Evaristo é com toda certeza o combustível dessa produção, que também têm o interesse de valorizar o conhecimento afro diaspórico, utilizando em sua maioria escritores negros. Mas como dito anteriormente esses teóricos são usados como um suporte, pois aqui meu principal intelectual é o rapper Gustavo Pereira, popularmente conhecido como Djonga ou “O Menino que queria ser Deus” (2018), um jovem negro que ficou famoso pelas suas canções que denunciam o racismo e põe o dedo na ferida do sistema. O intuito é transitar pelos seus famosos álbuns e versos líricos, tendo ao longo da escrita a contribuição de outros compositores como Racionais MC’s e Emicida que fizeram parte da minha infância e adolescência, mas tendo o Djonga como o centro das análises.

A construção do trabalho se dá pela investigação de artigos publicados, livros, álbuns musicais e sites com informações, dados e notícias sobre o assunto. Considerando que o debate aqui é sobre rap, é importante enfatizar que a pesquisa bibliográfica e a coleta de referências tanto de áudio, como de vídeo enriquecem o conteúdo. Tendo em vista a gama de material coletado de forma bibliográfica, não foi necessário a aplicação de questionários ou entrevistas para essa construção.

Por fim, entendo a importância do rap para a concepção não somente do saber popular, mas também das produções acadêmicas. As letras cheias de experiências, conceitos e críticas sociais são uma produção completa do conhecimento, trazendo consigo a praticidade do lugar de fala e do protagonismo nas pesquisas científicas.

Contextualizando o rap

Antes de pensar o rap como um elemento crítico e político, um canal de denúncia das atrocidades do sistema, uma forma de explicar as consequências do racismo estrutural, é necessário conhecê-lo enquanto música, ou melhor dizendo, reconhecê-lo enquanto uma

música popular brasileira. Não se pode afastá-lo de sua essência musical, portanto, neste primeiro momento deve ser feita reflexões a respeito disso, embarcar na “onda do rap”, conhecer sua trajetória, seus artistas e seus elementos que o caracteriza enquanto uma musicalidade única e com fortes representações.

O rap é um estilo musical que não se tem em exato datado a sua origem e até mesmo o país em que ele surgiu, mas tem relatos orais e um conhecimento popular que orienta a respeito dessas questões históricas, isso em linhas gerais quando se fala dele em um contexto mais amplo. No Brasil não é muito diferente, não se sabe quem foi a primeira pessoa a fazer rap aqui ou quem foi que trouxe ele para cá, mas se tem informações sobre sua trajetória a partir de algumas décadas.

Camargos (2015) é um professor de História da Universidade Federal de Uberlândia e também uma referência bastante importante nessa escrita, em sua obra “Rap e política: percepções da vida social brasileira” (2015) ele faz um apanhando histórico sobre esse estilo, além de trazer reflexões a respeito das vivências dos rappers e muita referência musical. Segundo Camargos (2015):

No Brasil, esse tipo de música chegou em meados dos anos 1980. Como destacado tanto na composição de Thaíde e nos depoimentos quanto no anúncio da *Veja* e em muitas outras fontes. Mas a sensibilidade que proporcionou a sua acolhida começou a ser gerada um pouco antes, quando alguns *raps* pioneiros atingiram – talvez de forma pouco perceptível – os ouvidos de gente da periferia. Isso aconteceu com os bailes promovidos por equipes de som, que atuaram em distintos lugares das cidades, de forma a instituir espaços nos quais os jovens buscavam diversão em seu tempo livre, ocupando-o com dança e música. (2015, p. 41)

Como mencionado anteriormente, o rap não é apenas um movimento político, ele é em seu princípio um movimento cultural e de diversão para os jovens da periferia, não que isso não seja um processo político, mas que aqui se faz necessário também um olhar artístico e mais delicado sobre ele. Ao pensar nesse estilo se forma no imaginário social a imagem de pessoas com roupas largas, bonés, que falam palavras de baixo calão, usam algum tipo de droga e que proporcionam algum risco a sociedade, considerados assim como marginais, quando, na verdade, o único risco que eles oferecem é o da queda do sistema, uma revolução preta e periférica e acima de tudo uma quebra de paradigmas.

Pensar o percurso do rap desde sua fundamentação até sua consolidação enquanto gênero musical nos proporciona inúmeras reflexões a respeito. Primeiro, que se trata de um gênero que reúne música, dança, grafite, tem um espaço amplo de discussões trazendo a política em pauta, o amor, as experiências familiares, as experiências com a polícia, o

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

racismo, o genocídio, a arte, a alegria de viver em comunidade, e outros milhares de temas já abordados, mas que não se resume nessa escrita, é preciso também ouvir as músicas e conhecer o universo que é o rap.

Segundo que esse é um estilo de muita resistência, marcado por inúmeras críticas no campo da música e apontado por um olhar embranquecido e elitizado nos meios culturais, além de enfatizar que o rap é esse espaço encontrado pelas pessoas negras como um lugar de resistência através do entretenimento, com isso “O engajamento do rap implica, pois, em empenhar a voz em questões que afetam a coletividade.” (CAMARGOS, 2015, p. 84).

Mas pensar racismo e elementos culturais que auxiliam em seu combate é também pensar a existência e o genocídio dos povos indígenas deste país, sendo necessário enfatizar a existência do rap indígena, que assim como os que já foram mencionados aqui pretende-se enfatizar a denúncia contra as violências sofridas por eles e a exigência por seus direitos. O racismo perpassa a vida daqueles que construíram a história do Brasil, essas terras brasileiras foram construídas com sangue preto e indígena, por tanto é um dever lutar pela vida dos nativos dessa terra.

Rap e racismo

É inevitável falar do rap sem falar de racismo, ambos estão ligados de diversas formas e aqui falaremos sobre isso. Pensar como os conceitos de raça, racismo, preconceito e discriminação racial estão ligados as canções de rap, para isso utilizaremos a obra “Racismo estrutural” (2019) do professor Silvio Luiz de Almeida, advogado, filósofo e professor universitário. Dessa forma, entender o racismo estrutural a partir de músicas, deixando que a musicalidade periférica nos guie para o entendimento teórico e político do conceito.

As canções de rap são a soma das realidades vividas por aqueles que as escreve ou canta, essa realidade - se pensarmos o clássico rap nacional estilo Racionais MC's e Sabotage - tem território, classe social e cor determinante diante das hierarquias sociais já estabelecidas no período colonial. O estilo musical que nasceu nos guetos desse país torna-se aqui não somente um gênero, mas um referencial teórico para o desenvolvimento de uma discussão pertinente de raça e classe social, alinhando-se ao um grande teórico negro importantíssimo para essa construção.

O que o professor Silvio Luiz de Almeida e o rapper Gustavo, vulgo Djonga, tem em comum? E o que ambos têm a nos dizer? Espera-se que até o fim deste capítulo as respostas estejam escuras¹ o bastante para tal entendimento.

Djonga é um rapper conhecido pelas suas canções líricas que apontam críticas sociais afiadamente, em sua música Corra, do álbum “O menino que queria ser Deus” (2018), ele retrata os efeitos do sistema racista em seu povo, desde seus ancestrais até os descendentes atuais, um dos versos desta canção faz a seguinte denúncia:

Vocês são a porra do sistema que vê mãe sofrendo e faz virar piada, porra
Eu vi os menor pegando em arma, pois cês foram silenciadores
Eu vi meu pai chorando o desemprego, desespero
Pra que isso, mano?

Aqui temos a vivência de Gustavo descrita em primeira pessoa e sucintamente o conceito de racismo, que se caracteriza 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 para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2019, p. 32).

O sistema descrito no verso atua da mesma forma que o racismo descrito por Almeida, ambos determinam o grupo social ao qual o rapper faz parte como aquele que está em desvantagem, isso porque o privilégio é concedido a branquitude que se encontra na classe dominante. O sistema racista impede que pessoas como Gustavo sejam indivíduos detentores de privilégios em uma sociedade racista.

Almeida ainda traz conceitos ligados a raça que se fazem presentes nessas vivências descritas em canções, como é o exemplo do preconceito racial, que “é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (ALMEIDA, 2019, p. 32). A música Hat-trick, do álbum “Ladrão” (2019), traz um verso que diz esse conceito de forma explícita:

O dedo,
Desde pequeno geral te aponta o dedo

¹ *Escuras*: termo antirracista que tem como objetivo escurecer o dialeto e combater o colonialismo que embranquece desde a fala até a escrita. Usar-se escuras no lugar de claro e escurecidamente no lugar de claramente.

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

No olhar da madame eu consigo sentir o medo
Você cresce achando que é pior que eles
Irmão quem te roubou te chama de ladrão desde cedo

Não há muito o que dizer quando o verso já diz tudo por si próprio, uma revolta transcrita e transformada em som. O que é descrito por Gustavo ocorre constantemente com outros jovens da mesma faixa etária que a sua, de estilo parecido e cor de pele considerada criminosa. O racismo, além de criminalizar esses corpos, ele articula-se com a segregação racial para determinar conforme a raça até o espaço territorial que esses indivíduos se localizam, locais denominados como guetos, bantustões e periferias. É nesses territórios em que se concentram uma grande massa da população negra que a mídia faz questão de determinar como lugares perigosos, habitados por gente criminosa.

Genocídio preto no centro das canções

Se a música é uma expressão das emoções do ser que escreve, deixando em evidência seus sentimentos e desejos, pode-se considerar então que o rap é um grito de socorro, o som em tom grave com letras consideradas pela branquitude como pesadas é um grito profundo que pede para deixarem de matar o seu povo. Semelhante ao movimento *Black Lives Matter* que teve sua *hashtag* viralizada na internet após a onda de homicídios de pessoas negras ocorrendo no mundo inteiro no ano de 2020, no Brasil a população negra periférica foi não somente o alvo da COVID-19, mas principalmente da polícia brasileira e genocida. Na música *Canção pro meu filho*, do álbum “O menino que queria ser Deus” (2018), Gustavo descreve quem é o alvo que tá na mira do sistema e quem é que tá sendo privilegiado pelo mesmo:

Eu prometi que ia dar tudo certo
Mas só que a noite durou muito tempo
Talvez seja fácil isso tudo pra quem tem herança
Tipo que se for preso vão pagar fiança
Digo gente com casa própria, com empresa própria, com nome próprio
E traje apropriado

É necessário aqui citar uma frase popular de autoria desconhecida: “A justiça tem cor, gênero e classe social” por ser sobre isso que Gustavo revisita nesses versos e faz recordar de Marielle Franco, vereadora do Rio de Janeiro assassinada em seu veículo, menina Agatha morta por tiro de policiais que participavam de uma ação no Complexo do Alemão, Amarildo que desapareceu após ter sido detido por policiais no morro da Rocinha. Essas são

algumas das muitas vidas negras que foram bruscamente exterminadas pelo sistema e que até hoje são casos não solucionados pela justiça. Além disso, tem os casos das pessoas negras presas injustamente, mas que por serem pobre e de cor subalternizada pelo colonialismo, não tiveram direito a justiça por sua liberdade.

Ainda analisando as faixas do álbum “Ladrão” (2019), em especial encontra-se a música Bené, a qual em todos os versos contêm a denúncia do extermínio da juventude negra, por tanto deve ser escutada com cautela e minuciosidade, sentindo cada verso cantado. Inicialmente Gustavo diz:

O que vale mais um jovem negro ou grama de pó,
Por enquanto ninguém responde e morre uma pá.
É que hoje playboy fala gíria e porta uma glo,
Mas na vivência esses cuzão jamais se iguala, ei

Depois de dois anos desde o lançamento deste álbum ninguém respondeu essa pergunta, mas as evidências comprovadas por dados estatísticos afirmam o que Elza Soares canta quando diz que “a carne mais barata do mercado é a carne negra”. (SOARES, 2002)

Mas essa população não será resumida a isso, ela faz seu movimento de resistência através da arte e da cultura, e meninos como Gustavo Pereira contraria as estatísticas vivendo seus plenos 26 anos de idade, fazendo dinheiro enquanto expões os delitos do sistema e reivindica pela vida e resistência de seu povo:

Olho corpos negros no chão,
Me sinto olhando o espelho.
Corpos negros no trono,
Me sinto olhando espelho,
Olho corpos negros no chão
Me sinto olhando o espelho
Que corpos negros nunca mais se manchem de vermelho.

Lugar de rapper

O trecho inicial da música Triunfo (2012) do rapper Emicida com participação do Criolo, produzida quando o Leandro ainda desbravava os caminhos do rap e das rimas, hoje é considerado um dos principais nomes do Hip-Hop no Brasil ao lado de Mano Brow e Djonga.

E aqui usando uma gíria popular, mas que segundo a música Negro Drama dos Racionais MC's (2006) não é gíria, e sim um dialeto, “esses cara são os mais brabo que tem”.²

Não escolhi fazer rap não, na moral
O rap me escolheu porque eu aguento ser real
Como se faz necessário, tiozão
Uns rimam por ter talento, eu rimo porque eu tenho uma missão
Sou porta-voz de quem nunca foi ouvido
Os esquecidos lembram de mim porque eu lembro dos esquecidos
Tipo embaixador da rua
Só de ver o brilho no meu olho os falso já recua

Identifica-se através da análise das canções que a experiência de ser um jovem negro está presente nas letras desses intelectuais, além disso, percebe-se o quanto o rap tem enorme valor na construção pessoal da consciência crítica em suas vidas. Escolhidos por esse movimento – identificando aqui esse estilo musical como um movimento de resistência do povo preto – para serem porta-voz dos seus, ou melhor, como diz o verso acima: serem embaixadores da rua. Carregam a música como missão para retomar a voz de seu povo e tudo aquilo que lhes foi tomado, ideia essa presente na música junho de 94 (2018):

Eu devolvi a autoestima pra minha gente
Isso que é ser Hip-Hop
Foda-se os gringo que você conhece
Diferencie trabalho de hobby

Esses garotos conseguem colocar em prática através desse movimento musical conceitos teóricos muito importantes para os estudos de raça e racismo no Brasil. Em primeiro lugar, suas composições são o que a escritora Conceição Evaristo (2017) chama de escrevivência, processo feito pelos intelectuais de escrever sobre suas próprias vivências e usar dessa escrita para combater os sintomas do racismo, a exemplo do epistemicídio³. A Evaristo (2017) afirma que “a nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”, papel esse desenvolvido pelos rappers, em que suas letras afiadas, seu estilo autêntico e suas denúncias pontuais incomoda uma sociedade culturalmente embranquecida e elitizada.

² Dialeto popular entre pessoas de comunidades periféricas para se referir a indivíduos que são excelentes naquilo que fazem, ou são os melhores.

³ Termo usado pela escritora Sueli Carneiro (2005) em sua tese de doutorado para caracterizar o ocultamento do conhecimento das pessoas negras e a negação da importância da diáspora africana.

A escrivência citada por Evaristo (2017) está diretamente associada ao conceito de lugar de fala já mencionado pela ativista e intelectual Lélia Gonzales (1984). Ambas escurecem o fato de que os pretos tem o direito de falar por si próprio, falar das suas dores e das suas conquistas e não ser falado pelo outro. Gonzales (1984) faz uma importante reflexão a respeito da negação desse lugar aos negros

Ora, na medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação, caberia uma indagação via psicanálise. E justamente a partir da alternativa proposta por Miller, ou seja: por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar? E o risco que assumimos aqui é o ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa. (1984, p. 225)

Tomar esse lugar de fala e de escrita é contar a sua própria história e contradizer os estereótipos já estabelecidos, é mostrar que a história tem vários lados, e alguns deles não foram contados como deveriam. De acordo com a contadora de histórias, Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 26) "a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história", a população negra foi e é estereotipada como inferior, perigosa e marginal, e isso se torna uma crença na sociedade, mas o que não foi dito sobre esse povo é o grande poder intelectual e cultural que eles detêm.

Para a maioria dos jovens o rap é o processo de conquista da autoestima, não somente na questão de beleza, mas principalmente pela conquista de conhecimento e retomada do lugar de falar dos seus e para os seus. Esse é o lugar de rapper, lugar que os ancestrais negros lutaram para conquistar, "quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso" (ADICHIE, 2019, p. 33) e esse paraíso é o lugar que nossos ancestrais sonharam para nós negros e negras.

Considerações

A cultura é esse elemento fundamental no combate ao racismo e as desigualdades sociais, em uma sociedade hierarquizada por classe e raça ter produções musicais como as

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

citadas aqui neste trabalho é de suma importância, e valorizar essa cultura que por muito tempo foi marginalizada e permanece até hoje, é um processo constante de descolonização. Pensando o Serviço Social como a profissão que está em construção com as populações marginalizadas se faz necessário não somente a incluir o estudo de raça aliado a classe, mas também a aplicação de métodos que tenham como elemento a cultura produzida pelos próprios indivíduos do território de atuação. O rap e o funk movimentam a favela, ressignificam suas histórias, ampliam os olhares sobre um território que vai muito além de uma ocupação de pessoas que necessitam do trabalho do assistente social, são pessoas que produzem sua própria arte como forma de resistência.

Esse é um caminho traçado para o enegrecimento do Serviço Social enquanto graduação e profissão, trançando também um olhar de totalidade sobre a questão social e os indivíduos atingidos por ela, tendo o cuidado de pensar o local em que essas pessoas se inserem, suas relações, suas formas de (r)existência, suas produções, enfim pensar todos os elementos que perpassam os seres que estão as margens da sociedade. Mas não para com um olhar de dó, e sim com o olhar de que aliando-se a cultura pode-se fortalecer o movimento de retomada dos direitos.

A favela é artística, poética, politizada, resistente e revolucionária. O rap faz parte de toda essa história e de toda a luta por efetivação daquilo que se tem por direito regulamentado na Constituição Federal brasileira, e o Serviço Social é um grande aliado para o alcance das conquistas almejadas por essa população.

Referências:

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2019.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- CARNEIRO, A. S.; FISCHMANN, R. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CAMARGOS, R. **Rap e política: percepções da vida social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- DJONGA. L. **Belo Horizonte**, Ceia Ent., 2019. 1 disco sonoro. (41 min e 51 seg.)
- DJONGA. **O menino que queria ser Deus**. Belo Horizonte, Ceia Ent., 2018. 1 disco sonoro. (39 min)

ELZA SOARES. **A carne**. São Paulo, Tratore, 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>

EMICIDA; CRIOLO. **Triunfo**. São Paulo, Laboratório Fantasma, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YMJOMluUwiM>. Acesso em 24 nov. 2020.

EVARISTO, C. **Não escrevemos**. Estação Plural. Entrevista concedida a TV Brasil em 09/06/2017. Disponível: <http://tvbrasil.ebc.com.br/estacao-plural/2017/06/nao-escrevemos-para-adormecer-os-da-casa-grande-pelo-contrario-diz-conceicao>. Acesso em 17 dez. 2020

GONZALES, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1982.

GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, Rio de Janeiro, 223-244, 1984.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

RACIONAIS MC's. **Negro drama**. São Paulo, Boogie Naípe, 2006. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mrAT_xG-opk. Acesso em 19 de dez. 2020.

CAPÍTULO VIII

FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO: TRABALHO E ASPECTOS ÉTNICO-RACIAIS EM RELATO DE EXPERIÊNCIA FRENTE À SAÚDE MENTAL DE TRABALHADORAS(ES) NEGRAS(OS)

**Dinara das Graças Carvalho Costa
Anne Caroline Silva de Sousa
Francisco Márcio Costa da Silva**

INTRODUÇÃO

A centralidade do trabalho no cotidiano social é algo indiscutível (ESTRAMIANA, 1992; DEJOURS; BÈGUE, 2010), pois o sujeito utiliza o mesmo enquanto construção de identidade, de independência (financeira e social), de relações interpessoais e mesmo como ambiente de descoberta de suas limitações e criações (COSTA, 2018). Assim, pode-se perceber que as relações laborais impõem ações reflexivas, conscientes e/ou inconscientes, que transformam tanto o sujeito quanto o seu meio (laboral), direta e/ou indiretamente (PIMENTEL, 2007).

É importante frisar que esse contexto social é permeado de formações e manutenções pautadas nas singularidades das carreiras que em cada eixo profissional possui suas especificidades de clima e cultura organizacional, assim como de interações (entre pares, com superiores(res)¹, subordinadas(dos) e clientes) (FLACH; ANTONELLO, 2011). Todavia, na contramão dessa realidade, trabalhador(as)es também constroem elos alicerçados no pertencimento grupal, universalizando a cultura do setor (compartilhando conhecimentos,

¹ A literatura acaba por manter as relações sociais de poder a partir do patriarcado, por isso se faz relevante sempre tentar manter a perspectiva de gênero na escrita (KILOMBA, 2019).

percepções, julgamentos, crenças e ideologias) (PIMENTEL, 2007), mas mantendo suas singularidades vivenciadas no invisível do trabalho (DEJOURS, 2012a; DEJOURS, 2012b).

Mediante o exposto, é possível indicar que a caminhada pelo mercado de trabalho (os estágios, primeiros cargos, mudanças de setor e mesmo de atuação) proporciona ao sujeito uma bagagem de conhecimentos que, quando são internalizadas pelo(a) trabalhador(a), fomentam o processo constante de *aprendizagem experiencial* (PIMENTEL, 2007). Contudo, no contexto atual, a situação sócio laboral impõe a realidade de um subproletariado (CASTEL, 2001) que vivencia a falta de seguridade pautada nas mudanças da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e mesmo no esfacelamento dos cuidados com a saúde do trabalhador (DRUCK; DUTRA; SILVA, 2019).

Tal realidade é sustentada por projetos e práticas que favorecem a precarização laboral, principalmente no que tange às terceirizações, exigindo estratégias de minimização do sofrimento constantemente, para proteção da saúde desse trabalhador (DEJOURS, 2012b). Contudo, não existem dispositivos nas organizações que demonstrem preocupações com a saúde (mental) do trabalhador, pois esse não é o cerne da estrutura capitalista que o Brasil vivencia (SATO; COUTINHO; BERNARDO, 2017), e a autoproteção, através das estratégias de enfrentamento, fica a cargo de cada subjetividade e de suas demandas (COSTA, 2018).

A partir deste cenário de competitividade acirrada, que exige maior qualificação profissional em meio às fragilidades de vínculos laborais (DRUCK; DUTRA; SILVA, 2019), Mourão e Monteiro (2018) propõem um *modelo conceitual de desenvolvimento profissional*. Este aconteceria a partir de uma análise não só do que é compreendido na sociedade, mas também por meio de produções científicas de diversas áreas do conhecimento que procuraram estudar o tema e desenvolver teorias relacionadas.

Entende-se, portanto, o desenvolvimento profissional enquanto um processo voltado ao “*crescimento e amadurecimento do conhecimento, das habilidades e das atitudes do trabalhador, adquiridos ao longo da vida e resultantes de ações formais ou informais de aprendizagem no trabalho*” (MOURÃO; MONTEIRO, 2018, p. 42). Neste sentido, revela-se a importância de pensar a trajetória do eixo laboral das pessoas a partir das formalidades e informalidades que contribuíram para seu desenvolvimento profissional, provocando ações de reflexão para a promoção do desenvolvimento no viés do trabalho (PIMENTEL, 2007).

Todavia, observa-se que algumas classes laborais são mais afetadas que outras, sindicalizadas ou não (DAVIS *et. al.*, 2020), principalmente levando-se em conta a alta porcentagem de trabalhadoras(es) informalizadas(os) que, não por acaso, são corpos negros sem qualquer perspectiva de uma renda mínima fixa e/ou aposentadoria (GOES; RAMOS;

FERREIRA, 2020). Essa condição, todavia, não é distante da vivenciada no pós-abolição (ABREU, *et. al.*, 2018), na qual os corpos negros foram retirados das senzalas (com seus instrumentos de tortura) e negligenciados (sendo colocados nas ruas sem emprego/renda, moradia, instrução e esperança) (BARRETO, 2018).

Posteriormente, e sem qualquer forma de indenização, foram esses mesmo corpos negros que compuseram as mãos de obra exploradas nas fábricas (SILVA, 2020) da industrialização tardia do país (SATO; COUTINHO; BERNARDO, 2017). Essa mesma mão de obra não qualificada (e barata) sustentou a indústria automobilística e industrial da construção civil em cotidianos de total desamparo de cuidados com o trabalhador, principalmente durante as obras do *milagre econômico*, ceifando vidas não identificadas em túmulos de concreto e ferro – como exemplo, pode-se citar a construção da ponte Rio-Niterói e das rodovias nacionais (GONZALES, 1982).

Além disso, esses corpos negros, no cotidiano pandêmico, vivenciam a escolha entre a renda e a proteção (ser polo de transmissão e/ou adquirir a Covid-19 *versus* passar fome), pois tudo que possuem são os baixos salários (DAVIS *et. al.*, 2020), e se tornam a população mais atingida pela pandemia (adoecendo e morrendo de forma social, financeira, emocional e factual) (NAVARRO *et. al.*, 2020). Contudo, é preciso pontuar que mesmo antes da Pandemia, o genocídio da população negra sempre foi comum, ao serem esses corpos que numerificam o Mapa da Violência, principalmente frente aos *suspeitos neutralizados*² pelas ações da polícia: homens jovens negros (NKOSI, 2014).

Nessas relações sóciopolíticas de necropoder, definindo as pessoas que poderiam viver e as que deveriam morrer, as políticas são as armas que subsidiam o racismo, e a isso se denomina necropolítica (MBEMBE, 2018). Essas ações estruturais são conhecidas desde o início da escravização do povo negro, mas também podem ser remontadas a era pós-abolicionista de criação das favelas, nas quais, até os dias atuais, o acesso adequado à saúde básica (medicamentos e prescrições) e ao saneamento básico mínimo inexistem (ARAUJO; CALDWELL, 2020).

² Urbanamente, os assassinatos são tratados de forma diferenciada quando a nomenclatura utilizada é *morte*, pois quando a mídia expõe que suspeitos *foram mortos*, omite-se que pessoas foram assassinadas, normatizando, assim, a partir das necropolíticas, que determinados sujeitos tem mais direito a vida que outros. Além disso, sempre se acusou o negro (liberto ou não) que se tornava capitão do mato de traidor, assim como se aponta hoje que um policial negro que prende um sujeito negro também o é – por vezes praticando julgamentos extrajudiciais que acabam com assassinatos (e não mortes). Ignora-se, no entanto, que o sujeito colonizado (o negro inferiorizado) não tinha como se contrapor (violentamente) aos seus superiores brancos e, assim, organizava sua ira contra seus pares de cor, mas que seriam, em uma escala social, inferiores a ele. Essa percepção aponta uma continuidade de opressões na qual os policiais negros perpetuam o exemplo de revolta dos capitães do mato (NKOSI, 2014).

Mediante exposto, não surpreende que a população negra brasileira vivencie as taxas mais altas de doenças crônicas (diabete, pressão alta, problemas respiratórios e renais), pois não possuem acesso a uma alimentação digna (insegurança alimentar) e, assim, percebe-se uma padronização de políticas públicas que não chegam à população pobre que, não por acaso, é, em sua maioria, preta (SOUZA, 2009). Desta forma, questiona-se: é possível para um(a) trabalhador(a) negro(a) pensar em desenvolvimento profissional e de carreira, uma vez enquadrado neoliberal, orientado para a precarização do trabalho? Como ponto de encruzilhada, atravessam-se aqui questões relacionadas aos aspectos étnico-raciais, ao ser preciso pensar como o(a) trabalhador(a) negro(a), de forma desmarginalizada, poderá contrapor-se a herança do racismo (NATIVIDADE, 2012).

Discute-se, portanto, sobre a possibilidade de pensar o fenômeno do desenvolvimento profissional e de carreira para além deste cenário laboral: enquanto forma de produção de saúde e resistência dos(as) trabalhadores(as) negros(as). Assim, o objetivo deste estudo foi relatar a experiência de duas profissionais, coordenadoras de Subgrupo do *Projeto Re-Existe Negritude!*, no processo de elaboração e condução de curso de capacitação e formação, organizado como parte das ações da disciplina de Estágio Básico III do Curso de Psicologia de uma Universidade do Litoral Piauiense.

Tal projeto, que contou com a participação de alunos de graduação em Psicologia e outras coordenadoras (todas Psicólogas), tinha como objetivo possibilitar um espaço de promoção da saúde mental e capacitação profissional de trabalhadoras(es) negras(os), sendo direcionado para três grupos, a saber: trabalhadoras(es) em situação de desemprego, trabalhadoras(es) em situação de informalidade e empregadas(os) domésticas(os) em situação de formalidade (ou não).

A fim de que fossem/sejam encontradas saídas individuais e coletivas para qualificação profissional e (re)inserção dessas pessoas no mercado de trabalho, a experiência possibilitou que as(os) trabalhadoras(es) negros(as), atravessadas(os) pelos aspectos étnico-raciais, tivessem um espaço de autorreflexão que corroborasse para capacitação, formação e desenvolvimento da própria carreira, minimizando o sofrimento mental, assim como de sua exclusão social.

Apresentando a Estrutura e Atuação da Capacitação

O *Projeto Re-Existe, Negritude!* foi realizado de maneira virtual durante o mês de Janeiro de 2021 e, como já mencionado, através da disciplina de Estágio Básico III de uma

Universidade do Litoral Piauiense juntamente com os alunos. A Coordenadora Geral do Projeto convidou sete Psicólogas negras para, em duplas, conduzirem os três grupos de trabalhadoras(es) já mencionados e o de capacitação (foco desse estudo). Os encontros foram semanais, de modo gratuito/voluntário (com objetivo de possibilitar um espaço de promoção da saúde mental e capacitação profissional de/para trabalhadoras(es) negras(os)).

Para chegar a esse público, disponibilizou-se, virtualmente, links para inscrição das(os) trabalhadoras(es) para as três categorias já mencionadas, respectivamente, assim como um número de WhatsApp e um e-mail para mais informações e/ou dúvidas. Inscreveram-se 40 pessoas, alocadas nos três grupos de atuação voltados à saúde mental (cada um desses grupos teve três encontros para Saúde Mental com duas coordenadoras), mas somente 12 inscritos participaram.

Posteriormente elegeram-se dois (2) dias para capacitação – elencados através das disponibilidades das coordenadoras, das(os) alunas(os) e das(os) trabalhadoras(es) –, mas apenas oito pessoas compareceram, sendo três (3) homens (dois cis e um trans) e cinco (5) mulheres. Além disso, quatro (4) pessoas eram do Piauí, três (3) do Maranhão e uma (1) do Rio de Janeiro e as idades variaram de 24 a 45 anos, sendo cinco (5) participantes autoidentificadas(os) com formação superior completa, uma (1) com ensino superior cursando e duas (2) com ensino médio completo.

É importante frisar que entre essas oito (8) pessoas, algumas(ns) nunca participaram dos encontros anteriores voltados para saúde mental e que sentiram uma perda mediante as falas de acolhimento de outras(os) participantes, como segue:

A A* [*supressão do nome*] é extremamente complicada, extremamente cheia de coisas (às vezes inomináveis dentro do peito, da cabeça) e passando por inúmeros processos de auto resgate, de não abandono e tentando, né? A ideia que eu quero trazer pra mim, é a de tentar, de não desistir. Por isso que muito me interessei [*pelo projeto*], mas eu nunca consegui participar direito. É a primeira vez que eu tô aqui, eu tô extremamente arrependida de não ter estado desde o início. Mas, enfim, é por a gente passar por muitas coisas que às vezes a gente não acredita que vai encontrar a saída, que a gente não se sente encorajado de alguma forma, mas é uma coisa muito interna que você às vezes simplesmente não consegue dar o próximo passo, mas, enfim, eu queria ter vindo pra cá antes. Hoje, tô adorando a conversa (P8).

Pode-se perceber aqui a importância que é para o(a) trabalhador(a) preto(a) ter uma rede de apoio enquanto *ser negro(a)* (SOUZA, 1983), principalmente levando-se em conta as constantes transformações que a pandemia da Covid-19 proporcionou, ampliando a divisão social de quem pode ficar em casa (privilegiados) e aquelas(es) que precisam decidir entre a fome (trabalhar para sustentar a si e aos seus) e a contaminação (DAVIS *et. al.*, 2020).

Contudo, entende-se uma autossabotagem nessa fala e se parte da premissa de que o ódio imputado à existência negra persiste na atualidade, por ser comum que as pessoas negras, além de serem vítimas das estruturas racistas, acabem por vivenciar um auto-ódio que prejudica seus processos cotidianos, percebendo-se enquanto culpadas pelas condições socioeconômicas e afetivas que possuem e se ancorando em sentimentos de não pertencimento a contextos amplos – corroborando as crenças da branquitude (VEIGA, 2019).

Mediante todos os assuntos discutidos nos dois dias de capacitação, e nas falas das(os) participantes, elegeram-se dois pontos para serem discutidos neste manuscrito: a) relatos de experiências com entrevistas de emprego e b) uma definição sobre o que seria trabalho. Todavia, esses tópicos foram (durante os encontros) e serão (neste estudo) discutidos a partir de uma percepção étnico-racial, como segue.

O primeiro eixo (relatos de experiências com entrevistas de emprego) trouxe a percepção de que as(os) participantes, ao refletirem sobre suas experiências quanto às aprovações em processos seletivos e entrevistas de seleção, ainda não conseguem atribuir a si às competências desenvolvidas ao longo de suas trajetórias profissionais, assim como a capacidade para ocuparem determinados cargos e se inserirem em instituições importantes, como segue: "Eu acho que ele só foi pela minha cara mesmo, mas eu fiquei pensando: 'Cara, será que ele só foi pela minha cara? Porque eu tenho cara de bom moço? É porque eu não sou bonitinho? Será se...'. Aí fica esse questionamento (P1)".

Quando essas(es) trabalhadoras(es) não conseguem tornar próprias suas experiências profissionais, torna-se difícil pensar a profissionalidade e a melhoria da qualificação e qualidade profissional, bem como a capacidade de aprendizagem (PIMENTEL, 2007). Nesse sentido, percebe-se uma desapropriação de si, das próprias vivências e conquistas, um silenciamento de si (VEIGA, 2019), principalmente daquelas positivas, que muito remete às heranças do período escravocrata (NATIVIDADE, 2012).

Para pessoas negras, não se perceber, ou se perceber inferiorizadamente, é algo normopatologizado (DEJOURS, 1992) por ser fruto de um sistema que menospreza através da cor (MOORE, 2007) e que generaliza essa inferiorização a todas as esferas biopsicossociais (intelecto, linguagem, vestimenta, musicalidade...) imputando seu silenciamento (SANTOS, 2021) através do ódio e do auto-ódio (VEIGA, 2019).

Opondo-se a essa realidade, houve quem apontasse reconhecer suas capacidades e percebesse o quanto o racismo impacta na autoestima:

'Nossa, você tem um currículo tão cheio, você tem um currículo branco'.
'Por que eu tenho um currículo branco?'. 'Ah, porque negros não tem esse

acesso que você teve’. E eu fico: ‘Gente, que violência é essa?’ Vi muito isso, sabe? Tipo assim, quando eu passei [vestibular] eu não contei pra ninguém. (...) Eu só contei quando a minha matrícula tava feita. (...) as pessoas sempre te faz um lugar diferente, sabe? Você sempre tem que ser diferente porque você tem que provar muito (P7).

Ao refletirem sobre a própria trajetória, considerando o vivido (que comporta aspectos afetivos, cognitivos, de percepção e ação) essas(es) trabalhadoras(es) negras(os) permitem que o processo de apropriação das experiências profissionais ocorra, o que é fator fundamental para a promoção da aprendizagem, bem como de reflexão quanto ao desenvolvimento profissional e da própria identidade (PIMENTEL, 2007).

É importante destacar a importância da cor frente aos méritos, pois quando a participante destaca a necessidade de pessoas negras demonstrarem muito mais suas capacidades, observa-se um fenômeno de transição radical na qual o corpo negro sai de *inadequado/insuficiente* para (*versus*) *extremamente capacitado*. Como aponta Souza (1983), essas pessoas são vítimas de sobrecargas de exigências (precisam se esforçar muito para sempre serem as(os) melhores) para que, somente assim, possam ser percebidas(os) enquanto adequadas(os) e essas microagressões (MOREIRA, 2019) só podem ser minimizadas pela fala e pelo acolhimento – por meio de uma rede de apoio que entenda suas dores, como os movimentos étnico-raciais (BARRETO, 2018).

Ao relatarem sobre candidaturas em vagas de emprego e como se sentem no ambiente de trabalho, as(os) participantes destacaram vivências em que se sentiram marginalizadas(os), excluídas(os) e desconfortáveis, frisando ainda o processo de embranquecimento imposto por seus(suas) gestores(as), instituições e inclusive os próprios pares e clientes:

Eu já fui convidado a ter que me retirar da sala de aula, porque minhas roupas, abre aspas, não coincidiam com a filosofia que a escola procurava pregar, entendeu? (...) já vieram pais reclamar da forma como eu me vestia e como eu sempre fui muito descarado eu não baixei minha cabeça não. Eu ia do mesmo jeito e meus alunos, eles [me] amam até hoje (P1);

Mas eu notei muitos olhares, né? Assim meio tortos assim, enquanto eu tava ali na salinha fazendo a prova, né? (...) são coisas que a gente vai sentindo, né? Na nossa caminhada, na vida do trabalho. Até na própria questão da aula particular também. Às vezes alguém indica, aí você num é exatamente o que a pessoa estava esperando, né? (P5);

A gente percebe que algumas outras pessoas, né? Que tão ali naquele emprego, né? Naquelas escolas elitizadas, que às vezes precisam se embranquecer de certa forma, né? Usar maquiagem, uma maquiagem forte (...). No caso do homem, ele não pode ter o cabelo do jeito que a gente se expressa, né? Um cabelo afro, né? Cabelo solto. E eu sempre resisti com essa

questão, sabe? Eu nunca me rendi a querer de cortar o cabelo ou alisar, sei lá, algo que tirasse minha expressão (P6);

E aí, eles percebem o quanto isso tá preso, né? Tá enraizado, né? Esse racismo estrutural, de como você é uma pessoa suja. Talvez você não merece estar naquele espaço, né? Furando aquela barreira, né? E aí isso machuca, sabe? Muitas vezes (P6);

No primeiro caso, a questão de ser uma pessoa trans, observou-se a exclusão social, institucional e educacional de uma pessoa a partir de sua orientação sexual e identidade de gênero, mas é preciso pontuar que essas ações exclusivas acabam por ser cotidianas nos dispositivos sócio educacionais – que são locais de não acolhimento de pessoas que descumprem as regras cisheteronormativas compulsórias (RODRIGUES, 2020). A realidade dessa pessoa ser negra, além de trans, imputa-lhe uma dupla negativa de permanência no lócus (BRITO, 2016), por ser comum que sua subjetividade seja associada a marginalizações (KILOMBA, 2019).

Já no segundo caso, pode-se perceber a questão do *susto social* quando as pessoas percebem que a(o) profissional indicada(o) (logo, alguém qualificado(a) para determinada função) é negra(o). Segundo Kilomba (2019), é comum que o corpo negro, que é incompleto (por não ser sociopoliticamente respeitado e construído), seja associado a subjetividades incivilizadas, o que, por conseguinte, faria dessa pessoa alguém não capacitada(o) para trabalhos diretamente relacionados ao trato social.

Por fim, na completude das duas últimas falas, nota-se uma vivência pautada sobre questões cotidianas de racismo que impactam sobre a autoestima das pessoas negras, como: a política do cabelo (impondo que o alisamento é percebido como sinônimo de limpeza) e as vestimentas (tendo que cores claras são mais viáveis nas relações sociais). Assim, existe uma imposição para se negar os traços e as vivências étnico-raciais, *embranquecer* essa pessoa, visando tornar esse(a) trabalhador(a) elegível as ações laborativas, mas se ignora que essa ação, além de retirar a identidade da pessoa, ignora suas vivências e dores (KILOMBA, 2019).

Quanto ao segundo eixo (uma definição sobre o que seria trabalho) observou-se que os participantes apontaram definições voltadas ao sustento, à realização pessoal e mesmo sobre como o trabalho pode promover a mobilidade social – sendo, assim, uma ação comum aos adultos que sustentam a si e aos seus. Pode-se observar que essas falas destacam uma perspectiva de recompensa e identificação social, como segue: “Você tá oferecendo um serviço pra alguém em troca de algo para se sustentar” (P8);

É um esforço que vocês faz em busca de algum resultado, né? De alguma coisa, seja dinheiro, seja o bem de alguém, próximo ou o próprio, né? Acho que tudo que a gente tá fazendo, algum movimento em direção a algum resultado ou alguma coisa que a gente espera alcançar, acho que isso tá sendo um trabalho, de alguma forma (P5).

Em 1993, Dejours, Dessors e Desriaux apontaram que o trabalho seria uma maneira de sustentar a si e aos seus e que essa ação também construiria relações intersubjetivas que, por sua vez, seriam base para a manutenção de saúde mental, mas que essas mesmas relações (assim como os engendramentos laborais e não o trabalho) poderiam ser agente patológicos para as(os) trabalhadoras(es).

Nesse viés, as trocas provenientes do trabalho, na verdade, seriam uma força capaz de mudar o mundo, seja existencialmente (quem somos dentro e fora do trabalho?) e/ou interrelacional (como vivemos em coletivo?). Assim, sua perspectiva aponta para um *mercado o já* voltado ao cuidado mútuo, uma relação intersubjetiva real, e o resgate dessa perspectiva afrodiaspórica de mercado produz existência de mundo (NASCIMENTO, 2016).

Nota-se, com essas definições teóricas, que o trabalho relaciona-se a trocas (entre pessoas, entre esforços, entre valores, entre metas...), mas houve quem trouxesse o trabalho como algo maior, apontando aspectos causadores de angústia:

Quando eu entrei na faculdade, que eu comecei a estudar o próprio mundo do trabalho, a entender as configurações sociais, isso foi ficando, assim, cada vez mais angustiante pra mim, né? Porque você ter trabalho é isso: é você trabalhar pra isso, pra ter coisas, pra ser alguém na vida, pra ter muito dinheiro. E eu tenho essa crise comigo, né? Hoje em dia eu trabalho pra minimamente garantir minha sobrevivência, né? (...) Porque não procuro muito dinheiro, não procuro muito isso, eu procuro muito mais a realização pessoal. Por isso que eu estou muito feliz por estar onde eu estou no sentido de trabalhar com gente, mesmo que seja ganhando muito pouco (P2).

Observa-se nessa fala uma análise de mudança pontual, com pessoas específicas, mas que tem o impacto de mudar vidas, e, por conseguinte, o mundo, pois para os corpos negros essa realidade ainda é escassa, pautada pela pouca e/ou fragilizada instrução educacional disponível nas escolas públicas (MARTINS; OLIVEIRA, 2019). Os poucos corpos negros que conseguem ascender socioeconomicamente podem construir espaços de amparos que puxem outros, formando elos pautados na resistência dos movimentos negros (NASCIMENTO, s/d), mas a ação comum é que esses acabem por se embranquecer, assim como aos seus, para se manterem ascendentes na pirâmide socioeconômica (SOUZA, 1983).

Todavia, tanto quando foram convidadas(os) a definir trabalho quanto quando trouxeram sentimentos que envolvessem o mesmo, as pessoas apontaram que o fator financeiro é uma ação a mais, mas não o cerne da atividade. Contudo, na realidade laborativa

no mundo (especificamente do Brasil durante a Pandemia da Covid-19 e considerando seus impactos biopsicossociais), é importante frisar que muitas são as realidades de pessoas, principalmente negras no mercado informal (GOES; RAMOS; FERREIRA, 2020), que executam qualquer forma de atividade laboral que lhes proporcione a distância da fome, do mendigar, e da miséria biopsicossocial que ela causa (JESUS, 1990).

Ao final da discussão, as(os) participantes conseguiram resgatar algumas mobilizações já realizadas na carreira, além de apresentarem algumas saídas (individuais e coletivas) para qualificação profissional, participação ativa de resistência no mercado de trabalho e construção de estratégias possíveis, como segue:

Não durei muito tempo lá, porque não me enquadrava muito nesses padrões, mas é isso. Hoje, graças a Deus, né? Eu estou numa organização onde pelo menos essas questões não entram em avaliação, né? (P2);

Mas eu sempre trato questões como: abuso, assédio (...), mas o que eu consigo fazer pra poder ajudar e tornar o processo de ensino mais divertido eu tento, né? A gente tenta. Só não sei se eu tô conseguindo. Eu acho que eu tô, porque três anos não é pouca coisa não (P1);

Eu sempre falo isso [*da relação com o Grupo*], porque foi um processo novo de desconstrução pra mim, né? Eu tenho uma formação diferenciada, porque é licenciatura, mas nunca tive facilidade de discutir isso [*a percepção etnicorracial*] e de estar discutindo no grupo... Porque eu acho que isso [*discussão etnicorracial*] é fundamental, principalmente na educação (...) Eu consegui me identificar em muita coisa, tipo assim: eu consegui falar muito sobre as questões de educação, porque eu também trabalho com socioeducação. (...) Eu vou ser sincera: eu me senti muito, sabe? E eu falei: ‘Nossa, eu nunca discuti essas questões’. Porque eu faço parte de outros grupos de pesquisa, que discutem outros focos, mas que não discutia isso, porque ninguém lembra dos trabalhadores (...), ninguém lembra, sabe? Foi o que eu até tava falando nos outros encontros, ninguém lembra daquela pessoa que vende água no ponto de ônibus, que ela é um trabalhador informal e o como ela ficou na pandemia, que a gente só falou que afetou ela (...) eu acho que as discussões tem me suprido muito, (...) Ver pessoas negras que já passaram por tudo que eu já passei, eu consigo conversar de igual pra igual, que é diferente do que com uma pessoa que parte de um outro lugar diferente do meu, que talvez não me entende, sabe? (P8).

Percebe-se aqui a importância de se criar este espaço de reflexão que possibilita pensar não só os aspectos técnicos, descritivos e formais quanto à capacitação e formação profissional para o desenvolvimento profissional, mas a consideração de aspectos subjetivos e informais. Esses, ao serem resgatados em rede, minimizam o sofrimento mental, bem como fomentam ações de resistência às(aos) trabalhadoras(es) negras(os) por meio de redes/coletivos que acolham as demandas étnico-raciais vivenciadas.

Assim, mesmo que esses corpos negros sejam imputados a uma realidade de trabalhos subalternizados (PENHA, 2019) – que sustenta a si e aos seus, mas que impõem riscos cotidianos que podem levar a uma morte indigna, na qual se quer haverá identificação

de corpo e/ou despedida para a família (GONZALES, 1982) – ou ao desemprego pautado na cor de sua pele (LISBOA; OLIVEIRA; SOUSA, 2021), os coletivos serão resistência (mesmo para que essas pessoas fizessem parte do *Projeto ReExiste Negritude!* Houve um coletivo de criação e divulgação).

É óbvio que com a flexibilização atual, e suas imposições de avaliações, metas e vendas (DRUCK; DUTRA; SILVA, 2019), houve um esfacelamentos desses coletivos (CASTEL, 2001), mas (assim como esse artigo aponta uma tentativa de resgate da autoestima e capacitação das(os) trabalhadoras(es) negras(os)) é interessante apresentar, resgatar e nutrir os coletivos que o *Mercado Ojá* ensina. Assim, uma pessoa tendo a conscientização da necessidade da outra, os coletivos serão mantidos e, quem sabe, gradualmente, essa ramificação torna-se, subversivamente, uma normatização de corpos negros.

Refletindo sobre a atuação/Conclusão

A partir do relato de experiência no processo de elaboração e condução de curso de capacitação, compreende-se que ainda é muito incipiente e fragilizado o processo de reflexão e desenvolvimento de carreira para trabalhadoras(es) negras(os). A vigência de um contexto neoliberal, orientado para a precarização do trabalho, e agora pandêmico, corrobora para um processo de sujeição por parte das(os) trabalhadoras(es) às condições laborativas instáveis e insuficientes, bem como à desapropriação da trajetória de vida, pessoal e profissional.

Além disso, o medo do desemprego é o medo da fome (DAVIS *et. al.*, 2020; CASTEL, 2001), pois essa imporia uma fragilização do corpo, o que, por sua vez, impede que a pessoa execute trabalhos e cria um ciclo mortal amparado pela crueldade humana em envenenar locais de despejo de restos de comida – como os lixos de restaurantes, por exemplo (JESUS, 1990). A identidade, nesses contextos, fica em último plano, pois não há espaço para se construir enquanto si, se não há esperança em sobreviver para um amanhã.

Os relatos também apontam vivências violentas relacionadas aos aspectos étnico-raciais, contribuindo para uma inserção invisibilizada dessas(es) trabalhadoras(es) no mercado e mesmo o apagamento de suas contribuições. Onde estão os nomes de trabalhadoras(es) (em sua maioria corpos nordestinos, pobres e negros) que construíram as grandes capitais, através da construção civil e das fábricas surgidas? Onde suas famílias os velaram e enterraram? Como afirmou Gonzales (1982), essas pessoas não tiveram direito a nada além de terem seus corpos cimentados juntos às obras.

Assim, o contexto de exclusão e marginalização de trabalhadoras(es) negras(os), ainda que qualificadas(os), é real e, pautando-se na necessidade de (re)existir, ao final do curso foram disponibilizados *links* de divulgação de vagas, captação de currículos e também de cursos *online* (de empresas variadas e sem vínculo com o projeto) em que estes poderiam matricular-se e receber, posteriormente, certificados a serem acrescentados em seus currículos – que apesar de um documento formal de apresentação profissional, comporta em si vivências importantes, singulares, coletivas e de aprendizagem.

As autoras compartilham que a criação de um espaço de fala coletiva para resgate (tanto de cenas de experiências profissionais, quanto da compreensão da noção de trabalho) é indispensável para a produção de saúde mental dessas(es) trabalhadoras(es) por propiciaram a elaboração de estratégias individuais e coletivas para a transformação do cenário político, econômico e social atual, mas sem fugir da demanda profissional e mesmo de humanização a partir da (re)construção étnico-racial.

Referências

ABREU, M.; XAVIER, G.; MONTEIRO, L.; BRASIL, E. (Org.). **Cultura Negra: festas, carnavais e patrimônios negros**. Niterói: Eduff, 2018. Disponível em: <http://www.eduff.uff.br/ebooks/Cultura-negra-1.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2021.

ARAUJO, E. M.; CALDWELL, K. L. Por que a COVID-19 é mais mortal para a população negra? In: **Associação Brasileira de Saúde Coletiva – ABRASCO**. Grupo Temático (GT) Racismo e Saúde. Brasília, 2020. Disponível: <https://www.abrasco.org.br/site/gtracismoesaude/2020/07/20/por-que-a-covid-19-e-mais-mortal-para-a-populacao-negra-artigo-de-edna-araujo-e-kia-caldwell/>. Acesso em 29 abr. 2021.

BARRETO, Raquel. Introdução. In: União dos Coletivos Pan-Africanistas (UCPA). **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: possibilidades nos dias da destruição (1942-1995)**. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018. p. 26-40.

BRITO, C. P. “Já é negro e ainda quer ser travesti?” – *experiências trans de mulheres negras*. 2016. **Dissertação** (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Bahia, 2016. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgrec/wp-content/uploads/2017/03/Camila-Pina-Brito.pdf>. Acesso em 14 mai. 2021.

CASTEL, R. Conclusão: O Individualismo Negativo. In: CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 593-611.

COSTA, D. G. C. Trabalho, Prazer e Adoecimento: *a ambivalência do cotidiano laboral por trabalhadores afastados*. 2018. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

DAVIS, M.; HARVEY, D.; ZIBECCHI, R.; ŽIŽEK, S. **Coronavírus e a luta de classes**. Brasil. Terra sem Amos, 2020. Disponível em: <https://terrasemamos.files.wordpress.com/2020/03/coronavc3adrus-e-a-luta-de-classes-tsa.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

DEJOURS, C. **Trabalho Vivo: Sexualidade e Trabalho** – Tomo I. Brasília: Paralelo 15, 2012a.

DEJOURS, C. **Trabalho Vivo: Trabalho e Emancipação** – Tomo II. Brasília: Paralelo 15, 2012b.

DEJOURS, C. **A Loucura do Trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

DEJOURS, C.; BÈGUE, F. **Suicídio e trabalho: o que fazer?** Brasília: Paralelo 15, 2010.

DEJOURS, C.; DESSORS, D.; DESRIAUX, F. Por um trabalho, fator de equilíbrio. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, Maio/Jun.1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v33n3/a09v33n3>. Acesso em: 10 de abr. 2017.

DRUCK, G.; DUTRA, R.; SILVA, S. C. **A contrarreforma neoliberal e a terceirização: a precarização como regra**. Caderno CRH, Salvador, v. 32, n. 86, p. 289-305, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/30518/19672>. Acesso em: 25 nov. 2020.

ESTRAMIANA, J. L. Á. **Desempleo e Bienestar Psicológico**. Madrid: Siglo Veituno Editores, 1992.

FLACH, L.; ANTONELLO, C. S. **Organizações culturais e a aprendizagem baseada em práticas**. CADERNOS EBAPE. BR (Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getulio Vargas), Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p.155 – 175, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cebape/v9n1/v9n1a10.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

GARCIA, A. B.; DELLAROZA, M. S. G.; HADDAD, M. C. L.; PACHEMSHY, L. R. Prazer no trabalho de técnicos de enfermagem do pronto-socorro de um hospital universitário público. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. [S.l], Junho. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rngen/v33n2/22.pdf>. Acesso em: 23 de fev. 2017

GOES, E. F.; RAMOS, D. O.; FERREIRA, A. J. F. **Desigualdades raciais em saúde e a pandemia da Covid-19**. Trabalho, Educação e Saúde – TES. Rio de Janeiro, v. 18, n.3, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v18n3/0102-6909-tes-18-3-e00278110.pdf>. Acesso em: 4 Abr. 2021.

GONZALES, L.; HASENBALG, C. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. 3 v.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. Rio de Janeiro: Círculo do Livro, 1990.

KILOMBA, G. **Memória da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Congobó, 2019.

LISBOA, A. P.; OLIVEIRA, I.; SOUZA, T. Pretos no Topo: desemprego recorde entre negros é resultado de racismo. Caderno Trabalho & Formação (Coluna). **Jornal Correio Braziliense**. Brasília, 21 de Março de 2021. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/euestudante/trabalho-e-formacao/2021/03/4913182-pretos-no-topo-desemprego-recorde-entre-negros-e-resultado-de-racismo.html>. Acesso em: 11 Abr. 2021.

MARTINS, I.; OLIVEIRA, L. **Negros ocupam cargos com menor remuneração no mercado de trabalho**. Correio Brasiliense, Brasília, 17 de novembro de 2019. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/trabalho-e-formacao/2019/11/17/interna-trabalhoeformacao-2019,807077/negros-ocupam-cargos-com-menor-remuneracao-no-mercado-de-trabalho.shtml>. Acesso em 26 abr. 2021.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. Tradução: Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MOORE, C. **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOREIRA, A. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Pólen Produção Editorial Ltda, 2019.

MOURÃO, L.; MONTEIRO, A. C. **Desenvolvimento profissional**: proposição de um modelo conceitual. Estud. psicol. (Natal), [Natal]. 2018, v.23, n.1, p. 33-45. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epsic/v23n1/a05v23n1.pdf>. Acesso em: 22 de jan. 2021.

NASCIMENTO, M. B. N. Por um Território (Novo) Existencial e Físico. In: **União dos Coletivos Pan-Africanistas (UCPA)**. Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: possibilidades nos dias da destruição (1942-1995). São Paulo: Editora Filhos da África, 2018. p. 413-430.

NASCIMENTO, W. F. **Olojá**: Entre encontros – Exu, o senhor do mercado. Das Questões. [Brasília], 2016. n. 4. Disponível em: <http://ojs.bce.unb.br/index.php/dasquestoes/article/view/20024/14214>. Acesso em: 19 de out. 2020.

NATIVIDADE, L. Capoeirando eu vou: cultura, Memória, Patrimônio e Política Pública no Jogo da Capoeira. 2012. **Dissertação** (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

NAVARRO, J. H. N.; SILVA, M. C.; SIQUEIRA, L. A. R.; ANDRADE, M. A. C. **Necropolítica da Pandemia pela COVID-19 no Brasil**: quem pode morrer? Quem esta morrendo? Quem já nasceu para ser deixado morrer?[São Paulo], julho, 2020? Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/901/1262>. Acesso em: 24 abr. 2021.

NKOSI, D. F. O pênis sem o falo: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo. In: BLAY, E. A. (Org.). **Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. cap. 5, p. 75-104.

PENHA, D. **Negros são 82% dos resgatados do trabalho escravo no Brasil. Repórter Brasil (20 anos), [Brasil], 20 de novembro de 2019**. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2019/11/negros-sao-82-dos-resgatados-do-trabalho-escravo-no-brasil/#:~:text=A%20cada%20cinco%20trabalhadores%20resgatados,receberam%20seguro%20Ddesemprego%20ap%C3%B3s%20resgate>. Acesso em: 11 abr. 2021.

PIMENTEL, A. **A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional**. Estudos de Psicologia, Natal, 2007, p. 159-168. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n2/a08v12n2.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

RODRIGUES, J. **Sem Rótulos, Por Favor!** – Gênero e Sexualidade em Ambientes Educacionais. Porto Alegre: Novas Praxis Editora, 2020.

ROVER, A. **Normas da ABNT: orientações para a produção científica**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2020.

SANTOS, A. O. **Saberes plurais e epistemologias aterradas: caminhos de pesquisa na psicologia e ciências humanas**. Niterói: Eduff, 2021.

SATO, L; COUTINHO, M. C; BERNARDO, M. E. A perspectiva da Psicologia Social do Trabalho. In: COUTINHO, M. C; BERNARDO, M. E; SATO, L. (org.) **Psicologia Social do Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2017. Cap. 1, p. 11-24.

SILVA, L. M. N. Desigualdade Racial no Brasil: a reinteração do racismo estrutural na sociedade brasileira. 2020. **Monografia** (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17723/1/TCC%20LARISSA%20MARI%20DO%20NASCIMENTO%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SOUZA, M. V. **Políticas públicas e espaço urbano desigual: favela Jardim Maravilha (SP)**. Revista Estudos Avançados. São Paulo. Volume 23, N. 66, p. 267-281. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v23n66/a19v2366.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2021.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VEIGA, L. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. Fractal: **Revista de Psicologia**. Dossiê Psicologia e epistemologias contra-hegemônicas, v. 31, n. Especial, p. 244-248, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/fractal/v31nspe/1984-0292-fractal-31-esp-244.pdf>. Acesso em 14 mai. 2021.

CAPÍTULO IX

MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E O DIREITO A CIDADE: TECENDO REFLEXÕES SOBRE PERSPECTIVAS SOCIAIS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES DE BAIXA RENDA EM ITUIUTABA-MG

Aline Lima Miranda Khater
Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira
Marina Gomes de Araújo
Daiane Aparecida Cintra

INTRODUÇÃO

Entender as crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos é dever social, ação que deve ocorrer no campo da proteção integral de crianças e adolescentes para todos os atuantes. A realização de pesquisas nessa área se fazem necessárias para uma discussão contemporânea que contribua para a efetivação do trato da infância como absoluta prioridade, evidenciando maneiras de se viabilizar acessos que promovam crianças e adolescentes das situações de vulnerabilidades.

O entendimento de que, crianças e adolescentes são pessoas em desenvolvimento e titulares do conceito de absoluta prioridade (BRASIL, 1988), conceito este aplicado unicamente a este grupo, se torna essencial também no campo da Geografia, ouvir o que dizem as crianças e os adolescentes de baixa renda no município de Ituiutaba sobre a produção do espaço urbano.

Este artigo visa estabelecer um diálogo entre: (a) Positivismo: corrente teórica que defende a ideia que o conhecimento científico seria a única forma de conhecimento verdadeiro; (b) Neo-positivismo: que destaca o agir humano como ético e político, e não

técnico; (c) Fenomenologia: estudo dos fenômenos de forma direta, sem a intervenção ou influência de explicações científicas; e (d) Materialismo histórico-dialético: a evolução e a organização da sociedade, ao longo da história, ocorrem conforme a sua capacidade de produção e com suas relações sociais vivenciadas.

O objetivo desta pesquisa tem como objetivo compreender nestas correntes teóricas qual melhor se relaciona com a busca por compreender as especificidades da construção do Direito à Cidade a partir da perspectiva das crianças e dos adolescentes de baixa renda em Ituiutaba-MG, por meio da análise de seu cotidiano urbano.

Em linhas gerais, realizaremos um diálogo entre as teorias de Lefebvre (2001) e Marx (1818-1883) para compreendermos as relações do materialismo histórico dialético e o Direito à Cidade, construindo relações que se assemelham em detrimento a atuação do homem enquanto ser social e político que compõe a sociedade e constrói espaços diariamente.

A produção desta pesquisa contará com os pressupostos da pesquisa bibliográfica, onde Souza et. Al. (2021), utiliza como base a revisão de literatura, que nos auxilia na exploração e explanação sobre a projeção das políticas criadas para repensar o materialismo histórico dialético para a busca pelo Direito à Cidade, as pesquisas e trabalhos desenvolvidos por autores referenciando cada passagem analisada.

Este trabalho se estrutura em três etapas que consiste na Introdução, apresentação do tema pesquisado, buscando aproximar o leitor das motivações iniciais da pesquisa que apresentam o materialismo histórico dialético e o Direito à Cidade como resultado de uma sociedade construída excluindo parte da população da organização da cidade, desenvolvimento, que abarca as correntes teóricas, relacionando as pesquisas já realizadas dialogando com as políticas evidenciadas neste trabalho, evidenciando a melhor corrente, e a conclusão apresentando os resultados e reflexões que decorrerem deste processo.

Apresentação dos métodos científicos

Positivismo

Podemos definir o Positivismo como uma doutrina altruísta, científica e industrial, que tem como finalidade a promoção e instauração do bem-estar moral, intelectual e material de todas as sociedades humanas, fruto das interlocuções humanas que devem manter o equilíbrio ecológico. Comte (1973).

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

Nas pesquisas desenvolvida por Comte (1973) é perceptível no Positivismo duas orientações: (a) a orientação científica, que efetivará uma divisão das ciências; (b) a orientação psicológica, uma linha teórica da sociologia, a qual investiga toda a natureza humana verificável. Definindo positivismo como a hegemonia da coisa espacializada, mensurável, impenetrável, opaca e inerte.

Como diz Comte:

(...) na verdade, o primeiro caráter da filosofia positiva é, a rigor, considerar como necessariamente insolúveis, para o homem, todas essas grandes questões. Obstando à nossa inteligência fazer qualquer indagação sobre as causas primárias e finais dos fenômenos, circunscreve o campo de seus trabalhos à descoberta de suas relações atuais. É, portanto, evidente que, mesmo quando a escolha fosse possível, no começo, entre os dois métodos, o espírito humano não teria hesitado em rejeitar com desdém aquele que, pela humildade de suas promessas, assim como pela lentidão de seus processos, corresponde tão mal à amplitude e à vivacidade de nossas primitivas necessidades intelectuais. (COMTE, 1972, p. 144)

O desenvolvimento do Positivismo no Brasil, conquistou espaço a partir do século XX. Uma grande marca de sua expressividade está em nosso maior símbolo brasileiro, a bandeira do país com o lema: “Ordem e Progresso” sendo esta frase originada por meio de pressupostos das teorias positivistas.

Comte (1973) destaca que neste período no Brasil destacam-se pensadores como: Miguel Lemos (1854-1917); Teixeira Mendes (1855-1927) e Benjamin Constant (1836-1891). Dentre as principais causas que o positivismo influenciou estão a campanha pela abolição da escravatura e a para o desenvolvimento do republicanismo.

Podemos ver que a atuação positivista, em território nacional, se mostra mais evidente no fim do século XIX. Podemos ver a partir dos estudos de Teixeira Mendes, Mendes (1908) sobre a teoria Comte (1973) uma linha cronológica da evolução da Teoria Positivista no Brasil.

Como todos os termos vulgares elevados assim gradualmente à dignidade filosófica, a palavra positivo oferece, em nossas línguas ocidentais, várias acepções distintas, mesmo afastando o sentido grosseiro, que de início se vincula a ela entre os espíritos mal cultivados. (...). Considerada de início em sua acepção mais antiga e comum, a palavra positivo designa real, em oposição a quimérico. (...). Num segundo sentido, muito vizinho do precedente, embora distinto, esse termo fundamental indica o contraste entre útil e ocioso. Lembra então, em filosofia, o destino necessário de todas as nossas especulações sadias para aperfeiçoamento contínuo de nossa verdadeira condição individual ou coletiva, em lugar da vã satisfação duma curiosidade estéril. Segundo uma terceira significação usual, essa feliz expressão é freqüentemente empregada para qualificar a oposição entre a certeza e a indecisão. Indica assim a aptidão característica de tal filosofia para constituir espontaneamente a harmonia lógica no indivíduo, e a comunhão espiritual na espécie inteira, (...). Uma quarta acepção ordinária, muitas vezes confundida com

a precedente, consiste em opor o preciso ao vago. Este sentido lembra a tendência constante do verdadeiro espírito filosófico a obter em toda parte o grau de precisão compatível com a natureza dos fenômenos e conforme às exigências de nossas verdadeiras necessidades; (...). É preciso, enfim, observar especialmente uma quinta aplicação, menos usada que as outras, embora igualmente universal, quando se emprega a palavra positivo como contrária a negativo. Sob esse aspecto, indica uma das mais eminentes propriedades da verdadeira filosofia moderna, mostrando-a destinada sobretudo, por sua própria natureza, não a destruir, mas a organizar. (...). O único caráter essencial do novo espírito filosófico, não ainda indicado diretamente pela palavra positivo, consiste em sua tendência necessária a substituir, em todos os lugares, absoluto por relativo (Comte, 1990, p. 62).

Logo, o “positivo”, configura-se como um sistema metodológico e doutrinário, considerado uma atitude epistemológica que tem como principal características a realidade, visualizada por meio dos fenômenos, tendo como ponto central a utilidade, a certeza e a precisão do conhecimento. Onde a principal fonte está centrada na organização do conhecimento e não de sua destruição.

Comte (1973) defini o conhecimento científico como um método de explicação da realidade. Esta corrente teórica definiu o conhecimento científico como única forma verídica de conhecimento, sendo a partir deste pensamento a explicação das coisas práticas como as leis da física, das relações sociais e da ética.

Estudando, assim, o desenvolvimento total da inteligência humana em suas diversas esferas de atividade, desde seu primeiro vôo mais simples até nossos dias, creio ter descoberto uma grande lei fundamental, a que se sujeita por uma necessidade invariável, e que me parece poder ser solidamente estabelecida, quer na base de provas racionais fornecidas pelo conhecimento de nossa organização, quer na base de verificações históricas resultantes dum exame atento do passado. (COMTE, 1978, p. 03 E 04)

O autor ainda define que a constituição da ciência seria produto do desenvolvimento da razão na história. Comte (1973) destaca que a forma de conhecimento é sempre relativa ao grau de desenvolvimento da organização social, a ciência estaria interligada ente a união espontânea e necessária da razão com a realidade, lógica e histórica entre o real e o racional, caracterizando-se como o produto final da teologia e da metafísica e a sua antítese, o resultado da evolução do pensamento, da revelação à demonstração, das conjecturas à observação.

Podemos deste modo definir a humanidade, ciência, síntese e fé, como elementos que constituem a essência do pensamento comtiano e etal posicionamento filosófico pode ser concretizado como à crítica do conhecimento.

Neopositivismo

Este movimento filosófico se caracteriza como o agrupamento de diversas doutrinas, sendo este o estudo da prática científica na busca de uma linguagem lógica e axiomatizada. Nesta linha de pensamento, qualquer critério do agir humano deve ser ético e político, nunca técnico, sendo esta a base para a unidade do saber.

Com essa posição, a agenda pós delinea sua discordância da neutralidade advogada pelos positivistas: o conhecimento não é neutro, mas produto dos interesses, valores, crenças de uma comunidade. A despeito de sua luta contra o positivismo, esta agenda é portadora de um caráter criptopositivista. O neopositivismo suspende o ontológico e exclui da ciência questões relativas à concepção de mundo. Qualquer referência a uma realidade efetiva soa metafísica para essa perspectiva e, como tal, insignificante em termos científicos. A agenda pós-moderna tem um ponto de partida oposto ao neopositivismo: ela argumenta que é impossível desviar-se da ontologia e que o estatuto ontológico da realidade é dado pelos diversos modos de se abordar linguisticamente essa realidade. Ao efetivar esse relativismo ontológico, tal agenda sucumbe, por outra via, à mesma interdição de referência ao real que o neopositivismo. (FONTE, 2010, p.48).

Lukács (2005) enfatiza que a tendência já presente na corrente de pensamento neopositivista, seria a forma mais pura da gnosiologia fundada sobre si própria, ou seja, esta se caracteriza como a parte da Filosofia que estuda o conhecimento humano. O referido autor destaca que a gnosiologia foi um complemento para a ontologia, resultando no estudo humano em complemento ao conceito como existência, ser, devir e realidade. O que resulta no conhecimento da efetividade como critério de um enunciado em concordância com o real.

Conhecer significa trazer as determinações ontológicas da realidade para o âmbito gnosiológico; transformar, pela mediação da linguagem, as coisas em-si em para-nós. Quando se aniquila o em-si pela ruptura entre ser e objetividade, só é aquilo que está em relação com o ser humano e é por ele conhecido. Essa tendência já presente no neopositivismo é, segundo Lukács (s/d), a forma mais pura da gnosiologia fundada sobre si própria. Por um longo tempo, a gnosiologia foi um complemento para a ontologia. Isso significava que sua finalidade era o conhecimento da efetividade e o critério de um enunciado correto era a concordância com o real. (FONTE, 2010, p.44).

Lukács (1979) enfatiza que "somente quando o em-si é considerado teoricamente inabordável, a gnosiologia torna-se autônoma, devendo-se classificar os enunciados como corretos ou falsos, independentemente de tal correspondência com o objeto (...)", constituindo-se crítica à objetividade e à universalidade do pensamento racional.

Bhaskar (1975) destaca o antropocentrismo oculto, sendo neste processo o humano no centro do universo, sendo essa perspectiva levando à dissolução o próprio domínio do ontológico, sendo qualquer tentativa de sua abolição uma ontologia implícita:

Como a ontologia não pode ser reduzida à epistemologia, esse erro simplesmente acoberta a geração de uma ontologia implícita, baseada na categoria da experiência, e de um realismo implícito, baseado nas características presumidas dos objetos em experiências, a saber, eventos atomísticos e suas relações, isto é, conjunções constantes. (Idem, *ibid.*, p. 16).

Como posto, neste aspecto, se a ciência não se dirige para o conhecimento, sua atividade se limita a sustentar a práxis no sentido imediato, tornando-se uma manipulação dos fatos que interessam aos homens e mulheres, na prática. Lukács (1979) destaca uma ontologia oculta no neopositivismo, centrada nas experiências, sensações, e o critério privilegiado é a utilidade. Lukács (2005) destaca que a rejeição do questionamento da realidade resulta, assim, por um lado, de uma satisfação com a manipulação geral da vida.

Sciacca (1968, p. 292) enumerar algumas das proposições consideradas neopositivistas:

- só descartando a metafísica alcançamos o conhecimento científico;
- o empirismo deve ser estendido a todo o domínio do pensamento;
- todas as ciências são matematizáveis; · ciência significa compreensão do mundo, e não intuição dele;
- experiência e linguagem completam-se reciprocamente;
- só tem sentido o que é fisicamente verificável (“fiscalismo”¹³ – a física é a ciência modelo);
- proposições que não se prestem à verificação e à mensuração são destituídas de sentido;
- a ciência não estuda leis objetivas da natureza, mas somente os dados da experiência mediada pelos sentidos ou por instrumentos

As proposições enunciadas são “pressupostos positivistas”. Podemos visualizar que o exposto não é incoerente a assertiva dotada de originalidade (novo), continuidade (antigo) e revisão (antigo renovado). Por essa razão, podemos afirmar que as mesmas proposições enquadram-se como (neo)positivistas.

Buscando exemplificar o pensamento (neo)positivista de encerrar, ao mesmo tempo, a novidade, a tradição e a reformulação. O neopositivismo exerce uma reflexão meticulosa sobre a estrutura da investigação científica, enquadrando-se enquanto paradigmas de cientificidade, analisando problemática indivíduo-grupo, noções de hierarquia e de sistema, estão imersos em estudos ligados ao pensamento ecológico e à prática do planejamento

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

Podemos deste modo definir o neopositivismo como, elementos antigos (herdados/mantidos da filosofia positivista), reformulados (resultantes de aprimoramento/adaptação) e novos (configurando sua peculiaridade), Reis Júnior (2003), Logo, qualquer critério do agir humano só pode ser ético e político.

Fenomenologia

A fenomenologia é considerada uma linha de pensamento que consiste em estudar a essência das coisas e como são percebidas no mundo, ou seja, sendo considerada aquilo que se apresenta ou se mostra, sendo esta configurada como explicação ou estudo, configurando-se no estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência.

Amplamente utilizado, o método fenomenológico atua no âmbito da pesquisa qualitativa por autores como Amatuzzi (1996), Forghieri (1993), Gomes (1998), entre outros.

A fenomenologia é o estudo das essências; e todos os problemas, segundo ela, voltam a definir as essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que recoloca a essência na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma, que não seja a partir de sua 'facticidade'. É uma filosofia transcendental, que põe em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre lá, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço de reencontrar o contato ingênuo com o mundo pode lhe dar, enfim, um status filosófico. (MERLEAU-PONTY, 1945, p.1)

Para Merleau-Ponty (1945) o desenvolvimento da consciência está interligado com as interações humanas e as experiências fazem com que sejamos o produto de alguma coisa. Para o autor, a percepção é o fundo sobre o qual todos os atos se liberam, e esta percepção, configura-se como o campo de revelação do mundo, campo de experiência, não sendo considerado um ato psíquico, sendo este o campo que funde sujeito e objeto.

Os pesquisadores que utilizam do campo fenomenológico, definem a redução como um artifício para revelar o mundo, ou seja, questionar este mundo para dar-se conta dele, Moreira (1987). Consideram seu destino é existencial, sendo a fenomenologia o contato com a contradição dos fatos, "a fenomenologia recoloca a essência na existência" (MERLEAU-PONTY, 1945, P. 01).

... tanto Husserl como Merleau-Ponty eram fenomenólogos, mas o que eles queriam dizer por "experiência" os separou. Husserl entendeu o 'fenômeno' a partir da história imanente da consciência, Merleau-Ponty a partir de um ponto de vista mundano de encarnação corporal e intersubjetiva, como uma situação histórica. (JOHNSON, 1996, p. 08).

O desenvolvimento da perspectiva tecnológica coloca que o objeto não é constituído pela consciência. Tais afirmações inserem a fenomenologia como ativa no mundo, e nos coloca frente ao pensamento que o conhecimento é sempre inacabado, não existe absoluto, tudo pode ser modificado ou reestruturado, revertendo uma ordem totalitária que contraria o pensamento de mudança ou de possíveis modificações.

Faz parte da própria configuração do pensamento de Merleau-Ponty, ao seu estilo de interrogação, inscrever a política e a história na 'carne do mundo' e não de fazê-la o objeto de um questionamento secundário ou periférico. A política não vem à filosofia como de fora. (D'ALLONNES, 2001, P. 12).

Logo podemos definir esta linha de pensamento afirmando que para a fenomenologia não há verdade exata ou absoluta, podendo ser utilizada como ferramenta crítica de revelação do mundo. Definindo-se que neste contexto o diálogo ocorre entre homem e o mundo, onde o ser humano compreende o mundo pela ação.

Materialismo Histórico Dialético

O Materialismo dialético se caracteriza como o entrosamento social que modela os diversos sujeitos que vivem em sociedade, caracterizado como método científico defende o ambiente, o organismo e os fenômenos físicos, que influenciam seres racionais e irracionais. Este movimento direciona a matéria, e estabelece um movimento intrínseco com a relação dialética, psicológica e social.

As relações construídas neste estudo, buscam a ampliação das questões sociais em uma abordagem metodológica que presa pelo estudo da sociedade, da economia e da história, tendo este desenrolar sua origem em Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Ainda que os autores utilizassem os pressupostos do materialismo, não utilizaram esta nomenclatura.

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. (TRIVIÑOS, 1987).

O Materialismo abarca a condição da existência humana em uma perspectiva material. O termo consiste no acúmulo de ações ou acontecimentos, onde cada fato é considerado uma sequência ou sucessão de algo que já tenha ocorrido, considerando um período transitivo de acontecimentos que circundam uma ação. O termo dialética é um processo pautado no conhecimento, tendo como ponto de origem a tese, contrariada por uma ideia distinta, denominada antítese, que chega a uma conclusão, definida como síntese, considerando um movimento espiral que não possui fim.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 2001, p. 77)

Com o fim do século XIX, Marx em movimento pela Inglaterra é marcado pela extrema pobreza que presencia no proletariado, marcado por diversos conflitos de cunho político, tem em seu contexto peregrinante marcas constituídas das diferenças cunhadas em classe, marcando o desenvolvimento de tantas pesquisas de cunho social.

“Às duas, às três, às quatro horas da manhã, crianças de nove ou dez anos são arrancadas dos seus leitos imundos e obrigadas a trabalhar até às dez horas, onze, doze horas da noite, por um salário de pura subsistência; os seus membros se descarnam, a sua figura se contrai, os traços do seu rosto se embotam e a sua humanidade se enrijece completamente num torpor de pedra, que causa horror a quem os vê”. (O CAPITAL, VOLUME I)

Tais fatores são ocasionadores para o desenvolvimento do pensamento Marxista, que busca, no início do século XX, romper com as indiferenças sociais postas pelo movimento realizado pelos operários, estas ações buscavam visibilizar a supressão da propriedade privada e o retorno ao comunismo primitivo. Este movimento foi marcado pela luta com foco no fim da exploração de pessoas que tinham o trabalho como meio de sobrevivência para seus subsídios básicos.

Esses fatores marcam o século XIX, e em meio tanta desordem e exploração, as pesquisas apontam os estudos de Marx com base na sobrevivência dos seres humanos, que ele chamará de homem, como estes subsídios inferidos irá criar socialmente sua

sobrevivência em meio a sociedade. Fundamenta-se que o pensamento do homem, em consciência com suas ações, demasiadamente acompanhadas de práticas que modificam o meio social, constituem a práxis revolucionária.

Materialismo Histórico Dialético e o Direito A Cidade

Para Frigotto (1991), o materialismo histórico dialético como um pensamento crítico de ações que transformem o meio cotidiano e/ou social do homem, com vistas a modificar este ambiente por meio de suas ações. O materialismo neste contexto nos auxilia na compreensão do direito de habitar, usar e participar da produção da cidade.

A teoria Marxista não nasce apenas com pensamentos e manuscritos, é acompanhada de uma intensa atuação política, marco da práxis do desenvolvimento político do homem como ser social. Estes fatores são inerentes ao objetivo de minha pesquisa que visa compreender as especificidades da construção do Direito à Cidade a partir da perspectiva das crianças e dos adolescentes de baixa renda em Ituiutaba-MG, por meio da análise de seu cotidiano urbano.

A conclusão geral a que cheguei é que, uma vez adquirida, serviu de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX, 2003, p.5).

Estas afirmações, repercutem em meio as massas causando uma transformação nas bases, o que considerava-se condicionalmente inferior, luta por uma emancipação por meio das teorias e busca uma inversão de valores na construção de uma maturação política para livrar-se das massas opressoras que, fazendo-se minoria em quantidade, obtinham maiorias em poder e força política da abrangência de mandatos políticos, que mantinham a manutenção deste sistema de opressão hilariante.

Logo, a vida será a base para o materialismo concretizar-se em meio as teorias, sendo este dispositivo o emancipador do pensamento de manutenção da sobrevivência e de modificação dos espaços, trazendo os modos de sentir o mundo parte desta experiência

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

sensível. O que me conduz a olhar para o materialismo na busca por interpretar as informações constantes no Diagnóstico Municipal da Criança e Adolescente de Ituiutaba, produzido pelo Conselho Municipal da Criança e Adolescente, no ano de 2022.

O modo inteligível do contato com o mundo causa no homem a modificação da construção de sua identidade individual e coletiva, o contato com o objeto é resultado de sua interação com o homem, e vice e versa. Teoria que caminha na direção dos pressupostos apontados nas pesquisas de Lefebvre (2001) propõe uma discussão social do espaço urbano, mediado pela percepção da estruturação do desenvolvimento urbano em detrimento às sociedades capitalistas, valorizando suas experiências e relações.

E a história consiste justamente no fato de que toda fixação reduz-se a uma aparência: a história é exatamente a história da transformação ininterrupta das formas de objetivação que moldam a existência do homem. A impossibilidade de compreender a essência de cada uma dessas formas a partir da sucessão empírica de acontecimentos históricos não se baseia, portanto, no fato de que essas formas são transcendentais em relação à história, como julga, e assim tem de ser, a concepção burguesa que pensa por determinações isoladoras da reflexão ou por ‘fatos’ isolados, mas no fato de que essas formas singulares não estão imediatamente relacionadas nem na justaposição da simultaneidade histórica, nem na sucessão de seus eventos. Sua ligação é mediada sobretudo por sua posição e função recíprocas na totalidade [...] (LUKÁCS, 2003, P.371-372)

Logo:

“A produção das ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo de vida real” (MARX e ENGELS, 1986).

O homem enquanto ser social é um indivíduo que minimamente interliga-se a questões como política, educação, cultura, entre outros, sendo um ser que influencia e é influenciado, sendo parte inerente do processo de construção da sociedade. O pensamento materialista contempla o aspecto ontologista, sendo a parte da filosofia que estuda a existência do ser e de sua realidade, sua vivência, a produção do intelecto de seu significado, enquanto ser pertencente a uma unidade maior, ou seja, o mundo. Contempla juntamente os aspectos gnosiológicos que é a compreensão do estudo do conhecimento do homem sobre este mundo, pauta-se no estudo das teorias da vivência cotidiana. Tais, fatores corroboram com a perspectiva de analisar como superar as possíveis lacunas entre o contemplado nas

políticas públicas e as necessidades efetivas das crianças e dos adolescentes em situação de vulnerabilidade em Ituiutaba, pensando na construção do Direito à Cidade para eles.

Tambara (2000), nos aponta que os estudos pautados sobre esta teoria centram-se na historicidade do ser, no entendimento do estudo da concretização deste ser perante o histórico social construído, não pauta-se na individualidade ou nas características de um único indivíduo, mas na representação que este ser produz em sociedade, considerando seus aspectos econômicos, históricos, políticos e culturais, das diversas nuances e atenuantes que variam na construção social deste ser.

Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem também os princípios, as ideias, as categorias, de acordo com as suas relações sociais. Por isso, essas ideias, essas categorias, são tão pouco eternas como as relações que exprimem. São produtos históricos e transitórios. (MARX, 2001, p.98).

A pesquisa com enfoque materialista tem pressupostos de transformação social, pensando em uma modificação de melhoria para os ambientes vivenciados e a sociedade, o todo passa a fazer parte de pautas que se expandem em meio a luta de cunho coletivo, são as mazelas sofridas que causam impulsionamento para o desenvolvimento da construção da realidade do indivíduo. Afirmarções que convergem com pensamento de Lefebvre (2001) que define que o Direito à cidade como colaborador dos aspectos voltados à reivindicação, pela ampliação da cidadania e da participação política nas cidades, fruto do processo de redemocratização.

O desenvolvimento de pesquisas no materialismo histórico dialético, deve ater-se a pensar o movimento do fato em si em não de sua essência, a captação de seus pressuposto manifesta imediatamente é apenas a representação do fato social, ou seja, sua aparência, movimenta-se do plano abstrato para o plano real concreto, resultando em uma coleta que baseia-se nas representações iniciais do dado empírico, mas o fato social em si concretamente pensado. Busca-se a superação do senso comum, buscando a ampliação da reflexão apenas pelo pensamento puro, único sem ação.

Nesta perspectiva urge que o conhecimento e o pensamento crítico são frutos de ação de via dupla de união com a prática, as transformações que concernem este movimento são imediatas, transformando o pensamento crítico em ação e instrumento de luta, unindo-se e munindo-se de pensamentos e ações que transformem politicamente a sociedade constituindo-se de uma movimentação histórica e política, sendo ativa em uma atuação dos

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

agentes sociais para que de fato seja transformadora, vencendo a perspectiva crítica de apenas identificação de conflitos.

Mesmo que a finalidade do conhecimento científico seja a investigação do caso singular, esta fundamental estrutura do reflexo não se altera. Em seu devido lugar, chamamos a atenção para o fato de que este retorno do universal ao singular – que não se confunde com um isolamento positivista de singularidade frequentemente exteriores ou mesmo insignificantes só pode produzir frutos científicos se cada singular for conhecido conjunta mente com as leis que o põem em relação com a universalidade que o compreende e com as particularidades intermediárias. (LUKÁCS, 1978, p. 183)

Compreende-se que a atuação social é um movimento histórico de processos de construção de conhecimentos, de engajamento de lutas, são marcos de processos históricos sociais, marcados por acontecimentos em diálogo com o pensamento marxista, se apresentam na contemporaneidade como um referencial revolucionário e transformador da ordem existente.

Marx considera que o aprendizado de novos conhecimentos são políticos, sendo a proposta do materialismo histórico-dialético, uma construção pautada na criticidade de fenômenos de acontecimentos, com possibilidade de construção de um conhecimento cíclico, que se modifica linearmente, fazendo-se presente no processo evolutivo de construção de saberes que de modo emancipatório conseguem modificar, rotativamente, os conhecimentos científicos.

“[...] Quanto ao futuro previsível, teremos que defender Marx e o marxismo dentro e fora da história, contra aqueles que os atacam no terreno político e ideológico. Ao fazer isso, também estaremos defendendo a história e a capacidade do homem de compreender como o mundo veio a ser o que é hoje, e como a humanidade pode avançar para um futuro melhor” (HOBSBAWM, 1998).

Cabe ressaltar que assim como na luta do proletariado, como na luta de implementação de políticas educacionais converge com o Direito à Cidade, do lugar de destaque das questões que se fazem presentes nos contextos sociais, sua implementação não deve preceder-se se contato com o mundo real, munido do desprovemento de visa e sentido, se perfazendo um pensamento libertário.

Considerações Finais

O desenvolvimento desta pesquisa constituiu-se enquanto parte relevante para a ampliação de meus conhecimentos sobre a temática Direito à Cidade. Descortinando pontos

de convergência entre o materialismo e o Direito à Cidade, sendo as relações entre o homem e a sociedade importantes, bem como sua experiência para participar da construção social e propor mudanças nos espaços que ocupa.

Ao relacionar estes conhecimentos como Assistente Social atuante me vejo complementando e respondendo questionamentos que fundamentam minha formação e contribuem para minha prática profissional, possibilitando contato direto com as mais variadas formas de expressão social.

Finalizo destacando que compreendemos o Direito à cidade, como espaço de produção de relações interpessoais, que deve privilegiar todos os seus integrantes, entendendo as relações voltadas à questão da produção/apropriação do espaço, voltada as crianças e adolescentes, visando uma cidade mais justa e igualitária que compreenda as dimensões populacionais ou papéis urbanos, na melhoria d vida cotidiana de todos.

REFERÊNCIAS

AMATUZZI, M. Apontamentos acerca da pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, 1996 13, 5-10.

BHASKAR, R. **A realist theory of science** Leeds: Books, 1975.

COMTE, A. Catecismo positivista. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

COMTE, A. Curso de filosofia positiva. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

COMTE, A. Discurso sobre o espírito positivo. In: **Os Pensadores**. Trad. de José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COMTE, A. Curso de filosofia positiva. In: **Os Pensadores**. Trad. de José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COMTE, A. **Opúsculos de filosofia social**. Trad. Ivan Lins e João Francisco de Souza. Porto Alegre: Globo, 1972.

D' ALLONNES, M. **Merleau-Ponty: La chair du politique**. Paris: Michalon, 2001.

FONTE, S.S. D. Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 35-56, jan.-mar. 2010.

FORGHIERI, Y. **Psicologia fenomenológica: Fundamentos, método e pesquisas**. São Paulo: Pioneira, 1993.

GOMES, W. **Fenomenologia e pesquisa em psicologia**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998.

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

JOHNSON, G. **Phenomenology and painting: "Cézanne's doubt"**. Evanston: Northwestern University, 1996.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. **Existencialismo**. Trad. de Maria Izabel Porto de Souza. [s.l.: s.n.], 2005. 23p.

MENDES, T. **Resumo cronológico da evolução do Positivismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Boletim n.o 507 do Templo da Humanidade, 1930. O texto foi redigido em 1924.

MENDES, T. **Benjamin Constant**. Rio de Janeiro: Templo da Humanidade, 1913.

MENDES, T. **Ainda o Militarismo perante a Política Moderna**. Rio de Janeiro: Boletim n.o 249, Apostolado, 1908.

MERLEAU-PONTY, M. **Phénoménologie de la perception**. Paris: Gallimard, 1945.

MOREIRA, V. **O enfoque centrado na pessoa no tratamento de um caso de esquizofrenia**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 3, 1987. 262-28.

REIS JÚNIOR, D. F. da C. O humano pelo viés quantitativo: um exame do (neo)positivismo em Speridião Faissol, através da leitura de textos selecionados. 2003. 141 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

CAPÍTULO X

O CORPO FALA: IMPRESSÕES AUTOBIBLIOGRÁFICAS DE UMA PROFESSORA NEGRA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MINEIRA

Drieli Leide Silva Sampaio

Introdução

Eu, Drieli Sampaio, sou bisneta do Eduardo Eugênio Sampaio, mais conhecido como Doca Sampaio, que contribuiu para o desenvolvimento da história do Carnaval na cidade de Belém, ao fundar a saudosa Escola de Samba Mixta do Umarizal¹, sobrinha-neta de Margarida Souza Dias, conhecida como Tia Magá, e do Caudovir Damásio Souza Sampaio, conhecido como Tio Caduca, que foram um dos mais conhecidos Mãe e Pai de Santo de terreiros de Tambor de Mina do bairro da Pedreira² na capital paraense. Também sou brincante do marabaixo, maior expressão de dança negra cultural do estado do Amapá, Sampaio (2022). Sou uma mulher negra afro-indígena que, não diferente de muita gente,

¹ Apesar de extinta atualmente depois do retorno ao orum do meu bisavô, por não ter quem mais pudesse ficar no comando, a Escola Mixta deixou um legado de grande importância para o Carnaval belenense. Para mais informações ver: TEIXEIRA, Tatiane do Socorro Correa. Carnaval Belensense em tempos de guerra (1935-1945). Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300669860_ARQUIVO_Tatiane-anpuh-20-03.pdf>. Acesso em 28, mai 2022.

² Tia Magá foi mae de santo no Terreiro de Mina Nagô de Rei Sebastião e Caboclo João Daré D'Alexandria, localizado na Travessa Chaco, 411 - Entre Antônio Everdosa e Pedro Miranda, Pedreira, Belém-Pa. ela retornou a orum no ano de 2021. E Tio Caduca foi pai de santo no Terreiro de Mina Nagô Obaluaê, localizado na Travessa Vileta, 755, Pedreira, Belém-Pa., ele retornou a orum no ano de 2017.

adentrou as terras de minas gerais em busca de oportunidades de estudos e emprego. Vim para Mariana aos 28 anos, no ano de 2018, com uma bagagem que, até então, eu nem sabia que tinha trazido: minha identidade afro-indígena. Foi ao me contrapor com outra cultura diferente da minha que consegui entender, as duas penas, o quanto o meu território é meu corpo e minha memória. Esse de fato é o primeiro valor civilizatórios que reconheço na minha trajetória de língua portuguesa antirracista. Compreender que hoje dialogo com quem, minha cultura nortista e minhas experiências mineiras me fazem de mim uma professora de identidades plurais.

O relato autobiográfico “O corpo fala - impressões autobiográficas de uma professora negra na educação pública mineira” é produto da minha atual experiência profissional atravessada pela minha pesquisa de mestrado intitulada “Marabaixo: discurso e identidades negras na tradição amapaense”, apresentada neste ano de 2022, pelo programa de pós-graduação em Letras: Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal de Ouro Preto e de todo o meu processo de formação como professora que perpassa por uma rica caminhada em pesquisas sobre identidades e culturas negras afro-brasileiras, especialmente a afro-amazônica.

O local de pesquisa é a escola onde trabalho como professora de língua portuguesa no ensino fundamental, os anos finais, especificamente duas turmas do 8º ano e duas turmas do 9º ano, organizadas em turno regular pela manhã e turno integral pela manhã e tarde. A idade desses alunos está entre 13 a 17 anos. Em sua maioria homens, negros e classe social baixa.

Enquanto uma pesquisadora decolonial e professora negra antirracista, eu acredito que a linguagem é lugar de subversão e reexistências negras; por isso, é preciso apontar algumas transgressões enquanto normas padrões que estão baseadas noção de produção científica eurocêntrica. Para isso, o embasamento teórico é feito somente com autoras(es) negras(os), que contribuem para as construções teóricas decoloniais. Fortalecendo esse dialogo, também trouxe as vozes de negras(os) em ditados populares e músicas por compreender que nossas vozes são plurais e elas ocupam diferentes espaços de produções.

A terra vermelha de Antônio Pereira

O distrito de Antônio Pereira, parte integrante do município de Ouro Preto - MG, é

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

muito conhecido na região pela sua reserva de minérios, o que tornou esse lugar um polo importante para a atividade mineradora no Brasil. Sua exorbitante extração de minérios garantiu para a comunidade uma quantidade significativa de minas que se dedicam na extração de ouro e outros materiais minerais valiosos, como a Mina do Mata-Mata, Romão, Macacos, Manuel Teixeira, Capitão Simão, Fazenda do Barbaçal, Mateus, Mateus das Moças e Rocinha (Prefeitura de Ouro Preto, 2022).

Devido a essa produção econômica, o distrito recebe um grande fluxo de trabalhadoras(es) da mineração. Sendo predominantemente homens, que vêm sozinhos deixando suas esposas e filhos à sua espera nos seus lugares de origem, eles vêm para a localidade em busca de empregos sazonais, por isso a rotatividade de pessoas estrangeiras à localidade é muito grande.

Basicamente, a economia do local depende da mineração, mas por ser um distrito, a maioria da renda abastece e assegura o município de Ouro Preto, restando para Antônio Pereira somente centavos de lucros gerados pelas grandes empresas que lá se instalaram desde 1984: Vale, Samarco e Samitri.

Fome, miséria, baixa escolaridade, dificuldade de acesso à saúde e políticas públicas sociais, aumento populacional, aumento de violência, criminalidade, tráfico de drogas e prostituição são realidades sociais dessa localidade. Para além disso, é possível percebermos uma autoestima muito baixa dos moradores locais, que para a região do entorno são conhecidos com “pés-vermelhos”, uma nomeação pejorativa para indicar a falta de asfalto nas ruas e o excesso de poeira do barro das ruas nos quatro canto do distrito, sendo devido à constante história de chacoalhamento da terra em busca dos minérios.

Esse é o cenário de abandono e exploração do qual o distrito é acometido desde que o colonizador português Antônio Pereira Machado, Arcebispo de Braga, começou a povoar o então território em 1700 (Prefeitura de Ouro Preto, 2022). Antônio Pereira é uma terra de gente trabalhadora, dos chamados “peão”, que trabalham de sol a sol, sem tempo para estudar ou ser mais presentes na vida dos filhos, acredito que o vermelho desse barro seja a representação de todo o sangue dos trabalhadores explorados nessas terras que enriquecem os acionistas internacionais da mineração, em um sistema trabalhista que repagina a condição de escravização de corpos negros e pobres.

Mas nem tudo são dores, a região apresenta um cenário de montanhas, cachoeiras e áreas naturais que são deslumbrantes, além disso, também apresenta pontos turísticos históricos como a Gruta da Lapa e a Igreja Queimada que são locais frequentemente escolhidos por turistas que decidem conhecer o povoado.

Em Antônio Pereira existem somente duas escolas principais, a de ensino fundamental e a de ensino médio. Essas escolas são as principais responsáveis na formação educacional de famílias inteiras, é frequente que os professores mais antigos já tenham dado aulas para as mães das crianças que estão estudando atualmente nas escolas, o que é uma condição frequente para um lugar relativamente pequeno.

Não foi só uma “GRIPEZINHA”³: a educação na pós-pandemia

A pandemia, doença do Corona Vírus (COVID-19)⁴ no mundo, doença viral altamente contagiosa que pode causar a morte, trouxe diversas mudanças na sociedade. As sucessivas falhas com as inoperáveis políticas públicas nas esferas governamentais brasileiras foram responsáveis pelos números elevadíssimos que até o momento chegam a 688 mil vítimas mortais e 34,9 milhões de contaminações em todo o território brasileiro⁵. Seguindo as medidas de segurança da Organização Mundial da Saúde (OMS) e demais órgãos competentes como o Sistema Único de Saúde (SUS) e Conselhos Federais dos profissionais da saúde, para evitar a aglomeração de pessoas e que os níveis de transmissões do vírus diminuíssem, foi preciso fazer um distanciamento social por dois anos, por isso durante o ano de 2020 e 2021, o Brasil viveu um momento de reclusão, onde foi preciso que qualquer situação de aglomeração de mais de 10 pessoas em um local fechado devesse ser cancelada até que a população toda fosse vacinada, Sampaio (2022).

Em uma prática historicamente habitual de necropolítica⁶, o Novo Corona vírus (SARS-CoV-2) se torna o maior motivo de extermínio de vidas humanas, e isso se agrava quando pensamos nas vidas de negros e pobres, sendo os que menos tiveram assistência médica privada e especializada e privilégios de se manterem em casa sem contato com

³ “Gripezinha” foi a forma em que Jair Bolsonaro se referiu a doença do corona Vírus durante toda a pandemia, essa ato negligenciado do presidente da república estimulou que muitos brasileiros não levassem com tanta seriedade os efeitos dessa doença no corpo humano, com isso uma grande número de pessoas não usaram máscara e se recusavam a fazer o distanciamento social, ocasionando o maior número de contágio e consequentemente a morte dessas pessoas, como foi o caso do seu Francisco, um senhor negro de poucos estudos que trabalhava na mesma empresa que a minha mãe durante dez anos, e morreu em 2021 de COVID por acreditar nas palavras do intolerável presidente de que era só uma Gripezinha e por isso não precisava usar máscara, o que causou sua maior exposição ao vírus.

⁴ Doença do Corona Vírus descoberta em 2019.

⁵ Dados disponíveis pelo consórcio de imprensa brasileira pra a contagem dos dados da pandemia do covid-2019. Disponível em: < <https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19>>. Acesso 08, nov. 2022.

⁶ Conceito defendido por Achille Mbembe (2016) para explicar sobre as evidências do uso de poder político e social que violam a dignidade humana em benefício de uma classe e raça que estão em exercício de poder.

muitas pessoas Sampaio (2022).

Além disso,

historicamente a população negra do país é negligenciada de diversas formas, a existência do racismo estrutural predispõe desigualdades sociais, econômicas e psíquicas entre negros e brancos brasileiros, além de termos ainda a vergonhosa atuação do governo federal, que subestima o vírus e não arca com políticas públicas para amenizar a situação da população. Podemos concluir que a população negra, na pandemia, sofre ainda mais com o descaso e a falta de acesso para condições de sobrevivência. Podemos concluir que a população negra, na pandemia, sofre ainda mais com o descaso e a falta de acesso para condições de sobrevivência. (SAMPAIO, 2021, p. 22)

As aulas nas escolas públicas nesses dois últimos anos foram feitas de maneira não presencial, sejam elas em formato de PET (Programa Educacional Tutorial) ou aulas virtuais nas plataformas digitais com YouTube, Google meet ou Skype, ou até mesmo em formato de programa para TV, ou rádio. Toda essa estratégia de ensino remoto era para garantir a todo o cidadão brasileiro o direito garantido pela constituição federal, o direito a estudar (SAMPAIO, 2021).

Atualmente, o primeiro ano depois desse isolamento, é possível perceber os desafios da escola pública de educação básica, nesse retorno as aulas presenciais, na minha vivência, é possível perceber que problemas de saúde mental estão cada vez mais relacionados com o comportamento dos alunos na escola. A agressividade, depressão, automutilação, ansiedade, tremores, dificuldade de memorização, insônia são alguns dos problemas que estão frequentes nos adolescentes do ensino fundamental anos finais. Em decorrência disso, o próprio processo de ensino-aprendizagem fica extremamente fragilizado e conseqüentemente, as avaliações também se manifestam denunciando todas essas angústias e inquietações em notas insatisfatórias.

Nesse cenário, o comportamento das(os) alunas(os) não só na sala de aula como na escola é de uma turma barulhenta e agitada, do qual a gente percebe aquela necessidade de falar, de se expressar, de comunicar com o outro, é como se o silenciamento de tantos anos de pandemia precisasse ser urgentemente rompido. Com a comunicação verbal vem também a comunicação corporal, um corpo inquieto que não consegue parar na cadeira para sentar, que não consegue parar de gesticular e estar em movimento, como se esses anos de reclusão de um corpo parado que não podia passear, jogar esportes em equipe, abraçar, precisasse urgentemente de movimento. O que temos hoje na escola são jovens com urgência, com urgência de ser jovens, como se a pressa fosse resgatar para eles todos esses dois anos enrijecimento de suas vozes e de seus corpos.

Segundo a Lei n.º 9394/1996⁷, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a progressão continuada é uma forma de garantir a permanência e a estadia dos alunos na escola para que ele possa cursar todo o ensino fundamental, por isso, eles não são reprovados, resguardando-os o direito a progressão continuada de seus anos de estudos, mesmo sem muita consciência do que isso significa na sua vida estudantil, é possível perceber que nesse final de ano a preocupação recai em suas notas e a desmotivação e/ou desespero da eminente reprovação recai para eles como mais um grande problema para lidar e, por isso, em períodos de provas avaliativas, a frequência de alunos com crises de ansiedade e tremores aumenta ainda mais.

A situação se agrava por essas(es) adolescentes não terem acesso a psicólogos especializados no assunto, nem na escola, ou nos órgãos como CRAS (Centro de Assistência Social) ou nos postos de saúde não é possível encontrarmos profissionais que consigam atender todas as demandas de alunos adoentados. Isso que nem estamos citando a situação das(os) professoras(es) ou das(os) trabalhadoras(res) que formam a comunidade escolar e que estão também na mesma situação e que por isso afetam diretamente o sistema de ensino-aprendizagem nas escolas.

A educação antirracista – “Dona, belém fica na África?”

Quando resgato nas minhas memórias que tipo de aluna eu era na escola pública estadual, nos anos do ensino fundamental, eu consigo lembrar de uma aluna silenciada, como melhor consigo explicar em no seguinte relato⁸:

Acredito que eu meu silenciamento vem dessa época, eu queria passar mais despercebida possível, sempre quieta no meu canto para que não houvesse chance das pessoas lembrarem-se de mim e é claro eu me tornar vítima de qualquer tipo de “brincadeira de mal gosto” –racista-. Eu passei por diversas situações como a descrita a seguir que foi vivida pela Djamila Ribeiro: “Quando criança, fui alvo de piadas e chacotas por ser negra. Era inevitável ouvir alguma gracinha do tipo: “Olha sua mina aí, não vai me apresentar?”, ao que o garoto que era “alvo” se defendia: “Sai fora!”. Ter uma namorada como eu era algo impensável” (RIBEIRO, 2017, p.19).

⁷ Estabelece as diretrizes e bases para educação nacional, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso no dia 20 de dezembro de 1996.

⁸ Esse texto faz parte da comunicação oral intitulada “Palavras Negras” pelo qual eu apresentei em 2019 no VIII Seminário de Atividades Acadêmicas (SAA) e IV Seminário de Pesquisas do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (SEMPO), realizado pela UFOP, em Mariana.

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

Eu investi incansavelmente no meu apagamento na escola. E a escola sempre foi um verdadeiro inferno pra mim. As minhas frequentes faltas falavam por si só. Engraçado que em casa eu me sentia feliz, alegre e bonita, uma aluna dedicada e inteligente, mas na escola, era completamente diferente, me sentia sufocada, feia, invisível, completamente um peso morto naquela sala de aula. (SAMPAIO, 2019)

A minha vivência escolar em meados dos anos 2000 é retrato de uma educação que pouco se importava com o acolhimento as identidades plurais no ambiente escolar, por isso, a todo custo a invisibilidade era meu ponto seguro no meu dia-a-dia da escola. Romper com o silêncio até hoje é um processo doloroso que requer de mim muita coragem. A performatização da professora que fala em público é uma construção que eu consigo na sala de aula, mas não em todos os lugares, psicologicamente meu corpo é ensinado a agir com liberdade e segurança de fala, por ser meu local de trabalho e que meu trabalho exige essa performance, mas saindo desse ambiente ainda carrego uma imensa insegurança em ser vista a frente das pessoas, em estar em um lugar de fala em destaque.

Nesse sentido, a própria prática da educação antirracista na sala de aula ajuda a me libertar das amarras seculares do silenciamento. “É importante ressaltar que a educação antirracista é conduzida por um vícios transgressor, acolhedor e crítico” (SAMPAIO, 2021, p.23). A educação bancária já não nos acolhia desde a minha época de estudante, o que dirá agora que as inquietações por respeito as identidades plurais estão cada vez mais atenuantes. Nessa discussão partimos do entendimento de que:

Para bell hooks, “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender [...]” (bell hooks, 2017, p.25). Para a autora, a educação antirracista é uma escolha política e social que deve ser feita pelo professor. Ensinar a transgredir é romper as barreiras epistemológicas de construção de conhecimento, do qual é alimentado pelo epistemicídio de afrosaberes e hegemonia da branconormatividade. A escola para o aluno negro sempre foi um lugar muito delicado e que não está imune de regurgitar a qualquer nível, episódios de racismo. Em outras palavras, muitas vezes o aluno negro é um sujeito invisível na escola, assuntos como raça são tratados com indiferença, os saberes e conquistas dos negros africanos e em diáspora são invisibilizados, suas crenças e culturas sobreviventes há trezentos anos de escravidão são ignoradas, tudo isso em nome de um sistema curricular rígido e eurocêntrico (SAMPAIO, 2019, p.24).

Vale dizer que pensar a educação antirracista no Brasil é resultado de grandes movimentações de intelectuais negros como Abdias Nascimento⁹, que já dispunha de toda a sua mandiga¹⁰ para práticas de educação antirracista fora da sala de aula, como podemos citar o

⁹ Abdias do Nascimento foi um intelectual negro brasileiro de grande importância para a arte e cultura brasileira, sobretudo a afro-brasileira. Suas contribuições, sem dúvidas, foram imensuráveis com produções artísticas e literárias que romperam com a euroreferência na arte e cultura que estava tão presente no Brasil.

¹⁰ Para a intelectual negra Cassandra Muniz (2021) diz que a mandinga são ações estratégicas de reexistência negra.

TEN (Teatro Experimental Negro), que conduziu o imaginário e a dramatização para áreas nunca vistas no nosso território, como, por exemplo, apresentar a imagem das negras e negros de maneira positiva, por meio de papéis onde o negro ocupasse destaque, eles então eram protagonistas, em que eles não fossem somente representados como visão reducionista da escravidão, Nascimento (2016). Além disso, o TEN também contribuía para trazer a tona a discussão sobre as produções afro-brasileira, as arte marginal, ou seja, aquelas feitas às margens da sociedade brasileira, aquelas que vêm dos becos e favelas, as beiras do asfalto, que vem do popular, isso tudo para nos fazer repensar o que é a arte? Quem a produz? Quem pode consumir?

Conduzir a arte brasileira para esse viés é entender que as(os) negras(os), descendentes de um sistema sádico escravocrata, começaram suas trajetórias de políticas, mobilizações e organizações sociais através da cultura popular, ocupando lugares que até então lhes eram negados, como os palcos da arte e cultura brasileira. É também afirmar que negras e negros podiam contar suas próprias histórias, e com isso, serem protagonistas delas, dá voz, som, coração e vida para que suas histórias fossem contadas por quem as vivenciou, rompendo com a representação imagética produzida pelo outro, pelo estrangeiro, os de fora. Nesse sentido, o TEN colaborou até mesmo com a alfabetização e formação de profissionais negros na arte, pois era preciso que essas pessoas aprendessem a ler e a escrever para conseguir produzir seus próprios ensaios e roteiros e ler as suas obra, Nascimento (2016).

Levando tudo isso em consideração, podemos dizer que a educação antirracista é um histórico instrumento de luta do movimento negro. Em consequência disso, temos a lei 11.645/08 que obriga a inclusão do ensino de história e cultura da África, afrodiáspóricas e indígenas na educação brasileira, Sampaio (2019).

Ao nos depararmos com uma frase como a que corrobora com o título desta sessão é “Oh dona, Belém fica na África?”¹¹ é possível percebemos o quanto a identidade, a cultura e a história negra africana e afro-brasileira ainda é deficiente nos ambientes escolares. A noção do aluno associar o meu sotaque diferente do dele e a minha cor com a África, me estimula a pensar sobre que construções discursivas e imagéticas esses alunos têm perante ao continente-mãe. E aí vem a grande questão sobre o processo de tornar-se negro a partir da noção da sua identidade através do conhecimento da sua história.

Enquanto professora de língua portuguesa, compreendo que o ensino da educação

¹¹ Pergunta feita por um aluno do 9º ano logo após eu explicar que eu vim da cidade de Belém do Pará.

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

antirracista na matéria em que leciono parte de dois véis:

Entender o ensino de língua portuguesa na educação antirracista requer entender dois pontos de partida que, em trajetória de ensino-aprendizagem, se cruzam. O primeiro deles é que “[...] esta é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para falar com você[...]”, retirado do poema “Os incêndios de papel em vez de crianças”, de Adrienne Rich, entendemos a língua também como lugar de opressão para não-brancos, como os negros e indígenas, já que a norma padrão está muito mais relacionada com a relação eurocêntrica de validação do conhecimento, relação que advém da subordinação colonizador/colonizado. O segundo ponto é que a língua também é lugar de reexistência e insubordinação, para provar isso, estão aí as músicas que advém dos saberes negros como funk, rap, pontos de umbanda, samba etc., que fortalecem as identidades negras a partir da linguagem. (SAMPAIO, 2019, p. 28)

Essa ideia é apresentada pela intelectual negra Sousa (2011) como letramentos de reexistência, sendo uma ideia que completa com a noção de mandiga nos apresentado pela intelectual Muniz (2021). São dois passos para entender a linguagem como lugar de reexistência, luta e, ao mesmo tempo, acolhimento das pluralidades de identidades que os sujeitos negros podem ter/ser. O que amplamente se agrega a noção geral de educação antirracista.

Os valores afro-civilizatórios na educação antirracista

Durante as minhas vivências na sala de aula está sendo possível identificar como os valores afro-civilizatórios são caminhos que podem ser levados para a escola. Nessa perspectiva, compreendemos os valores afrocivilizatórios como valores sociais que herdamos do continente africano, em outras palavras são:

valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. [...] A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existências, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população afrodescendente, sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o/s modo/os de sermos brasileiros e brasileiras (TRINDADE, 2013, p.30-31).

Nessa identificação, Trindade (2013) identificou dez valores afro-civilizatórios que são: circularidade, ancestralidade, energia vital (*àşę*), musicalidade, corporeidade, religiosidade, memória, ludicidade, oralidade, cooperativismo/comunitarismo. Sampaio (2022). Neste artigo destaco aqui a importância da Musicalidade nas aulas de língua

portuguesa, que durante a minha vivência da sala de aula compreendi que a música é uma forma de comunicação que se interliga com o corpo, que por sua vez, se comunica sob diferentes prismas.

Durante meus estudos sobre a cultura afro-brasileira, é possível compreendermos que a musicalidade se faz muito presente na nossa comunicação, tanto é que existem fundamentais heranças ancestral africana que está voltada a música, como as danças afro-religiosas e culturais presentes em todo o Brasil. Não é fácil explicar como a musicalidade contribuem com a nossa expressão de comunicação, temos uma religiosidade que dança, uma cultura que dança, uma memória na dança.

O ato de liberdade de movimento nos foi negado por séculos e ainda hoje ainda carregamos essas dores ancestrais acometidas pelo silêncio e interdição de nossos corpos-sujeitos. Vários são os episódios na história brasileira em as tentaram de todas as formas que nossas existências fossem escondidas, esquecidas, eliminadas, é o que chamamos de Necropolítica, Mbembe (2018), seja nas senzalas do passado ou nas periferias do presente, ainda, sim, nesses espaços tivemos a música para orquestrar nossas gingas nas lutas.

É latente percebermos a conexão entre a musicalidade com a corporeidade, ao retornarmos nossos olhares ao corpo, podemos perceber que o corpo dos meus alunos, durante a aula com música, performatizam um lugar discursivo em que se comunica de diversas maneiras sob diferentes significados, partimos do entendimento de que o E o corpo escreve, fala, comunica esses valores em diáspora, Sampaio (2022). Compreendemos então que:

A corporeidade está relacionada à conexão, através da comunicação do corpo com comunidade. O corpo é um templo de conexão que fala, que aprende, que ensina etc. Tem memória, ancestralidade, axé, musicalidade, ação. É lugar de expressão única de saberes. É lugar de discurso. É lugar de performance. O corpo então é um museu que compartilha as memórias da comunidade. E se é um órgão vivo de compartilhamento de energia, então o corpo é também *à*se. O corpo na ginga da musicalidade corresponde à imersão do ser com outras tecnologias de conexão ancestral.

E que o corpo então é lugar de fala do pretoguês¹², Gonzales (1988), da mandinga, Muniz (2021) e da reexistência, Sousa (2011). É possível dizer que é um portal para ancestralidade e memória. O corpo livre é uma forma de aquilombamento, ou seja, “o ato

¹² O termo “pretoguês” foi defendido pela intelectual negra Lélia Gonzalez, para alertarmos que a nossa língua portuguesa brasileira tem grande influência das línguas africanas.

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

insurgência negra que garante possibilidades de reexistências das culturas negras em diáspora. Partimos das contribuições da intelectual negra Beatriz Nascimento (2006) que defende que o movimento do quilombo, enquanto ato ideológico, existe até hoje”, Sampaio e Nazaré (2022).

Diante dessa conscientização, a prática pedagógica que frequentemente gosto de usar quando quero invocar a musicalidade para a sala de aula é a seguinte: fiz uma playlist de músicas diversas (rap, reggae, funk, música popular brasileira, música popular paraense e mineira) que coloco para tocar enquanto estou escrevendo no quadro branco, isso é independentemente do assunto da aula. Deixo uma caixa de som pequena tocando, em um volume razoável durante todo o momento da prática da cópia para o caderno. Ao final da aula, quando começarei a explicação, desligo a caixa de som. Percebi que a musicalidade, entendida como valor ancestral, nas aulas de língua portuguesa ajuda: (a) os alunos a lidar com sentimento de confiança, valorização de identidade negra. No entendimento de que “estamos ouvindo as nossas músicas, e que elas falam sobre nós e para nós”. (b) os alunos a aumentar a bagagem cultural e ampliar o seu entendimento sobre a cultura negra brasileira e africana. A maioria deles não conheciam Emicida, Djonga, Elza soares e Bezerra da Silva que são/foram grandes músicos negros brasileiros; (c) os alunos ampliam seu repertório de palavras e entendimento sobre a cultura e identidade, ou seja, sobre o mundo em sua volta, os deixando mais conscientes e críticos; (d) os alunos a aliviar tensões e sentimentos exaustivos que estejam prejudicando a saúde mental. É perceptível como o corpo alivia, os ombros relaxam e as entonações das vozes tornam-se mais brandas. Isso evita bullying e racismo na sala de aula; (e) a musicalidade se conecta a outros valores ancestrais e nas conversas começamos a perceber a memória, a ludicidade, a comunidade reverberada a todo tempo; (f) o ato de copiar do quadro, sendo uma coisa que eles não gostam de fazer, se torna mais leve; (g) a liberdade proporcionada de uma aula em que você pode dançar e falar resgata a sensação de sujeito e não de alguém reprimido na escola; (h) os alunos agora sujeitos entendem que suas ações tem resultados, e que é preciso respeitar as regras do acordo de que a música tocará durante toda a aula, mas que no momento da explicação a atenção deve ser toda voltada para a professora; (i) a troca de conhecimento entre as duas culturas, no meu caso paraense e adulta, com a dos alunos mineiros e adolescentes, possibilita aumentar nossa noção sobre músicas; (j) há também um estímulo ao respeito ao outros, ouvindo, assim, músicas escolhidos por cada um; (k) cada um desses sujeitos tem importância na nossa comunidade (a sala de aula) e todos têm vozes.

Considerações

Conforme já foi citado, esse relato de experiência tem a intenção de contribuir com os temas que envolvem discutir a educação pública no país, prioritariamente as que envolve a noção de educação antirracista. Dito isso, essa pesquisa se relaciona com a Lei n.º 11.645/2008, da qual dispõem sobre o ensino da História e Cultura afro-brasileira, Africana e Indígena.

Acredito que a educação antirracista é uma forma de nos aquilombarmos, Nascimento (2016), além disso, é uma forma de condicionarmos a educação para a prática da liberdade, hooks (2013). Defendo que “A escola precisa comprometer-se com a ações pedagógicas que preencham as lacunas dos currículos quanto a escolarização dos afrosaberes” (SAMPAIO, SOUSA, 2019, p.176).

A educação antirracista é em si um ato de insubordinação e transgressão da educação ocidental, onde a liberdade de corpos e identidades se faz de grande importância para o processo de tornar-se negros, Souza (2021).

Os valores afrocivilizatórios podem e devem estar ligados a essa escolarização defendida nesta pesquisa, visto que eles fazem parte da nossa cultura negra brasileira, é herança ancestral e elo de conexão entre Brasil e África. Comprometer-se em associar a valores com a prática da educação antirracista é compreender que o processo de ensino-aprendizagem não pode estar desessenciado do processo de construção identitária do sujeito, que nesse caso é o aluno em sua fase escolar.

Referências

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural da amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, 92/93 (jan./jun.). 1988.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edição, 2018.

MUNIZ, K. S. da. Linguagem como mandinga: população negra e periférica reinventando epistemologias. SOUZA, Ana Lucia Silva (org). **Cultura política nas periferias : estratégias de reexistência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 273 – 288, 2021.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro - processo de um racismo mascarado**. 3ed. São Paulo: perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, B. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTIS, Alex. Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. SP: Instituto Kuanza,

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

2006.

Prefeitura de Ouro Preto. Antônio Pereira.
Disponível em: <<https://ouropreto.mg.gov.br/distrito/2>>. Acesso em 12, ago 2022.

SAMPAIO, D. L. S. Ensinando a transgredir: A educação antirracista no ensino remoto. In: Gabriele Lage Barbosa; Ícaro Guilherme Guerra; Lucilene Rodrigues de Souza; Ruan Silva. (Org.). **Conexões remotas 20-21 e os impactos pandêmicos na educação: um olhar de docents em formação.** 1ed.Mariana: Caravana, 2021, v. 1, p. 1-113.

SAMPAIO, D. L. S.; SOUSA, F. A. Subjetividade e Identidade nos Ladrões do Marabaixo: Contribuições para Escolarização dos Afrosaberes Amapaenses. In: GRAZIOLI, F. T.(org.). **A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa.** Ponta Grossa-PR: Atenas, 2019.

SAMPAIO, D. L. S. Marabaixo: discurso e identidades negras na tradição amapaense. **Programa de pós-graduação em Letras: Estudos da Linguagem (Mestrado).** Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana: 2022.

SAMPAIO, D. L. S. Palavras Negras. **Comunicação oral apresentada no VIII Seminário de Atividades Acadêmicas (SAA) e IV Seminário de Pesquisas do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (SEMPO).** Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana: 2019.

SAMPAIO, D. L. S; NAZARÉ, J. E. C. de. Ladrões de Marabaixo: a escrevivência cantada na Amazônia. In: PEREIRA, Marcos Paulo Torres; CASTRO, Valdiney Valente Lobato de; CALDAS, Yurgel Pantoja (Orgs.). **Literaturas do Norte: Vozes e escritas da Amazônia.** Macapá: UNIFAP, 2022. Disponível em: <https://www.literaturasdonorte.com/_files/ugd/406acc_3dce3af70a1b46bfb388ad01ec161f6d.pdf>. Acesso em 19, jun 2022.

SOUZA, A. L. S. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, hip- hop.** São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, N. S. **Tornar-se Negro.** Tornar-se negro: Ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. São Paulo: Zahar, 2021.

CAPÍTULO XI

O OJUBA DE XANGO: MANUEL RAYMUNDO QUERINO, O EPISTEMÍCIDIO DOS INTELLECTUAIS NEGROS CAMDOMBLECISTAS INTERESSAA QUEM?

FERNANDA RIGHETTI DOS SANTOS

INTRODUÇÃO

As marcas históricas da colonização europeia na sociedade brasileira abriram feridas que deixaram cicatrizes bastante evidentes ainda na atualidade, e de certo modo, é possível delinear a partir destas marcas sociais os traços coloniais em diversos seguimentos da sociedade brasileira, desta forma, é possível pensar que a intelectualidade do Brasil em certa medida, até os dias atuais reflete as amarras coloniais que verticalizaram suas estruturas a partir de um olhar hegemônico e eurocentrista aportando-se em autores genuinamente ligados as escolas europeias e desenvolvendo assim todo um acervo de estudos que secularmente tende a marginalizar pensadores e intelectuais advindos dos ciclos afrocentrados do conhecimento.

Desta maneira é imprescindível ressaltar que a sociedade brasileira cunhou-se a partir do misto das etnias africanas, europeias e indígenas, sendo reconhecidamente por questões históricas e estatísticas que atualmente no Brasil a representatividade de sujeitos ligados a etnia africana na condição pessoas negras serem numericamente maior, as representatividades no contexto sociocultural e inversamente proporcional denotando assim, que de alguma forma, a sociedade brasileira mantêm-se atrelada as amarras colonialistas e

exprime a partir dela o racismo inerente a condição de uma sociedade que evidentemente ainda não se desvinculou de um passado não muito distante de embranquecedor, higienista, hegemônico.

A partir disto, as evidências apontam que sobe este prisma, o pensamento de autoras e autores negros que, mesmo em seu tempo, tiveram grande importância histórica e foram influentes na sociedade brasileira, ficaram relegados e deixados em segundo plano a margem das produções intelectuais hegemônicas e neste sentido parece imperioso reconstituir em alguma medida, o cenário em que favoreceu a consolidação de uma intelectualidade distante das produções afrocentradas neste país.

Sobre isto é crucial, salientar que o Brasil se estruturou enquanto um núcleo histórico e sociocultural miscigenado a partir das três grandes matrizes, a saber, os vorazes colonizadores europeus expansionistas em sua maioria portugueses, a indígena referente aos povos originários nativos da terra que a partir da invasão europeia de mil e quinhentos, foram execrados e dizimados aos milhares, e do continente africano de modo geral em sua maioria os povos diaspóricos de origens bantos e nagôs, que a partir do ano mil quinhentos e cinquenta aproximadamente foram sequestrados em massa de suas terras originárias. Deste modo, cabe ressaltar que assim como na África, na América, o processo de colonização europeia em solo brasileiro ficou caracterizado por um desumano e cruel processo escravagista de pessoas por aproximadamente três séculos, um nefasto período que durou do ano de mil quinhentos e cinquenta a mil oitocentos e oitenta e oito.

Estas secularizações da escravização de pessoas vinda forçadamente do continente africano para trabalhos forçados em solo brasileiro, mesmo após o famigerado conclave da abolição da escravatura de mil oitocentos e oitenta e oito, trouxe para o Brasil dificuldades para compreender a identidade étnica do país, aproveitando-se deste cenário agora imerso nas questões republicanas e fascinado pelas ciências, mas que nunca abandonou o pensamento hegemônico europeu, a ideia de inferiorização dos negros, eclodem os discursos fundamentados na teoria do racismo científico de Lombroso na Europa e Raimundo Nina no Brasil.

É a partir deste cenário que se faz fundamental emergirá a figura de um importante brasileiro, o do Professor Manuel Raymundo Querino, homem negro nascido na Bahia, mais especificamente em Salvador, no bairro de Santo Amaro no ano de mil oitocentos e cinquenta, período em que a escravidão de pessoas negras ainda era modo de vida no Brasil,

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

foi praticante da religião de matriz africana chamada de Candomblé onde ascendeu e recebeu título de grande importância para o culto de Ojuobá de Xangô (literalmente os olhos do Rei), foi um intelectual a frente de seu tempo, liderou as frentes abolicionistas, realizou as primeiras pesquisas etnográficas, trazendo grandes contribuições a sociologia brasileira, e a partir de suas escrituras lançou um olhar decolonial e afrocentrado a sociedade brasileira, evidenciando o protagonismo das pessoas negras e negras, destacando assim o papel importante dos povos africanos na formação histórica e sociocultural em suas obras num período histórico em que a nata intelectual do Brasil era inflamada pelo abominável discurso do racismo científico.

No que diz respeito a isto, se por um lado, a hegemônica intelectualidade brasileira parece ter realizado um apagamento histórico da importância social e cultural do Professor Manuel Raymundo Querino, por outro lado, se faz crucial exaltar a sua figura recorrendo a conceitos metodológicos afrocentrados ancorados na análise do discurso colonial de Aimé Césaire (1978), Querino (1988, 2018, 2021) que em alguma medida, tende a extrapolar o enquadramento do saber determinado pelo viés epistemológico por que considera os fundamentos agnósticos africanos em consonância dos fundamentos da cosmovisão africana na construção do conhecimento, e caminhando ainda a partir da afrocentricidade parece ser de suma importância evocar a ideia de Sankofar no sentido de olhar o passado, para entender o presente e reconstruir o passado no futuro desenvolvida por Nascimento (2008) e discutido também por Souza, Nogueira e Tebet (2022), e Nogueira (2020) que aprofunda as análises reflexivas em torno do trabalho de Manuel Raymundo Querino.

Com isto, apoiando-se na produção intelectual e científica de importantes pensadores africanos e afro-brasileiros como importantes referências para além dos estudos eurocentrista, de modo geral este trabalho discorre no sentido de a partir de uma análise reflexiva procurar entender o que levou o epistemicídio histórico de importantes intelectuais candomblecistas negros como o Ojuobá de Xangô Manuel Raymundo Querino.

Querino, (2021, p.14):

E, aproveitando o ensejo, deixamos aqui consignado o nosso protesto contra o modo desdenhoso e injusto porque se procura deprimir o africano, acoimando-o constantemente de boçal e rude, como qualidade congênita e não simples condição circunstancial, comum, aliás, a todas as raças não evoluídas.

Segundo Souza (2022, p.23) apud Souza e Costa (2019, p.48) indicam, “Sankofar”¹, ou seja, vamos olhar o passado, para entender o presente e re-construir o passado no futuro”.

No mundo contemporâneo parece ser inconcebível que ícones da intelectualidade negra como Manuel Raymundo Querino, o Ojuobá de Xangô, que tanto produziram com seus pensamentos científicos, não figure entre os canônicos da academia brasileira, de certo modo, tal fato inclina-se para a ideia de que verticalização hegemônica e por vezes eugenista tendeu de certo modo a relegar os mesmos a margem da intelectualidade brasileira.

Partindo do princípio afrocentrado Sankofar parece emergente olhar para trás historicamente para procurar compreender o passado brasileiro, deste modo entender o presente para vislumbrar um futuro significativamente diferente para as pessoas negras brasileiras. “A Europa é Indefensável”. (AIMÉ CÉSAIRE² 1978, p.13).

De modo geral antes mesmo de procurar traçar um paralelo entre as análises reflexivas entre as marcas da colonização na produção intelectual brasileira hegemônica que em alguma medida tende a realizar de certa forma um apagamento dos pensadores negros brasileiros e procurar entender qual é a dinâmica deste processo, se faz necessário aqui ressaltar que a colonização portuguesa na África e em solo brasileiro foi extremamente desumano e brutal de modo a sentenciar a aniquilação diversas raízes étnicas a partir da invasão do continente africano sendo esta, responsável pelo massacre de diversos povos, e por seguinte o sequestro e o transporte ilegal pelo tráfico de pessoas pelo atlântico nos horripilantes navios chamados de tumbeiros para o Brasil, destruindo assim irremediavelmente histórias, famílias e sociedades inteiras.

Sobre isto parece fundamental mencionar que o processo de colonização europeu foi responsável pelo sequestro de milhões pessoas, o tráfico humano se estendeu para a captura de homens, mulheres, idosos e crianças de diversas nações africanas, a condenável ação orquestrou-se primeiro para retirar-lhes a dignidade humana transformando-as em mercadoria, usurparam suas terras, tiraram-lhes a liberdade tornando-os cativos, destituíram-lhes as suas famílias, assassinaram seus pares, demonizaram suas crenças, furtaram suas riquezas

¹ Para (Glover,1969): o ideograma Sakofa significa voltar e apanhar de novo aquilo que ficou para trás, aprender do passado e construir novas fundações. “ Em outras palavras significa voltar as suas raízes e construir sobre elas o desenvolvimento, o progresso, a prosperidade de sua comunidade, em todos os aspectos da realização humana”

² Aimé Fernand David Césaire Nasceu em Basse-Pointe, 26 de junho de 1913 — Fort-de-France, 17 de abril de 2008) foi um poeta, dramaturgo, ensaísta e político da negritude. Além de ser um dos mais importantes poetas surrealistas no mundo inteiro, inclusive no dizer do líder deste movimento, André Breton, Aimé Césaire foi, juntamente ao Presidente do Senegal, Léopold Sédar Senghor, o ideólogo do conceito de negritude, sendo a sua obra marcada pela defesa de suas raízes africanas.

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

culturais e lhes roubaram suas preciosidades materiais, e para sentenciar-lhes a morte de vez, apagaram suas identidades.

Sobre isto reflete Aimé Cesáire (1978, p.23):

“Quanto a mim, se recordei uns tantos detalhes dessas hediondas matanças, não foi por deleitação morosa, foi porque penso que estas cabeças humanas, estas colheitas de orelhas, estas casas queimadas, estas invasões góticas, este sangue que fumeja, estas cidades que se evaporam à lâmina do gládio, não é a tão baixo preço que nos desembaraçaremos delas. Provam que a colonização desumaniza, repito, mesmo o homem mais civilizado; que a ação colonial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena e justificada por esse desprezo, tende, inevitavelmente, a modificar quem a empreende; que o colonizador dar boa consciência se habitua a ver no outro o animal, se exercita a tratá-lo como animal, tende objetivamente a transformar-se, ele próprio, em animal. E esta ação, este ricochete da colonização, que importava assinalar”.

Para além disto, todavia, o tráfico de pessoa oriundas da África sequestradas por parte dos colonizadores europeus era uma atividade comercial lícita e outorgada a partir das próprias leis dos conselhos da Europa e balizada pelas autoridades religiosas através da Igreja, e se consolidou a partir das navegações do oceano Atlântico, e de certo maneira, para os países europeus, foi um grande investimento econômico pautando-se posteriormente através do capitalismo enquanto um novo sistema econômico em franca expansão para o mundo, que em alguma medida pode-se ser considerado um marco de transição funesta para o mundo moderno.

Querino (2021, p.30):

Reflete que o negro, fruto da escravidão africana, foi o verdadeiro elemento econômico, criador do país e quase o único sem ele, a colonização seria impossível, ao menos a dissipar-se a ilusão do ouro e das pedras preciosas que alentaram, em grande parte, e a princípio, os primeiros colonos”. Também por outro lado foi o negro o máximo agente diferenciador da raça mista que no fim de dois séculos já afirmaria a sua autonomia e originalidade nacional”.

Sobre isto é possível pensar que os mecanismos de expansão do colonialismo de grande parte dos países europeus, como Portugal tinha como objetivo principal de lucrar de forma rápida através do comércio de toda sorte e o que inicialmente partiu da busca mercantil por especiarias pelo continente asiático, rapidamente passou para a extração de minério pelas terras africanas e expandiu-se para a exploração de terras e da mão-de-obra no continente americano, a partir disto visto o quão lucrativo seria a produção agrícola, sem qualquer escrúpulo maior, as instituições europeias elegeram o tráfico de pessoas africanas como meio

de garantia para a manutenção do sistema e dos lucros excepcionais, deste modo Portugal fomentou este inescrupuloso negócio no solo brasileiro por aproximadamente trezentos anos.

O processo de escravização de pessoa negras no Brasil começou a perder força não apenas pela pressão externa das mudanças ocasionadas pela conjuntura dos novos meios de produção impulsionadas pela revolução industrial que ecoava da Europa para as Américas, que agora exigia outro tipo de força braçal mais especializada que necessitava agora de colônias metamorfoseadas que passassem de redutos agrícolas para cidades industrializadas, mas principalmente pelas frentes de resistências que se formou pelas pessoas negras que se organizaram em diversas frentes, culminando nas comunidades quilombolas³ e as articulações abolicionistas⁴ que eclodiram em revoltas constantes, forçando assim, a sociedade brasileira a sucumbir e assinar um documento formal de libertação das pessoas negras em cativo conhecido por Lei Áurea⁵ assinada pela então princesa Isabel em mil oitocentos e oitenta e oito.

Querino, (2018, p.22) comenta:

No Brasil a escravidão também impeliu o africano a suas revoltas, e ao seu desforço. Lá foi a guerra servil com todos os seus horrores; em Palmares os elementos aí congregados não tiveram por alvo a vingança: bem ao contrário, o seu objetivo foi escapar à tirania e viver em liberdade, nas mais legítimas aspirações do homem.

Sobre isto parece preciso fazer um adendo e refletir sobre que mesmo após a conquista da liberdade pelas pessoas negras, de modo geral as condições de vida efetivamente destes brasileiros não assumiu uma mudança significativa para a maioria, uma vez que o Estado brasileiro não promoveu nenhuma reparação social, além de dificultar a ascensão social pela educação, proibiu durante muito tempo ainda a aquisição de terras e de trabalho formal, e outorgou a lei dos vadios sentenciando muitas pessoas recém libertas ao cárcere.

³ Lopes, Siqueira e Nascimento (1987, p. 27-28), “quilombo é um conceito próprio dos africanos bantos que vem sendo modificado através dos séculos” [...] Quer dizer acampamento guerreiro na floresta”, sendo entendido ainda em Angola como divisão administrativa.” [...] O Conselho Ultramarino de 1740 definiu quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. Indica, também, uma reação guerreira a uma situação opressiva.

⁴ (ALONSO, 2015, p.149) As conferências-concerto inauguraram um novo tipo de política no Brasil: no espaço público, em vez de no Parlamento, e operada por grupos sociais relativamente marginais em relação às instituições políticas aristocráticas. O abolicionismo se pôs a partir daí como uma política das ruas, voltada à mobilização de massas urbanas, qual seu congêneres anglo-americano.

⁵Por último há a Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888, a Lei Áurea, também conhecida como Lei Diamantina, que em seu preâmbulo “Declara extinta a escravidão no Brasil”, e continua: A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Magestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os subditos do Imperio que a Assembléa Geral decretou e ella sancionou a lei seguinte: Artigo 1º: É declarada extinta desde a data d’esta Lei a escravidão no Brasil. Artigo 2º: Revogam-se as disposições em contrário.

Ainda neste sentido parece preciso considerar que a consolidação da república brasileira também não assegurou efetivamente cidadania e melhores condições de vida a população negra brasileira, desta forma, as pessoas negras continuaram sendo apagadas socialmente e sem representatividade sem serem incluídas e pensadas a partir de políticas públicas, deste modo, é possível pensar que as dificuldades quanto, a educação prevaleceram e a inserção no mercado formal de trabalho prevaleceu, evidenciando que mesmo após o fim da senzala e do cativeiro efetivamente, o racismo estava presente infiltrado nos mais diversos seguimentos da sociedade brasileira.

Sobre isto pode-se lembrar que o Estado brasileiro abriu as portas para a imigração europeia, criando políticas públicas para agregar socialmente estas pessoas, garantindo moradia em vilas em redor das fábricas, agora em quantidades significativas nas metrópoles brasileiras como na cidade de São Paulo e em alguma medida oferecendo educação através das escolas mantidas pelo governo, isto assegurou poder aquisitivo e ascensão social a estas pessoas, bem como a exclusão e marginalização das pessoas negras, fator que de modo geral aprofundando ainda mais as desigualdades sociais que se fazem presentes ainda na contemporaneidade brasileira.

Em relação ao Brasil, na segunda metade do século XIX a maioria da população é constituída por pessoas negras, ou seja, pretas e pardas que estão a margem das políticas públicas brasileira, em contrapartida, o próprio governo incentiva a imigração europeia a partir de uma política de embranquecimento racial⁶ que irá culminar socialmente inicialmente no incentivo à miscigenação e um aprofundamento do preconceito racial, que rapidamente irá se configurar num projeto político governamental a partir da teoria do racismo científico⁷ que inferiorizava as pessoas negras em detrimento das pessoas brancas, desenvolvidas por diversos segmentos da nata intelectual dentre eles cientistas, filósofos, médicos, juristas e políticos europeus e por consequência influenciava diretamente os pensadores brasileiros o

⁶ Wikipedia: Clareamento racial, branqueamento racial ou simplesmente branqueamento, é uma ideologia que era amplamente aceita no Brasil entre 1889 e 1914, como a solução para o excesso de indígenas, mestiços e negros. Simpatizantes da ideologia de Branqueamento acreditavam que a raça negra iria avançar culturalmente e geneticamente, ou até mesmo desaparecer totalmente, dentro de várias gerações de miscigenação entre brancos e negros. Esta ideologia ganhou o apoio da ideologia do racismo científico e do Darwinismo social. Combinando essas duas ideias, a elite branca da época acreditava que o sangue "branco" era superior e inevitavelmente iria *clarear* as demais raças.

⁷ Segundo Schwarcz, (1995, p. 47), no início do século XIX, o termo raça foi amplamente introduzido na literatura mais especializada por George Cuvier (1769- 1832) quando mostrou as diferenças existentes entre os vários grupos humanos. Surge neste período também, um grande embate sobre a origem da humanidade ...

que caracterizará sem sombra de dúvidas o Brasil enquanto uma sociedade eminentemente racista.

AIMÉ CESIRE (1978, p.41) sintetiza deste modo:

Dos historiadores ou dos romancistas da civilização (tudo o mesmo), não deste ou daquele, de todos ou quase, a sua falsa objetividade, o seu chauvinismo, o seu racismo sonso, a sua viciosa veemência na negação de todo o mérito às raças não brancas, singularmente às raças melânicas, a sua monomania de monopolizar toda a glória em proveito da sua.

Deste modo, fica evidente que se por um lado sociedade brasileira começava um processo para buscar por reconstruir sua identidade nacional, que agora necessariamente tem as pessoas negras envolvidas neste contexto, por outro no mundo europeu disseminam-se as teorias racialistas⁸ e mais especificamente o racismo científico que atingiam em cheio a intelectualidade brasileira que não só se identificava com esta famigerada forma de pensar como produzia e reproduzia socialmente mecanismos baseados nela.

Sobre isto Marques (2010, p. 6) cita que:

O século XIX foi uma época de intensos experimentos científicos e transformações. Foram realizados experimentos com cérebros humanos e de símios, dando origem a uma série de tratados sobre as diferenças raciais. Os africanos foram apontados como seres biologicamente inferiores. Arthur de Gobineau deu um grande impulso a esta teoria com seu livro: *Ensaio sobre a Desigualdade das Raças Humanas* (1853-1855). Meio século depois, este livro tornou-se a obra básica para a *Fundamentação das Teorias Racistas Europeias*. No Brasil, poucos eram os intelectuais que tinham consciência do perigo representado pelas Teorias Racistas importadas da Europa.

Ainda neste sentido, as teorias racista adentram ao Brasil, espalhando-se entre os intelectuais e os meios acadêmicos num ritmo frenético e disseminando entre a população informações pouco fundamentada, porém dadas como acertadas, fazendo o que o cenário social brasileiro se torne ainda mais terrivelmente hostil e extremamente perigoso para a população negra, é neste ambiente bastante receptivo que o pensamento funesto de Lombroso⁹ vai influenciar inúmeros pensadores brasileiros, fundamentando então um cenário de medos e incertezas no Brasil, que agora argumentava cientificamente a estereotipificação e a

8

⁹ Segundo Schwarcz, (1995) Lombroso destacou-se como um dos maiores médico criminalista do século passado. Ficou famoso mundialmente por seus estudos no campo da caracterologia, com estudos de características mentais e físicas, destacou-se na área da antropologia criminal, ou seja, da criminologia onde ele fazia uma análise do indivíduo criminoso a partir do seu tipo físico e da raça pertencente. Escreveu artigos na Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife, onde ele explicava a importância da antropologia criminal, como sendo o único método para combate ao fenômeno da criminalidade.

inferiorização das pessoas negras e o que passa a justificar mais incisivamente a perseguição as mesmas a partir de um cunho pseudo científico.

Lombroso se destacou como um dos maiores médico criminalista do século passado. Ficou famoso mundialmente por seus estudos no campo da caracterologia, com estudos de características mentais e físicas. Para ele, a miscigenação era considerada um fator de degeneração, e deveria ser combatida com o “influxo de sangue branco”, para evitar o despropósito dos crimes, “... os indivíduos são “criminosos natos”, pois carregam consigo anomalias e estigmas hereditários, ou seja, eles têm uma “predisposição pessoal ao delito”, desacreditando assim no livre-arbítrio do indivíduo. Para tanto, criou uma tabela onde os indivíduos eram divididos por elementos anatômicos, psicológicos e sociológicos. Associando assim as características dos indivíduos aos delitos (SCHWARCZ, 1995, p. 170).

Analisando este contexto, o pensamento pseudo científico de Lombroso atingirá diretamente a população negra brasileira, fruto da miscigenação tão odiada por ele, os mestiços advinda das relações entre, brancos e negros, indígenas e negros, brancos e indígenas e para ele a mais degrada, entre mestiços e mestiços, segundo sua teoria terminam por gerar um grupo de seres humanos naturalmente inferiores, uma vez que a mistura elimina a pureza natural da raça, e mais especificamente da raça branca, tido por ele com a mais pura, bela, capaz, competente e superior a qualquer outra existente no planeta.

A partir disto, o pensamento racista de Lombroso, vai encontrar eco em Nina Rodrigues¹⁰, e este por sua vez, aproveitando-se de seu poder entre a elite intelectual brasileira, cria mecanismos sociais de controle contra a população negra, a partir das teorias racistas, instituindo no Brasil métodos de estudos antropológicos cunhados a partir do racismo científico, que terminam por estereotipar, inferiorizar a população mestiça, e de modo geral mais especificamente as pessoas negras, entendam-se pardas e pretas.

De acordo com Oda (2003):

Pode-se classificar a produção de Nina Rodrigues em quatro pontos, são eles: os estudos de organização sanitária pública; medicina legal, psiquiatria forense e antropologia física; os estudos de psicopatologia comparada e, finalmente, a etnografia dos povos africanos da Bahia. Exceto o primeiro item, que apresenta um limite temporal específico – o início da carreira de Nina Rodrigues, todos os outros temas estão presentes ao longo dos seus vinte anos de produção, sendo que o tema da criminalidade entre negros e mestiços perpassa boa parte de sua obra.

¹⁰⁶ Nota da autora. Raimundo Nina Rodrigues foi um médico brasileiro que no final do século XIX, passou boa parte de sua vida a produzir teorias racistas em relação aos negros brasileiros, deste modo, em toda sua obra encontra-se um perfil preconceituoso, num tom racista, eugenista, conservador, e durante muito tempo serviu como referência ao estudo da população negra no Brasil, e mais atualmente de modo geral devido revisões críticas da história dos estudos raciais é um intelectual bastante rejeitado a partir da segunda metade do século XX por conta destas características.

Parece ser preciso ressaltar que de modo singular inflamado principalmente pelas teorias lombrosianas Nina Rodrigues se debruçou mais detidamente no intuito de tecer cuidadosamente um material que desse conta de sintetizar odiosamente seu pensamento racista científico, a partir da publicação em “As Raças Humanas e a responsabilidade penal no Brasil”, é crucial destacar ainda que este material pseudo científico foi produzido sobretudo, a partir das aulas que ele enquanto professor ministrava na disciplina de Medicina Legal da Faculdade de Medicina da Bahia, em resumo o livro tinha como propósito descrever e fundamentar a partir de ensaios prático-teóricos as modificações que as condições de raça imprimiriam à responsabilidade penal, nestes escritos fica bem evidenciado todo o preconceito e o desprezo que ele sentia contra os povos indígenas, negros e em especial a parcela mestiça da população brasileira, tratando-os acintosamente por raça inferior ele defende explicitamente um tratamento diferenciado para estas pessoas, um de seus argumentos mais marcantes é de que haveria uma diferença fundamental entre as raças no que se referia à sua constituição mental, onde ele passaria boa parte de sua vida a produzir materiais apoiado em teorias científicas racistas, tentado provar sua teoria bem como criticar o Código Penal Brasileiro de 1890, cujo para ele deveria ter ações mais contundentes e enérgicas em relação à população mestiça que para ele era a causa de todo o atraso do Brasil enquanto nação.

Ainda que tenha vivido apenas por quarenta e três anos, onde a vida intelectual acadêmica durou entorno de vinte anos, Nina Rodrigues a partir da teoria científica racista, no Brasil, angariou adeptos simpatizantes a causa que já nutria o preconceito racial, de modo a formar coro na massa a partir do discurso de inferiorização da população negra, justificando ainda mais as perseguições contra estas pessoas, relegando principalmente a esta parcela da população estigmas e estereótipos que lhe negavam a cidadania e a ascensão social, direcionando-a mesmos trabalhos subalternos, negando-lhes o direito à educação, o direito de expressar-se culturalmente através de sua arte, sua música, suas danças, suas lutas e proibindo-lhes as crenças religiosas, uma vez que tais expressões afro-brasileiras eram tidas como algo inferior e que iam contra os ideais preconizados a partir das convenções sociais europeias.

Para isto, se faz importante evocar novamente Aimé Césaire (1978, p.22):

Onde quero eu chegar? A esta ideia: que ninguém coloniza inocentemente, nem ninguém coloniza impunemente; que uma nação que coloniza, que uma civilização que justifica a colonização - portanto, a força é já uma civilização doente, uma

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

civilização moralmente ferida que, irresistivelmente, de consequência em consequência, de negação em negação, chama o seu Hitler, isto é, o seu castigo.

Ainda sobre o pseudo científico Nina Rodrigues, é preciso talvez salientar que a seu tempo, este foi professor na escola de medicina da Bahia, e que sim enquanto um entusiasta da causa científico racista, foi influência para inúmeros estudantes que fascinados reproduziam suas teorias não só nos meios médicos acadêmicos, mas dentre os estudantes de direito, os juristas, os profissionais da força pública como policiais, e inclusive entre professores, deste modo, disseminando o ódio e preconceito racial por diversos seguimentos da intelectualidade brasileira e fora dela também, que de certa forma foram passadas de geração em geração até chegar em alguma medida atualmente, o que de certa forma, explica ainda atualmente as vertentes do racismo no seio de muitos núcleos institucionais do Brasil.

Em relação às perseguições as pessoas negras, a mais acirrada e mais intolerante se dirigiu justamente as crenças religiosas destas pessoas, desde o desembarque dos povos africanos em terras brasileiras, junto destas pessoas migrou também suas culturas, suas filosofias de vida, sua cosmovisão e suas crenças religiosas personificadas no culto aos orixás, ou seja, divindades pertencentes ao panteão africano, a partir da ideia de que as migrações forçadas a partir de sequestros de pessoas africanas foram de diversas regiões da África, supõem-se então que junção destes cultos num espaço comum favoreceu o surgimento da religião afro-brasileira chamada de Candomblé, que não possui uma única vertente, mas sim é composta por uma grande diversidade de cultos que se agruparam a partir da região de origem de onde estas pessoas saíam.

Sobre isto é preciso ressaltar que até o ano de 1889 a religião católica era declaradamente pelo Estado como a crença religiosa do Brasil, deste modo o poder da igreja será, por assim dizer, ilimitado, principalmente em relação aos cultos africanos, concebido pela igreja católica com grande representante das forças de trevas, foram perseguidas e alvo de verdadeiras cruzadas inquisitórias em território brasileiro.

Querino (2021, p. 34) cita que o “africano já trazia a seita religiosa de sua terra; aqui era obrigado, por lei, a adotar a religião católica. Habitado naquela e obrigado por esta, ficou com as duas crenças. Encontrou no Brasil a superstição, consequência fatal aos povos em sua infância”.

Sobre isto retoma-se aqui a emblemática perseguição aguçada por Nina Rodrigues as pessoas negras e todo o acervo cultural destas pessoas a partir do racismo científico, que

também se voltou aos cultos religiosos afro-brasileiros, e com bastante frequências locais destinados aos cultos eram invadidas, destruídas, tinham os objetos sagrados vilipendiados e as pessoas frequentantes destes espaços por vezes eram encarceradas.

Nogueira (2020, P.20) “A verdade é que o Brasil, como sociedade ocidental, não nasceu como uma democracia religiosa. Não é necessário que se vá muito longe na história do nosso país para entender que a intolerância religiosa e a farsa da laicidade têm como origem o colonialismo”.

Ainda durante o século 20, a perseguição religiosa atingiu proporções nunca vistas na História. A eugenia, que visava atingir a raça pura, tornou oficial a perseguição em massa dos povos judeus e de outros seres humanos considerados fracos e imperfeitos pelos nazistas, até chegar à fase mais conhecida – o Holocausto – que vitimou milhares de pessoas não apenas pela raça, mas porque eram especificamente contrárias aos ideais religiosos de seus perseguidores. A violação do princípio da liberdade religiosa produz guerras, mata pessoas, exclui grupos, espalha ódio, separa, condena sem tribunal a alteridade e mantém os “intolerantes” no poder. Trata-se do poder de um discurso que, em verdade, acredita que todos devem ter as mesmas crenças. (NOGUEIRA, 2020, p.22)

Em certa medida, a intelectualidade brasileira, inspirada pelas teorias racistas científicas beberam desta fonte, por conceberem as pessoas negras e mais especificamente as mestiças, como uma raça inferior, menos evoluídas, com menor potencial de aprendizagens, e com pré-disposição ao crime, as práticas religiosas destas pessoas receberam a mesma conotação a elas dedicadas e ainda com mais voracidade eram perseguidas, por aqueles que se denominavam detentores da verdade, defensores da moral e dos bons costumes, descendentes dos povos arianos, e, por assim dizer, frutos de uma raça superior que de modo algum deveria misturar as raças inferiores, praticando efetivamente a eugenia da raça.

Seguindo nesta linha de raciocínio, a intolerância e a perseguição aos espaços de cultos afro-brasileiros vão passar por processos de violências até chegar a criminalização efetiva e a proibição sobe pena de encarceramento, pois a repressão contra os espaços de culto as Deidades¹¹ africanas estava agora amparada diretamente pela legislação, deste modo, código penal de 1890 através dos artigos 156 157 e 158, criminalizava a cultura afro-brasileira, deste modo eram proibidas a prática da capoeira, do samba e do Candomblé, e o Estado passou a agir incisivamente apoiado pelos ideais do racismo científico e de

¹¹10 Nogueira (2020, p.75) Deidade refere-se a um conjunto de forças e/ou intenções que se materializam nas/numa divindade(s). A deidade é a fonte de tudo aquilo que é divino. A deidade é característica e invariavelmente divina (criação), mas nem tudo que é divino é necessariamente deidade; ainda que esteja coordenado com a deidade e tenha a tendência de “ser/estar”, em alguma fase, em unidade com a deidade – espiritual, mental e/ou pessoalmente.

embranquecimento da raça, e assim atua sistematicamente para apagar os vestígios da cultura afro-brasileira realizando um então de epistemicídio¹² cultural das origens africanas no Brasil.

Nogueira, (2020, p.19):

Sobre isto reflete que o preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo se caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de “outrem”, sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica.

A partir disto é possível refletir sobre qual o sentido real das perseguições do intelectualismo hegemônico e também do Estado brasileiro as religiões de matriz africana, cujas ações caminhavam forçando eminentemente o apagamento dos vestígios destes cultos, de fato, em alguma medida, a crença nos orixás, vai se tornar o elo mais forte entre a África e a necessidade de resistir não só para sobreviver, mas pelo direito de existir da população negra no Brasil, tão ostensivamente negado pelo massacre a qual estas pessoas foram submetidas desde o colonialismo, a partir do sequestro em suas terras natais no continente africano e o transporte desumano pelo atlântico, terminando em solo brasileiro no cativeiro por séculos, desde então o que as pessoas negras fizeram foi resistir para existir, deste modo, a crença nos orixás que são deuses pretos africanos, emerge no sentido de que através dos feitos mitológicos contado através dos itãs¹³ a partir dos mais velhos para os mais novos e transmitidos dentre as gerações, são ressignificados através dos cultos a estes deuses pretos em solo brasileiro.

O culto aos Deuses africanos neste sentido vem por fortalecer e estreitar laços a partir da linhagem ancestral destas pessoas, trazendo no conceito de resistir para existir que vai se consolidar através da crença religiosa para garantir a continuidade da existência da África a partir de lembranças vivas dentro de cada essência simbólica individual, mas compartilhada coletivamente dentro destes espaços de cultos religiosos.

Nogueira (2020, p. 15):

¹²11Nogueira (2020, p.30) trata-se de epistemicídio de práticas e saberes de resistência que compõem a memória africana da diáspora. Os espaços do sagrado negro são locus enunciativos que operam na recomposição dos seres alterados pela violência colonial.

¹³11 Nogueira (2020, p. 75). Os itãn são histórias que mostram o caminho. Incluem mitos, biografias e histórias familiares sempre com uma lição a ser ensinada a todos da comunidade.

Uma CTTro¹⁴ é um espaço quilombola que mantém saberes ancestrais de origem africana que são parte da identidade nacional. Um espaço de existência, resistência e (re-)existência. Um espaço político. Território de deuses e entidades espirituais pretas, por meio dos quais se busca a prática de uma religiosidade, a um só tempo terapêutica e sócio-histórico-cultural, que se volta para o continente africano, berço do mundo no Novo Mundo.

O apagamento histórico religioso praticado no Brasil pelos idólatras intelectualizados hegemônicos da ideologia racista científica, surge no intuito de tentar destituir a ancestralidade das pessoas negras brasileiras minando assim sua fonte inesgotável de resistência abalando suas estruturas através da perseguição incansável de seu sagrado, atacando diretamente o seu direito de existir a partir de uma essência afrocentrada, o corpo para o povo negro é o templo para a expressão de sua ancestralidade para a manutenção de sua criatividade, e marco efetivo de resistência a partir daquilo que mais fere a ideologia de embranquecimento o tom preto da sua pele, uma vez que a tez retinta, significa por si só a expressão mais pura da africanidade, e denuncia assim sua ligação mais simbólica com berço da humanidade, a África.

Nogueira (2020, p. 29):

As ações que dão corpo à intolerância religiosa no Brasil empreendem uma luta contra os saberes de uma ancestralidade negra que vive nos ritos, na fala, nos mitos, na corporalidade e nas artes de sua descendência. São tentativas organizadas e sistematizadas de extinguir uma estrutura mítico-africana milenar que fala sobre modos de ser, de resistir e de lutar. Quilombo epistemológico que se mantém vivo nas comunidades de terreiro, apesar dos esforços centenários de obliteração pela cristandade.

Pensando a partir disto parece ser um pouco mais palpável a lógica colonialista do pensamento hegemônico da teoria racista científica e eugenista de que o apagamento histórico da África e toda sua grandiosidade histórica e sociocultural, onde perseguindo, encarcerando ou mesmo matando seus descendentes, inclusive destituindo a crença religiosa ao culto aos Deuses africanos, eliminando os traços culturais africanos da história do Brasil, proibindo suas manifestações culturais como as línguas, as danças, as lutas, a musicalidade, a culinária, as artes, e principalmente dissuadindo do rol da intelectualidade brasileira grandes pensadores negros, o projeto de embranquecimento da raça estaria concluído com sucesso, contudo diante da resistência das pessoas negras em continuar a existir, pois de certo modo, o

¹⁴ Nogueira (2020, p. 75). Adotar-se-á o termo CTTro – Comunidade Tradicional de Terreiro – como uma denominação aglutinadora de todas as práticas afro-brasileiras também chamadas Religiões de Matriz Africana ou tradições afro-brasileiras, como Umbanda, Candomblé, Xambá, Nagô-egbá, Batuque, Tambor de Mina, Jurema e aparentados. Diante da perseguição, somos todos “macumbeiros” – no sentido negativo da palavra –, por isso é preciso que nos vejamos todos como irmãos e parte de uma cultura com gênese comum.

conhecimento afrocentrado interligado aos espaços de culto aos Deuses Africanos que se tornaram fonte de resistência e de luta contra a intolerância e o racismo religioso para povo negro no Brasil, e em alguma medida este projeto não se concretizou efetivamente.

Pensando desta maneira, em relação ao Brasil o culto as deidades africanas, parece ser importante ressaltar que segundo Nogueira (2020, p.75) “Deidade refere-se a um conjunto de forças e/ou intenções que se materializam nas/numa divindade(s). A deidade é a fonte de tudo aquilo que é divino. A deidade é característica e invariavelmente divina (criação)...”

Neste momento parece ser importante realizar um aprofundamento sobre a importância do culto das Deidades africanas no Brasil para procurar compreender de que modo o mesmo passou a ser fonte de resistência aos negros brasileiros a partir de si mesmo, deste modo, é preciso ressaltar que ao falar de África é preciso pensar em diversidade, e o culto as Deidades africanas no Brasil são fruto desta diversidade, este fato parece muito ligado as diferenças e particularidades das regiões de onde estes cultos migraram.

Sendo assim, partindo da premissa da diversidade de Cultos aos Deuses africanos no Brasil, pode-se denominar como Candomblé¹⁵, a reunião de diversos cultos as Deidades africanas que chegaram ao Brasil através dos mais variados povos africanos trazidos forçosamente e que com muita luta e resistência sobreviveram e mantiveram estes cultos vivos a partir da ressignificação e transmissão dos mesmos de geração em geração no Brasil até os dias atuais, pelas questões de origens Banto ou Nagô, eles podem se agrupar ou se diferenciar umas das outras, e por esta mesma diversidades entende-se que há nações de Candomblé no Brasil, como as de Ketu, Angola, Jeje, Efon, Batuque, Xangô ou Tambor de Mina.

Para Querino (2021, p.28) cita que:

Era principalmente para a Bahia, que fora capital do Brasil durante muitos anos, que se encaminhavam os desgraçados filhos da adusta Líbia, e por isso os naturais de Guiné ainda hoje dão o nome de Bahia, ao Brasil, à América e até a Europa, os Minas, entre os quais se recrutou uma infinidade de escravos para a América, são homens de compleição atlética, pelo que no Brasil eram estimados como servos, ao passo que se tornaram temidos pela natural altivez, própria de homens nascidos para a liberdade, os *Iorubas*, *Egbás* e *Quêtos*, muito considerados em suas próprias terras, eram ali de ordinário preferidos nas posições locais. Os que mais se adaptaram à nossa civilização foram: o que deu o tipo do capadócio, engraçado, o introdutor da capoeira; o Ijexa, o Congo e notadamente o Nagô, o mais inteligente de todos, de melhor índole, mais valente e mais trabalhador, os Jejes assimilaram um pouco os costumes locais, mas, não em tudo. Eram muito

¹⁵15. (Querino 2021, p.28) Explica a variedades de nação de Candomblé no Brasil.

dados a tocatas, a danças e um tanto fracos para o trabalho de lavoura. Os mais ferozes e turbulentos eram os Efun ou cara queimada.

Manuel Raymundo Querino, mesmo que de modo geral, faz um apanhado de modo localizar culturalmente os principais povos africanos que em solo brasileiro, tiveram forte influência para a fundação das mais variadas nações de candomblés no Brasil.

É possível distinguir essas “nações” uma das outras pela maneira de tocar o tambor (seja com a mão, seja com varetas), pela música, pelo idioma dos cânticos, pelas vestes litúrgicas, algumas vezes pelos nomes das divindades, e enfim por traços do ritual. Todavia, a influência dos iorubas domina sem contestação o conjunto das seitas africanas, impondo seus deuses, a estrutura de suas cerimônias e sua metafísica aos daomeanos, aos bantos. É porém evidente que os candomblés nagôs, queto e ijexá são os mais puros de todos, (...) (BASTIDE, 2001, p.29).

A repressão aos cultos de origem africana no Brasil se dá justamente pelos mesmos em alguma medida manter viva as raízes da África em solo brasileiro, uma vez que dentro destes espaços, mantêm-se vivo importantes elementos da cultura africana, como os idiomas, as vestimentas, a culinária, as danças e a musicalidade e de certa forma essa cultura expandiu-se para fora dos locais de Cultos e misturou-se a sociedade brasileira, trazendo-lhe uma nova configuração cultural, e assim ressignificando e perpetuando historicamente tudo aquilo que os intelectuais racistas brasileiros queriam apagar veementemente.

Sendo assim o Candomblé de origem Nagô, disseminou-se predominante na Bahia, nele é bastante comum se referir aos Deuses africanos como Orixás, este termo é derivado da cultura Iorubá, mais especificamente da região da Nigéria na África, para os povos de origem Ioruba, de modo geral os Orixás foram divindades que se destacaram por seu feitos extraordinários enquanto viveram entre os seres humanos no mundo e por sua notoriedade desenvolveram forte ligação com os mais diversos elementos da natureza, dominando assim através da ancestralidade o mundo transcendente.

No Brasil em relação às nações de origem Nagô de modo geral são cultuados comumente um panteão de orixás onde cada um destes Deuses africanos estará atrelado a uma função cosmogônica, e apenas, a título de exemplo pode-se citar aqui de forma bem simplista que o Orixá Exu seria senhor do mercado responsável pelas trocas, pelas encruzilhada e pelo movimento, Ogum: orixá da tecnologia, o grande o guerreiro, Oyá/Iansã: orixá dos ventos, das tempestades, Xangô: orixá da justiça, dos livros e da palavra, Oxóssi: orixá da caça, Ossaim: orixá das ervas e das folhas, Obá: orixá da força, da razão e conselheira, Obaluayê: orixá que controla as epidemias e protege os

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

enfermos. Oxumarê: orixá do movimento e a continuidade, Oxum: orixá da água doce, responsável pela família e pelo amor fraternal, Iemanjá: a orixá mãe de todos os orixás - é a senhora das águas salgadas, Nanã: orixá mais velha entre eles, senhora dos pântanos Orixá Ewá: a deusa da intuição e da vidência e Oxalá: o Orixá mais velho, pai da criação é respeitado e reverenciado por todo o panteão africano e por consequência pela humanidade.

Ainda sobre o panteão africano de Deuses, se faz importante destacar a figura de Xangô, Orixá muito admirado, cultuado e respeitado por ser o grande Obá (Rei) de Oyo (território Ioruba, localizado na Nigéria, África) sobre Xangô por sua conexão direta com a palavra, pertence a Ele a justiça a partir a ideia de equilíbrio e por isto o grande Obá carrega um Oxê, ou seja, um machado com dois lados iguais, pois segundo reza os itãs antes de se pedir algo a Ele é preciso estar pleno de verdade, pois o mesmo não tolera a mentira e a injustiça e neste caso a sentença já se iniciaria a partir do próprio acusador para depois seguir ao acusado, para melhor julgar as causas, conta com doze ministros, enquanto seis acusam outros seis defendem e após analisar o grande Rei desfere a sentença. Nos cultos afro-brasileiros, Xangô dança ao som do alujá a partir de cantigas que exaltam seus feitos, sua nobreza, seu senso de justiça e sua virilidade, uma vez que seu reinado foi próspero. É muito comum que as questões de injustiças sejam levadas aos locais de cultos e colocados nas Ibas de Xangô junto de um amalá clamando pela intervenção do grande Obá.

(VERGER, 1992 p.140):

Ao pesquisar o culto dos orixás em terras brasileiras e africanas ressaltou algumas das características do rito a Xangô¹⁶a África que perpetuaram no Brasil, mas resalta as peculiaridades do culto brasileiro, são elas: ... os ritmos batidos para Xangô são os mesmos. São ritmos vivos e guerreiros, chamados tonibobé e alujá, e são acompanhados pelo ruído dos “xerés”, agitados em uníssono. “No decurso de suas danças, Xangô brande orgulhosamente seu “axé”, e assim que a cadência se acelera ele faz o gesto de quem vai pegar um “laba” imaginário, as pedras de raio, e lançá-las sobre a terra.

Na Bahia em especial destaca-se o Candomblé de origem Nagô e o culto aos Orixás, sendo assim é preciso lembrar que é neste mesmo lugar que durante muito tempo Nina v Rodrigues residiu, sendo ele um dos mais ferrenhos eugenista e propagadores da teoria do racismo científico foi também opressor e perseguidor dos negros e do culto aos Deuses africanos em terras baianas, tendo incitado diversas vezes a invasão e o encarceramento dos praticantes dos cultos aos Deuses pretos.

¹⁶ Verger, Pierre - Xangô - Ifanhin (Benin), Ca. 1950 Matriz-negativo Fundação Pierre Verger (Salvador, BA)

Mediante a tantas injustiças e perseguições contra a população negra começa a eclodir entre estas pessoas pensadores que passam a se movimentar em favor das causas afro-brasileiras, partindo para a resistência e a luta também no campo intelectual, destes , muitos eram frequentadores do culto aos Deuses africanos nas casas de candomblé, e para vencer suas batalhas evocavam seus orixás.

É neste contexto que emergirá a figura do Manuel Raymundo Querino¹⁷, homem negro nascido na Bahia, mais especificamente em Santo Amaro da Purificação no dia vinte e oito de julho de ano de mil oitocentos e cinquenta e um, de origem humilde, filho do carpinteiro José Joaquim dos Santos Querino e Luzia da Rocha Pita, ainda muito pequeno fica, deste modo, ainda muito criança, é encaminhado para Salvador e é tutelado por Manuel Correia Garcia professor aposentado, e isto em certa medida lhe proporcionou boa educação, e por fim foi seu tutor que o incentivou a aprender o ofício de pintor. Já adulto, Manuel Querino foi recrutado para a Guerra do Paraguai, por suas competências de leitura e de escrita, desde modo ele se encaminha no ano de mil oitocentos e sessenta para a cidade do Rio de Janeiro onde passa a trabalhar como escriturário num batalhão, com o fim da guerra, ele retornou para a Bahia, para Salvador onde trabalhou como pintor, estudou desenho e arquitetura na Academia de Belas-Artes, e foi professor.

Deste modo, Manuel Raymundo Querino, inflamado pelas questões sociais, atuou ativamente na luta abolicionista e passou a escrever periodicamente em jornais, onde escreveu diversas matérias manifestando sua insatisfação sobre a situação da população negra no Brasil, e assim denunciou sistematicamente as injustiças e exigiu reparações sociais, como Candomblecista, possuía uma grande titulação no Culto dos Deuses africanos, era Ogá¹⁸ e Ojuobá do Orixá de Xangô, ou seja, literalmente “Os olhos do Rei”, aquele que tem a função de ser líder do culto as Deidades africanas, e somado a isto, ser aquele que zela pela manutenção dos valores defendidos pelo Orixá Xangô, ou seja, a justiça e a verdade, e sempre combatendo a injustiça, para a manutenção da ordem natural da vida, através das palavras, representando dignamente seu Orixá regente, não sucumbiu as injustiças impetradas pela intelectualidade racistas, eugenista e sanguinolenta baiana, que perseguia violentamente

¹⁷ Ynaê Lopes dos Santos. Texto apresentado no 10o Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, em ambiente virtual (UNIFESP e UNESP), de 11 a 13 de maio de 2021. Anais completos do evento disponíveis em <http://www.escravidaoeliberdade.com.br>.

¹⁸ Nogueira (2020, p.75) Assim como no candomblé, em iorubá, há a denominação Ògá, um título que distingue uma pessoa em alguma esfera, um chefe, um líder ou um mestre.

os negros e vilipendiava os espaços de cultos dos Deuses africanos , o Ojuobá de Xangô agiu defendendo-os incansavelmente das garras de seus algozes.

Para ilustrar a importância da atuação de Manuel Raymundo Querino é possível recorrer ao samba enredo da Escola de Samba do Rio de Janeiro Acadêmicos do Salgueiro¹⁹do ano de dois e mil e dezenove que canta a grandiosidade do Oba Xangô e sua importância no panteão dos Deuses africanos da Cultura Ioruba.

G.R.E.S. Acadêmicos do Salgueiro (RJ) 2019:

“ ...Eis o justiceiro da Nação Nagô
Samba corre gira, gira pra Xangô
Rito sagrado, ariaxé
Na igreja ou no candomblé
A benção, meu Orixá!
É água pra benzer, fogueira pra queimar
Com seu oxê, chama pra purificar
Bahia, meus olhos ainda estão brilhando
Hoje marejados de saudade
Incorporados de felicidade
Fogo no gongá, salve o meu protetor
Canta pra saudar, Opanixé kaô!
Machado desce e o terreiro treme
Ojuobá! Quem não deve não teme...”

De certo modo, o papel religioso que Manuel Raymundo Querino desempenha enquanto Ojuobá de Xangô tem cunho social extremamente relevante e de prestígio na sociedade de Salvador, somado a isto, seu incansável empenho na luta contra abolição, e mais adiante contra as injustiças sociais contra a população negra, através de suas publicações em jornais, produções artísticas com o envolvimento com diversas manifestações culturais como o desfile dos blocos carnavalescos com o intuito de exaltar e engradecer a cultura afro-brasileiros, despertará a animosidade dentre os intelectuais e autoridades públicas infladas pelas teorias racistas, o que lhe proporcionará perseguições constantes contra a sua pessoa e também contra o seu trabalho.

Deste modo, especula-se que o famigerado adepto da teoria racista na Bahia Nina Rodrigues desenvolveu um apreso especial em perseguir, Manuel Raymundo Querino, o Ojuobá de Xangô, tamanha era a sua importância e representatividade para a população negra, com toda a sua genialidade e eloquência, os seus feitos serviam de inspiração para outras

¹⁹18 Wikipedia. Fortemente ligada com a tradição afro-brasileira em termos da escolha dos enredos e da criação musical dos seus Sambas de Enredo mais populares, a Academia conseguiu a criação de melodias impressionantes e cantos emocionais entre a própria comunidade e fez os espectadores vibrar na Arquibancada do Sambódromo durante as últimas décadas. Um exemplo impressionante foi o expressivo Samba do Salgueiro de 2019. Profundamente marcado pela herança africana em termos de música e da letra, a Academia escolheu o famoso orixá "Xangô" como enredo (tema principal) do seu desfile do Carnaval carioca na Sapucaí.

pessoas negras, o que de fato incitava levantes e posicionamentos políticos pela resistência e por melhores condições para o povo negro de modo geral, tais comportamentos por ora louváveis não era visto com bons olhos por Nina Rodrigues e sua horda, e os embates entre eles se tornam inevitáveis.

Deste modo, a título de ilustração pode-se citar o livro de Jorge Amado Tenda Milagres (1979), onde tudo indica que o personagem principal, Pedro Archanjo, foi inspirado na pessoa de Manuel Raymundo Querino, cujo consta tem como rival intelectual Nilo Argolo, provável inspiração de Nina Rodrigues que ficou conhecido por suas afinidades com as teorias racistas de Lombroso, deste modo, no livro, os maiores embates intelectuais entre dois personagens se dará na Faculdade de Medicina da Bahia, local descrito como espaço dominante pela elite branca, que tem como representante principal a figura do Professor Nilo Argolo.

Quanto a isto, Amado (1979, p.146) menciona:

O artigo de Nilo Argolo, denominado “A degenerescência psíquica e mental dos povos mestiços – o exemplo da Bahia”, e Pedro Archanjo escreve: “A vida popular na Bahia”, em que este descrevia os costumes e a cultura da população baiana não pertence a elite: *Quando iniciara o livro, a imagem pernóstica de determinados professores e o eco das teorias racistas, estavam presentes a seu espírito.*

Em dado momento Pedro Archanjo percebe que somente anseio pela dignidade e respeito pela cultura afro-brasileira não será argumentos suficientes para barrar as ações repugnantes da elite racista baiana representada na figura de Argolo, deste modo o conhecimento empírico não é o suficiente e deixa de fazer sentido, ele compreende que para combater Nilo Argolo e suas teorias racistas, será necessário do e atuar no mesmo campo de visão de seu arquirrival e assim ele se vale do seu cargo de libelo Faculdade de Medicina, é passa a munir-se de conhecimento científico do saber de base branca-europeia, para defender suas teorias antirracistas a partir do embasamento teórico, deste modo, os debates intelectuais se dão pelas disputas das palavras e acontecem em diversas passagens do livro.

Em certa medida, o ímpeto de Pedro Archanjo de não se submeter a arrogância, as falácias racistas e as injustiças de Argolo, pode-se deduzir a partir do arquétipo representativo do Orixá Xangô, ele era o Ojuobá, cujo significado encontrado no livro é “olhos de Xangô”, que conota um cargo de Ògá grande honraria no candomblé, Xangô o grande Oba que opera pela justiça e a verdade, no livro, Amado comenta (1979, p.104) “Esse título foi concedido a

Pedro Archanjo por Xangô: não completa ainda trinta anos quando o santo o escolheu e o declarou: não pudera haver maior acerto – Xangô sabe os porquês”.

De modo geral, a obra literária de Jorge Amado, surge como figura simbólica, para de certo modo trazer para a realidade um contexto histórico e cultural do Brasil onde o racismo científico massacrou gerações de pessoas da população negra brasileira e ainda deixou suas marcas nos descendentes afro-brasileiros na contemporaneidade, e que de algum modo ficou encoberto pelo mito da democracia racial instituída por Gilberto Freire.

De acordo com Brigona (2014, p.27) A violência gratuita ostentada pela elite aparece desde cedo em Tenda dos Milagres e permanece forte durante toda a narrativa, tendo ironicamente uma de suas origens vindas da Faculdade de Medicina de Salvador, que predominantemente elitista e recheada de erudição discutível, tinha alta influência sobre outros níveis de poder na cidade. É de suma importância que ao acompanhar o desenvolvimento da história se perceba que por mais que Pedro Archanjo e tantos outros travem lutas que ultrapassam décadas, a mentalidade dos que tem preconceito dificilmente muda, avança positivamente. Apesar de Jorge Amado ter publicado Tenda dos Milagres no final dos anos de 1960 essa triste realidade é, infelizmente, observada até hoje em cidades governadas por um Cristianismo cego e inquisidor, que exige um respeito às suas crenças, mas não o oferece a outras. Além do Afoxé de Carnaval que é vetado pela polícia logo adiante do trecho que acima foi citado, os espaços de Candomblé também passam por grande repressão nas mãos do delegado Pedrito Gordo e seus capangas, que tomam por capricho desmanchar toda e qualquer movimentação nos terreiros e passam fazendo estragos pela cidade.

Retornando do simbólico para o real e concreto, se faz importante revisitar a persona de Manuel Raymundo Querino, o Ojuobá de Xangô, foi um grande intelectual que pensou a sociedade brasileira e que sempre se colocou a frente de seu tempo, vale aqui ressaltar a trajetória deste grande ícone que sofreu um apagamento histórico e deveria figurar entre os grandes canônicos dos estudos e do pensamento social brasileiros.

Sobre a biografia de Manuel Raymundo Querino, o Ojuobá de Xangô (Querino, 2021, p. 1):

O descreve como um trabalhador braçal, artista, desenhista, funcionário público, professor, pesquisador, escritor, foi uma destacada liderança operária na Monarquia, quando militou no trabalhismo, criando a Liga Operária Bahiana, e, na República, fundando o Partido Operário, a partir do qual foi conduzido ao Conselho Municipal, assumindo o cargo de Conselheiro por duas legislaturas (1891-1892 e 1897-1899). Desligou-se da política partidária e iniciou outra militância ao dedicar-se ao magistério e à produção de uma obra historiográfica, etnográfica, antropológica, política. Pelo trabalho intelectual, Querino se consolidou na sociedade baiana, garantindo prestígio nos meios intelectual e operário. Morreu em Salvador no dia 14 de fevereiro de 1923.

Realizando uma análise mais detida sobre Manuel Raymundo Querino, o Ojuobá de Xangô, é preciso ressaltar sobre sua a intelectualidade a serviço a sociedade brasileira, que ele foi um exímio professor, que se destacou por grandes reflexões em relação ao pensamento social e educacional, suas abordagens tinham como foco, através de seus escritos defender o direito a cidadania da população negra brasileira pelo viés educacional levando os mesmos a superação da miséria e da subalternização social imposta pela elite racista, garantindo-lhes então assim ascensão social.

No que diz respeito a isto, Querino, ressalta que (1913, p. 35):

É o afixamento das classes menos favorecidas da fortuna, pelo preconceito em antagonismo com o regime republicano. Sob qualquer pretexto fecha-se uma escola pública. A falta de frequência pode ser oriunda da péssima colocação da escola, fora do centro mais populoso ou por desídia do professor. Pois bem: não se procura remover a dificuldade; fecha-se a escola, o mestre fica em disponibilidade, ganhando para não trabalhar. As crianças, porém, perdem porque são abandonadas à prática do vício ou ao exercício de vendedores ambulantes de ‘queimados’ e bilhetes de loterias.

Neste quesito, Manuel Raymundo Querino, o Ojuobá de Xangô faz produções acadêmicas de grande relevância social, as suas críticas são direcionadas ao poder público pela falta de políticas públicas efetivas que garantissem a educação de qualidade as pessoas pobres no Brasil, de fato a preocupação dele são justíssimas uma vez que de certo modo, a grande parte massa das classes trabalhadoras eram formadas por pessoas negras, que sem acesso ao ensino público e qualificação profissional estas pessoas estariam fadas a pobreza física e a miséria intelectual para uma parcela da população que já eram vítimas da secularização escravagista no Brasil.

Como um pensador a frente de seu tempo, inclinado as questões socioculturais, suas produções intelectuais perpassaram pelas dinâmicas sociais que excluía a classe artística das políticas públicas brasileira, isto se dava por que enquanto um pesquisador social ele tinha total ciência que boa parte dos artistas vindo das camadas mais pobres da poluição eram de origem negra, dentre eles estavam trabalhadores manuais, como artesãos, escultores, pintores, dançarinos, cantores, e musicistas, quituteiros entre outros, todos atrelados ao trabalho informal e relegados a sua própria sorte, necessitando assim que ele intervisse nesta situação e reivindicasse por eles.

Sobre isto Querino, (1909b, p. 49), afirma que:

“Talento e aplicação não nos faltam, sobra-nos, porém, o indiferentismo calculado, unido ao desprezo dos poderes públicos pela mais bela manifestação do espírito

humano. Como, porém, não está tudo completamente perdido, é bem possível que apareça um homem a quem esteja reservado, no futuro, cobrir-se com os lauréis da benemerência, fazendo renascer as glórias perdidas na Bahia.

De modo geral para Manuel Raymundo Querino, o Ojuobá de Xangô, por toda sua obra restituirá a África a grandiosidade que a escravização lhe roubou, de fato, ele enquanto um intelectual dotado de exímia competência escrita, usa de toda a sua arte para resgatar o valor e o mérito das civilizações africanas destituído pelo colonialismo europeu, e pela teoria pseudo científico racista, que a partir de um olhar hegemônico e eugenista massacrou a diversidade cultural africana, colocando seus descendentes brasileiros, numa categoria inferior, rude, e de pouca elevação intelectual, dada aos misticismos e por conta disto estaria fadada a subalternização dos trabalhos braçais e pouca expressão social.

Querino, (2018, p. 30):

Quem quer que compulse a nossa história certificar-se-á do valor e da contribuição do negro na defesa do território nacional, na agricultura, na mineração, como bandeirante, no movimento da independência, com as armas na mão, como elemento apreciável na família, e como o herói do trabalho em todas as aplicações úteis e proveitosas. Fora o braço propulsor do desenvolvimento manifestado no estado social do país, na cultura intelectual e nas grandes obras materiais, pois que, sem o dinheiro que tudo move, não haveria educadores nem educandos: feneceriam as aspirações mais brilhantes, dissipar-se-iam as tentativas mais valiosas. Foi com o produto do seu labor que os ricos senhores puderam manter os filhos nas universidades europeias, e depois nas faculdades de 31 ensino do País, instruindo-os, educando-os, donde saíram veneráveis sacerdotes, consumados políticos, notáveis cientistas, eméritos literatos, valorosos militares, e todos quantos ao depois fizeram do Brasil colônia o Brasil independente, nação culta, poderosa entre os povos civilizados.

Aqui, cabe uma reflexão de suma importância, em relação a Manuel Raymundo Querino, o Ojuobá de Xangô, legitimamente faz uma reivindicação de reparação social pelo apagamento histórico e o epistemicídio sociocultural infringido pelo Estado brasileiro a população negra por séculos a fio, se por um lado a cultura afro-brasileira sobreviveu ao massacre hegemônico, eugenista e racista resistindo-o bravamente pelos próprios elementos culturais, como a culinária, a música, a dança e principalmente pelos cultos aos Deuses africanos, por outro a elite intelectual racista, impediu que por muito tempo figuras simbólicas de fundamental importância para a construção da idade negra brasileira, figurasse entre os pensadores clássicos do Brasil, perpetuando assim os ideais da pseudo teoria racista, que até os dias atuais reverberam na sociedade brasileira

CONSIDERAÇÕES

Em relação à sociedade brasileira, historicamente percebe-se um apagamento histórico do a qual pode-se chamar de epistemicídio de ícones da intelectualidade negros, com o Ojuobá de Xangô, Manuel Raymundo Querino, alguns fatores apontam para tal, primeiro pode-se elencar os mecanismos do colonialismo, que desembocou na escravização de pessoas negras do continente africano, que foram sequestradas e trazidas a força para o Brasil diretamente para o cativoiro, neste contexto insere-se a exclusão social destas pessoas pós-abolicionismo por conta das teorias pseudo científicas racistas, que vão se consolidar a partir das ideias de hegemonia e eugenia da raça, elencando as pessoas brancas como superiores e as pessoas negras como inferiores, cujos processos eugenistas favoreciam o embranquecimento da raça brasileira, desprezando e perseguindo tudo que fosse ligada a cultura afro-brasileira, inclusive o culto aos Deuses africanos.

A intelectualidade Ojuobá de Xangô, Manuel Raymundo Querino, será estigmatizada pelo racismo de modo a dificultar sua chegada ao rol dos cânones da academia brasileira, sugerindo que a intelectualidade brasileira absorveu e ainda reproduz os mecanismos de marginalização dos pesadores negros brasileiros.

A reivindicação de que os grandes pensadores negros chegam a academia e tenha sua representatividade dentre os intelectuais brasileiros, parte em alguma medida da intelectualidade negra, mas é algo necessário para as questões de identidade e representatividade de toda a população negra brasileira.

REFERÊNCIA

AMADO, J. **Tenda dos Milagres**. 23^a ed. Rio de Janeiro: Record, 1979.

BRIGNONI, B. **O ABC do negro em Jorge Amado: Jubiabá e Tenda dos Milagres**. UNB Brasília 2014.

BRASIL. **Lei Áurea, ou Lei Diamantina, Lei n. 3.353, de 13 de Maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM3353.htm. 05.11.2022 as 17h.

CALMON, J. **O Vereador Manuel Querino**. Salvador: Câmara Municipal de Salvador, 1995.

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

GLOVER, E. A. **Adinkra Symbolism**. Kumasi e Acra, Gana. National Cultural Center. Geo e Art Gallery. 1969.

MARQUES, S. D. A. **O Professor PDE e o Desafio das Escolas Públicas Paranaenses**. A Formação Das Teorias Raciais no Brasil. Paraná.2010.

NASCIMENTO, E. L. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NOGUEIRA, S. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020.

ODA, A. M. G. R. (2003) Alienação Mental e Raça: a psicopatologia comparada dos negros e mestiços brasileiros na obra de Nina Rodrigues. **Tese de doutorado**, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP.

PRANDI, R. **Os candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, HUCITEC, 1991.

QUERINO, M. R. **Costumes Africanos no Brasil** (A raça africana e seus costumes na Bahia, 2a ed.) Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco. 2021.

QUERINO, M. R. **O colono preto como fator da civilização Brasileira**, 2a ed.). Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco.2018.

RODRIGUES, R. N. **As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil**. Salvador: Livraria Progresso, 1957.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo da miscigenação**. São Paulo: Estudos Avançados, 8(20), 1994.

SALVADOR, A. S. Educação, política e sociedade na Bahia do séc. XIX: o Liceu Provincial da Bahia entre 1836 e 1870 (**Dissertação de Mestrado**). Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

SANTOS, Ricardo Alves da Silva. Interfaces do movimento abolicionista brasileiro: a imprensa abolicionista alagoana (segunda metade do século XIX) Temporalidades – **Revista de História**, ISSN 1984-6150, Edição 25, V. 9, N. 3 (set./dez. 2017).

SOUZA, E. L. de; NOGUEIRA, S. B; TEBET, G. **Giro Epistemológico para uma Educação Antirracista**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

VERGER, F. P. **Orixás- Deuses Iorubas na África e no Novo Mundo**4º Edição. São Paulo, Editora Corrupio Edições e Promoções Culturais LTDA.1992.

VERGER, F. P. **Xangô-Ifanhin** (Benin), ca. 1950 Matriznegativo Fundação Pierre Verger (Salvador, BA). Disponível no site: Acesso dia 07/11/2022. as 14:30h

CAPÍTULO XII

PSICANÁLISE E SUBJETIVIDADES PRETAS: AS CONTRIBUIÇÕES DA RACIALIZAÇÃO DA CLÍNICA ATRAVÉS DE UM LEVANTAMENTO DO ESTADO DA ARTE

Dinara das Graças Carvalho Costa

Introdução

A Psicanálise é uma corrente teórica voltada ao entendimento da *psique* humana criada por Sigmund Freud e utilizada de forma terapêutica. Inicialmente a mesma utilizou-se da hipnose enquanto instrumento para acessar os conteúdos traumáticos guardados no inconsciente, mas depois passou a se utilizar da conversação, objetivando a análise dos sentimentos enquanto se reviver o trauma – assim, acessando-se uma ordem mínima de organização do pensamento (BOOK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

Coutinho (2015) aponta que essa perspectiva clínica possui uma estrutura que “dá voz ao sujeito do inconsciente [durante os atendimentos clínicos] onde prevalece o universal, o para-todos, [pois] é no um-a-um, no individual, na singularidade de cada sujeito que [se] chega [ao] sofrimento” (p. 140). Observa-se, no entanto, que esse procedimento destaca ações/técnicas embasadas em um pensamento colonializado, normativo e estruturante no qual as subjetividades são padronizadas (SOUZA, 1983).

Com isso, se quer dizer que técnicas eurocêntricas no início do século XX ainda são executadas sem considerar cor, raça e gênero de quem está sendo atendida(o). Assim, o

sofrimento psíquico acaba por ser reforçado por aquelas(es) que deveriam auxiliar a lhes resolver e se percebe que o “sofrimento psíquico não é da ordem da intimidade [e sim] político” (Veiga, 2019, p. 244), pois opressões ainda são mantidas conforme os interesses das classes dominantes – não por acaso, uma população cisheteronormativa branca-cristã.

Percebe-se, então, a necessidade de se analisar como esta sendo a formação dessas(es) profissionais, pois enquanto não discutirmos e modificarmos a estrutura colonial de uma educação racista (assim como sexista e homofóbica, em todos os níveis) nada será possível (SILVA; OLIVEIRA, 2021). É Gomes (2019) quem aponta, de forma inquestionável, que apenas quando a Pedagogia, as Ciências Humanas/Sociais, as estruturas dos cursos de formação para docentes e os currículos de (pós) graduação discutirem com os movimentos sociais (em específico aqui o Movimento Negro), e aprenderem com eles, mobilizarem a estrutura.

Justamente por se perceber a necessidade de ir contra as regras cisheteronormativa compulsórias (RODRIGUES, 2020), o objetivo desse manuscrito é *verificar as produções nacionais de artigos que tratem sobre a psicanálise em um processo com subjetividades pretas*. Especificamente, buscou-se: a) fazer um levantamento do Estado da Arte (produção dos últimos cinco anos) sobre esses materiais; b) entender como a racialização da clínica está ocorrendo e; c) fazer com que o racismo seja combatido – nesse caso, especificamente o acadêmico-clínico e institucional.

Social e Academicamente, esse material torna-se relevante por resgatar a necessidade de se discutir uma educação antirracista como única forma de se combater os racismos (ambiental, linguístico, estrutural, institucional.....), pois a educação é ampla. Profissional e Pessoalmente, percebe-se a necessidade de entender como a Psicologia, em especial seu aspecto clínico, precisa discutir, respeitar e atuar frente a racialização em *setting* terapêutico – assim como seus impactos no acolhimento e saúde mental das pessoas atendidas.

O material que segue é dividido em cinco (5) partes, a saber: introdução (1) – essa que esta sendo apresentada e servirá enquanto aporte teórico; método (2) apresentando a caminhada metodológica; resultados & Discussões (3) – ponto no qual se apresentam os dados encontrados e se discute com os mesmos a luz da literatura; conclusão (4) – na qual se

apresenta a percepção das autoras sobre o impacto desse manuscrito e; referências (5) – lócus no qual as fontes de pesquisa podem ser acessadas.

Método

Essa pesquisa é de caráter exploratório e descritivo, não experimental, e visa conhecer as produções nacionais de artigos que tratem sobre a psicanálise em um processo direto com as subjetividades pretas. Essa busca ocorreu de forma bibliográfica por meio de um levantamento do Estado da Arte, ou Estado do Conhecimento – que consiste em mapear manuscritos e apontar lacunas que exijam estudos mais específicos (FERREIRA, 2002; MENDES; GOMES; CAPORALE, 2021).

Os bancos de dados visitados foram: Scientific Electronic Online (Scielo Brasil), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e Periódicos de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódico Capes) – exatamente na ordem apresentada. Em relação aos descritores, é preciso explicar que foram utilizados cinco (05) conjuntos, a saber: psicanálise - racialização da clínica - Brasil (1); Psicanálise - Relações Étnico-Raciais - Brasil (2); Psicanálise - Subjetividade Negra - Clínica (3); Psicanálise - Subjetividade Preta - Clínica (4) e; Psicanálise - Subjetividade Preta - Psicologia Preta (5).

Ao fim das tentativas nenhum manuscrito foi encontrado na Scielo e nem na BVS-Brasil. Contraditoriamente, todos os conjuntos de descritores obtiverem êxito quando inseridos no Periódico Capes, que evidenciou um levantamento (que ocorreu nos dias 13, 14 e 15 de julho do corrente ano) de 552 resultados. Esses, posteriormente, passaram pelos critérios de inclusão/exclusão (1 – Artigos que compunham o estado da arte; 2 – Artigos sem duplicidade [no mesmo ou em bancos distintos]; 3 – Somente artigos que tratassem sobre a temática apresentada; 4 – Somente artigo com publicações em português e; 5 – Apenas artigos científicos completos).

O material que se manteve após esse processo foi avaliado individualmente mediante uma leitura de títulos e resumos, o que promoveu uma maior filtragem. Aqueles manuscritos que deixaram dúvidas tiveram seus métodos e Resultados & Discussões lidos e, a partir daí,

foram mantidos ou retirados definitivamente. Assim, atingiu-se a marca de 07 manuscritos, mas esses são divididos entre aqueles que realmente tratam do problema desse estudo (três manuscritos) e nos materiais atravessados pela Psicanálise e/ou pela estrutura racial em algum momento da construção, ou do campo (quatro estudos).

Resultados e Discussões

Como já mencionado, os sete (07) trabalhos apresentados nesse estudo são divididos entre aqueles que, de fato, tratam sobre a relação da psicanálise com as demandas étnico-raciais e aqueles trabalhos de cunho psicanalíticos atravessados, em algum momento, pela estrutura racial. Para uma melhor compreensão da(o) leitora(o), os mesmos serão divididos em dois quadros. Os quadros ilustrativos serão apresentados e as discussões dos manuscritos seguirão, inicialmente, a ordem do *ano de publicação* e apenas posteriormente a tradicional ordem alfabética.

No primeiro (contendo artigos que respondam aos objetivos desse estudo) serão apresentados os estudos (autoria, data de publicação, título e resumo da obra) seguidos de uma discussão individual sobre o mesmo – considerando, principalmente, o método que os(as) autores(as) utilizaram-se e os resultados encontrados pelos(as) mesmos(as). Já no segundo (contendo material atravessados pelas demandas psicanalíticas e/ou raciais) haverá apenas um quadro de apresentação.

Quadro 1 – Manuscritos Psicanalíticos sobre questões raciais

Autoria	Ano de Publicação	Título	Resumo do Manuscrito
Corsino, Verceze & Cordeiro	2022	“Minha cor não desbota, não deixa se abater por qualquer coisa”: o hiato entre força e sofrimento em histórias de mulheres negras.	Mulheres e homens negros vivenciam cotidianamente experiências violentas por conta do racismo que impacta diretamente em suas vidas. Todavia, mulheres negras estão expostas a condições específicas dessa forma de violência. Neste sentido, o presente artigo discute como o corpo da mulher negra é percebido no laço social, bem como as posições estigmatizadas em que são vistas e o sofrimento decorrente delas. Para isso, foi realizada uma pesquisa clínico-qualitativa, em que a coleta de dados se deu a partir de entrevistas semidirigidas com nove mulheres em uma

			<p>unidade básica de saúde de uma cidade do Norte do Paraná. A análise dos dados ocorreu por meio da técnica de análise temática de conteúdo, utilizando o referencial teórico da psicanálise para considerações. Assim, as categorias de análise foram: A posição superpotência: força e luta constante; Sobre ser estranho e familiar; Entre o trabalho escravo e o não lugar no trabalho; e Questões sobre a feminilidade, sexualidade e corpo. Por meio das narrativas das mulheres, pode-se perceber como as posições fixadas no laço social acerca do corpo da mulher negra impactam suas histórias e como esse sofrimento muitas vezes não é acessado via palavra, deixando-as impossibilitadas de significar a dor causada.</p>
Guerra et al.	2021	Ocupação antirracista e decolonial do espaço psicanalítico	<p>O objetivo do presente artigo é descentralizar o texto de Jacques Lacan a partir de uma geopolítica que pretende se fazer interpretante, uma vez que o autor acentua a importância de o analista visar, no horizonte de sua práxis, a subjetividade de sua época. Parte-se de uma posição na qual o analista não é neutro frente às tendências racistas e ao modo como o discurso dominante de uma época incide sobre o inconsciente. Em um contexto historicamente marcado pela abolição tardia da escravidão, encarceramento e genocídio da população negra e diversas práticas segregativas, como no caso brasileiro, é premente tomar o racismo como uma categoria sob o olhar da psicanálise em seu campo clínico e político, ao lado das demais disciplinas sociais. Pretendemos, assim, identificar algumas premissas para iniciar a desmontagem dos artefatos teóricos dominantes e seguir em direção a um novo arcabouço epistêmico, fundamentando uma prática clínica antirracista.</p>
Canavêz	2020	Raça, gênero e classe social na clínica psicanalítica	<p>O trabalho objetiva situar o debate sobre raça, gênero e classe social na clínica psicanalítica atual, partindo da apresentação do paradigma da interseccionalidade em um diálogo com as Ciências Sociais. Para a consecução da proposta principal, retoma criticamente as raízes modernas da clínica à luz do debate sobre colonialidade para, na sequência, circunscrever a clínica ao debate atual encampado pelos novos movimentos sociais. Por fim, partindo de contribuições de Sándor Ferenczi, aposta-se na clínica como espaço-tempo de desconstrução de desmentidos sociais que reforçam opressões, bem como na potência do caráter paradoxal daquela para a desconstrução de identidades cristalizadas.</p>

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Corsino, Verceze & Cordeiro (2022), apontam que sua pesquisa faz parte de um estudo maior aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Londrina, pautado em uma pesquisa clínico-qualitativa fundada nos fenômenos de saúde-doença. O objetivo desse estudo foi “identificar, a partir do discurso de mulheres

negras, como acontecem suas respectivas relações com a esfera social, bem como os significados atribuídos aos locais que ocupam” (p. 06). A produção de dados aconteceu em uma a “Unidade Básica de Saúde (UBS) da região norte do Paraná em 2019, com mulheres que se autodeclararam negras, pretas ou pardas (...) e que possuíam acima de 18 anos” (p. 06).

O contato inicial davam-se quando as pesquisadoras abordaram, individualmente, as mulheres que estavam aguardando atendimento (biomédicos e/ou inícios de grupos) na UBS. Inicialmente as autoras apresentavam-se (inclusive enquanto mulheres negras) e depois perguntavam como as participantes se autodeclaravam. Segundo as respostas, as autoras apontavam estarem construindo um trabalho com foco em conhecer as histórias de vida de mulheres negras (pretas e/ou pardas) e indagava o interesse dessa pessoa em lhes ajudar a construir esse material.

Quando essas mulheres aceitavam, eram indagadas sobre dias adequados para a cotação de histórias (a aplicação da entrevista semiestruturada – realizada na própria UBS do território, mas em ambiente no qual o sigilo ético fosse respeitado). No dia da ação, antes que essa acontecesse, as participantes assinavam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e, posteriormente, as entrevistas (a contação das histórias de vida) foram gravadas, com autorização, e quando essa etapa findou (por saturação), “foi realizada uma roda de conversa para debater com as participantes os resultados do estudo” (p. 06).

Posteriormente, esses momentos gravados foram transcritos e a identificação das participantes, para manutenção do sigilo ético, foi por meio de “nomes de mulheres negras, artistas, escritoras ou personagens de livros e cinema que possuem relevância no debate racial” (p. 06). O material transcrito foi discutido no Laboratório de Estudo e Pesquisa em Psicanálise (LEPPSI) da Universidade Estadual de Londrina e tratados consoante a perspectiva da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977/2011). Para tanto, “utilizou-se, como suporte teórico para as considerações, autoras e autores que discutem as relações étnico-raciais a partir de conceitos advindos da teoria psicanalítica” (p. 06).

As autoras concluíram ser impossível “compreender o sofrimento de mulheres negras no Brasil, desarticulando as questões sócio históricas das psíquicas” (p. 12). Mediante exposto, o racismo é uma constante em suas histórias e se percebe “que o sofrimento do corpo

negro continua marginalizado da rede discursiva” (p. 12). Essa realidade fez as autoras indagarem se “os modelos teóricos atuais dão conta de acessar esse hiato e produzir uma significação para as esferas de sofrimento da mulher negra (...) e da construção da feminilidade no Brasil” (p. 12).

Considerou-se que as estruturadas ainda são eurocêntrica e racistas, principalmente no tocante a “estudos acerca das questões da feminilidade e sexualidade feminina que mostre a perspectiva das relações raciais” (p. 12). Por fim, as autoras apontam que mesmo que haja produções anti (racistas, homofóbicas e machistas), essas “não são amplamente divulgadas ou trabalhadas no momento de formação profissional” (p. 12).

Guerra et al. (2021) apresentam um ensaio com objetivo de apontar que analistas (da Psicanálise) não vivenciam neutralidades (não é possível vivenciá-la) e que é necessário combater as estruturas racistas presentes nos discursos dominantes que incidem “sobre o inconsciente (...) historicamente marcado pela abolição tardia da escravidão, encarceramento e genocídio da população negra” (p. 01). As(os) mesmas(os) apontam que o Brasil, por possuir um racismo peculiar¹, se não único, ainda vivencia “práticas segregativas (...) que tornam “o racismo como uma categoria sob o olhar da psicanálise em seu campo clínico e político” (p. 01).

Daí, a necessidade de analistas antirracistas brasileiras(os) iniciarem “a desmontagem dos artefatos teóricos dominantes e seguir em direção a um novo arcabouço epistêmico, fundamentando uma prática clínica antirracista” (p. 01), que, por vezes, partes das(os) próprias(os) profissionais, apontando que “todo movimento identitário, tal como o movimento de luta da população negra, age em nome do imaginário, destituindo sua potência política e subjetiva transformadora” (p. 13). As(os) autoras(es) apontam que as

“dificuldade do não-negro em reconhecer-se em sua cor como parte dominante de um sistema de privilégios [*reforça*] um apego imaginário do branco a sua cor como representativa de um universal e, por isso, invisível, não escrita, para se certificar de que seu desejo de dominação é legítimo e desculpabilizado. [Assim] o negro se transforma em um ‘inimigo intrusivo’” (p. 13).

¹ O racismo a brasileira é pautado em fenótipos, e não de genótipos, além de termos uma estrutura de colorismo que faz com que as pessoas se percebam enquanto pardas, mas não saibam o que isso significa.

Mediante exposto, as(os) autoras(es) subsidiam o pensamento lacaniano que aponta que a construção das raças é pautada tanto no discurso quanto no simbólico e que é assim que o racismo torna-se uma estrutura que “movimenta a economia, a política, as instituições, a sociabilidade e as subjetividades” (p. 14). Nesse interim, as(os) mesmas(os) ainda apontam que

“A singularidade encontra-se no mundo, tem pele, cor, gênero e classe, e os discursos que a enlaçam articulam-se sobre o fundo segregatório (...) que aborda causas econômicas, sociais e geopolíticas. (...) A psicanálise opera, então, com certa localização do gozo no discurso [que visa] construir um único sujeito, universalizável, o que causa a dessubjetivação. E é na medida que o discurso da ciência evoca uma uniformização, sobretudo do gozo, que surgem as subversões, a manifestação do não semelhante. (...) Aqueles que se opõem, por vezes, são segregados, retirados do circuito do discurso operante. (...) Uma prática clínica que se pretenda antirracista e decolonizada precisa envolver negras(os) e não negras(os) no acolhimento ao sofrimento singular de cada sujeito, mas também promover processos coletivos de enfrentamento do racismo e abordagens institucionais para sua desconstrução estrutural” (p. 14).

É mediante essas colocações que as(os) autoras(es) observam a necessidade do reinventar-se na clínica psicanalítica, visando a decolonialidade de práticas antirracistas. Para as mesmas, é preciso ter a coragem, pois em um país de silenciamento sistemático, o racismo (suas pautas e movimentação antirracistas) é percebido enquanto tabu. Além disso, aqueles(as) que debatem sobre são acusadas de subversivas, mas, na verdade, são apenas pessoas que ousam ir contra a “hierarquização do saber e de tratamento da dor psíquica” (p. 15).

Por fim, Canavêz (2020) mantém o desenho dos ensaios e traz que para se fazer clínica na atualidade é necessário reconhecer as demandas de raça, gênero e classe social, o paradigma da interseccionalidade, pois sem isso não existem Ciências Sociais. Além disso, a autora aponta, de forma inconfundível, que construir essa clínica, mais que necessária, é reconhecer as raízes coloniais da estrutura brasileira e dar espaço aos movimentos sociais.

A autora ainda destaca que seu estudo apresenta ao menos duas questões urgentes: a) a problemática do silenciamento reforçado pela clínica – quando suas(eus) atrizes(ores) sociais assumem um papel de neutralidade frente as prática política e; b) a imposição de uma

subjetividade analítica única – uma exigência de cristalizar subjetividades/identidades subalternizadas.

Quanto a isso, a pesquisadora aponta que é muito comum observar-se uma clínica na qual as técnicas, abordagens e diálogos são construídos em torno de um indivíduo normativo. Destacar que essas ações são opressivas, racistas, machistas e homofóbicas é apoiar os movimentos da militância e o reforçar o identitário singular. É assim que as identidades grupais são reforçadas e subsidiam os movimentos reivindicatórios – destacando-se, aqui, o movimento negro no Brasil.

É importante destacar, no entanto, que esses movimentos devem ser encorajados, respeitados, e não impostos pela clínica, pois não cabe a ela experienciar afirmação identitária e/ou de movimentos sociais em subjetividades secularmente subjugadas – principalmente no Brasil. Destaca-se essa identidade territorial porque nosso país vivenciou (e vivencia) uma relação de segregação racial única (velada e estrutural) na qual, historicamente, as pessoas negras são mortas (genocídio) e suas histórias apagadas (epistemicídio).

Por fim, a autora aponta que

“nossa versão da luta contra o racismo deve contar ainda com essa espécie de etapa preliminar, destacando as especificidades do corpo negro que são, ainda que de maneira escamoteada, mira de discursos e práticas absolutamente racistas. (...) [Assim, o corpo negro é percebido enquanto] Sujeito descentrado da ficção do eu, cindido, como mostra a clínica psicanalítica (...), [que] não deve [impor] a tarefa de dizer os predicados de alguém. Compete ao sujeito, em seus múltiplos paradoxos, a aventura de fazê-lo” (p. 96/97).

Discutindo brevemente o material apresentado, percebe-se que as autoras e os autores apresentadas(os) possuem uma preocupação pessoal e profissional com a atuação clínicas de Psicólogas(os) e psicanalistas. Corsino, Verceze e Cordeiro (2022), estão brigando pela mobilização da estrutura da formação, do setting e da atuação de psis em um princípio de discussão entre a Psicanálise e a racialização da clínica, mas quem lhes apoia? Sem apoio, nós, pesquisadoras antirracistas, acabamos sendo barrada pela escassez de debates e, por conseguinte, pela ausência de apoio – seja ele na prática ou na teoria.

A questão é: falta material ou falta divulgação dos mesmos? Santos (2022) aponta como a parte das oralidades/outivas acaba por ser desconsiderada no meio acadêmico e como

os conhecimentos se perdem por nosso povo não adentrar as estruturas de poder. Contudo, como explicar porque nossa educação de nível superior, seja a Pedagógica ou a Psicológica, em meio docente, não conhecer Lelia Gonzales, Conceição Evaristo, Adbias Nascimento, Beatriz Nascimento, entre outros. Estamos falando de escassez ou epistemicídio?

Já a discussão de Guerra et al. (2021) destaca a necessidade do autorreconhecimento de que não existe, não pode haver, uma neutralidade na atuação clínica psicanalítica, pois somos seres políticos. Para as(os) autoras(es), aquelas pessoas que apontam a estrutura de silenciamento (também percebida enquanto uma estrutura de colonização psíquica) são punidas com a segregação, ao passarem a ser percebidas enquanto problemáticas – subversivas.

Santos (2021) aponta a necessidade de criarmos e resgatarmos epistemológicas negras, mas que, devido a nossa constituição enquanto povo, devem ser chamadas de afro-pindorâmica. Já Bento (2022), destaca que enquanto a estrutura branca, que privilegia apenas a branquitude, for mantida, nada disso será possível. Não porque não tenhamos capacidade para tal, mas porque nossos conhecimentos continuarão a ser ignorados, pois a estrutura vigente é racista.

Por fim, em Canavêz (2020) observa-se a necessidade de discussão sobre a interseccionalidade a partir de raça, gênero e classe social. Para a autora, que bebe da mesma fonte de Guerra et al. (2021), é necessário abandonar essa roupa, que não existe, da neutralidade, pois a subjetividade negra precisa ser percebida para ser amparada – subjetividade essa, fragilizada (Veiga, 2019). Todavia, qual seria o ponto, a linha, entre apresentar e militar na clínica? Essa é uma inquietação da autora, que destaca que a clínica não pode impor, nunca.

Collins (2019) aponta que a interseccionalidade apresenta as sobrecargas do corpo, especificamente o feminino negro. Contudo, é Piedade (2022) que apresenta o conceito de dororidade – aquilo que está além da sobrecarga: a estrutura emocional que prossegue mesmo com a dor e o sofrimento. Destaca-se aqui que não é uma romantização (a mulher negra forte) e sim uma percepção de como a prática, a vida, possui uma estrutura que nos limita enquanto ser.

Para finalizar essa sessão, apresenta-se o quadro com os materiais atravessados por demandas raciais a partir do campo de atuação – que, não por acaso, possui a escola como base de discussão. Optou-se por não discutir esses materiais, não por não serem importantes, mas porque atravessam os objetivos dessas matérias e não o constituem em sua angústia.

Quadro 2 – Manuscritos psicanalíticos atravessados pelas questões raciais.

Autoria	Ano de Publicação	Título	Resumo do Manuscrito
Primo, Rosa & Carmo-Huerta	2021	Adolescentes, Professores e Psicanalistas: uma intervenção clínicopolítica	O que fazem psicanalistas nas escolas? Esse artigo, debate uma intervenção psicanalítica clínicopolítica na escola, que interpela adolescentes e equipe de ensino a constituir e partilhar seus saberes. Distinguimos três tempos na intervenção em que pudemos constatar o sofrimento dos adolescentes quando as funções da escola estão atravessadas pelo recorte da raça e da classe, atravessamento que se concretiza na correlação entre desenvolvimento, pobreza, raça e perigo social. Quando os saberes puderam circular em diálogo pode-se localizar os conflitos e o mal-estar da escola diante da adolescência e das complexidades da situação histórico-social brasileira, de modo a tornar a construção dos conflitos como motor de trabalho e não como fracasso das equipes.
Costa & Costa-Rosa	2020	A Psicanálise em face à Política: uma postura e uma análise	O artigo tem como proposta abordar o posicionamento de uma determinada compreensão da Psicanálise face à política econômica capitalista, na forma como esta se apresenta na sociedade. Desse modo, o objetivo do artigo foi expor as considerações da Psicanálise a respeito da política e os seus agenciamentos no âmbito da produção de subjetividade, utilizando a estética como brecha para ampliação das suas possibilidades singularizantes na direção da cura. Realizou-se uma pesquisa procurando tecer considerações vinculadas ao que alguns psicanalistas contemporâneos têm comentado e refletido sobre o assunto. Por fim, acompanhando Freud e Lacan, empreendemos uma interlocução com Marx e a estética para melhor vislumbrarmos o alcance dessas questões. Estamos de acordo com Lacan, no posicionamento de que apenas será um progresso subverter o discurso do capitalista se as oportunidades de condição à palavra e ao desejo não forem somente para alguns.
Gondar & Coelho Jr	2020	Psicanálise e Normatividade	O artigo discute a responsabilidade dos psicanalistas na produção e disseminação de normas de gênero e de normas subjetivas, definindo um bom funcionamento psíquico. Aponta o quanto prescrevemos, sem perceber, o modo como os sujeitos devem ser ou viver as suas vidas. Nomeia algumas normas que podem estar presentes no exercício da Psicanálise e de suas correntes teóricas, normas pouco visíveis e, por isso mesmo, menos nomeadas.

Moreira et al.	2020	A trajetória infracional de Cecília: um estudo de caso na perspectiva psicanalítica	Diante da escassez de trabalhos que tratam do envolvimento de meninas e mulheres com o crime, objetivamos a apresentação de um estudo de caso de delinquência feminina, extraído dos resultados parciais da pesquisa «Curso de vida e trajetória delinquencial: um estudo exploratório dos eventos e narrativas de jovens em situação de vulnerabilidade». Utilizaremos a perspectiva teórica da psicanálise a fim de analisar o Plano Individual de Atendimento, a entrevista semiestruturada e a Narrativa Memorialística de uma jovem que denominamos Cecília, em homenagem à poetisa brasileira Cecília Meireles. Trata-se de uma mulher parda, que foi abusada sexualmente na infância, se tornou mãe na adolescência e teve seus parceiros mortos pelo envolvimento com o crime. Enredada também na criminalidade, ela busca refúgio e orientação em uma religião afro.
----------------	------	---	---

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Considerações

Como se pode observar, os manuscritos apresentados e discutidos apontam como a clínica psicanalítica esta se atualizando enquanto antirracista, mas não somente no setting terapêutico, pois se pode observar trabalhos de campo, bibliográficos e ensaios. Contudo, a atuação é meramente fruto da formação e essa, precisa ser real, discutindo as relações de gênero, sexualidade, raça e classe, pois sem isso, não estaremos fazendo nada. Nesse contexto, percebe-se que a construção de subjetividades violentadas, fragilizadas e fragmentadas (como a do povo negro) começam a ser contestadas por quem antes as silenciava e normatizava as relações, mas, principalmente, pelo povo negro que chega a essas estruturas.

Contudo, observam-se muitas demandas que precisam ser combatidas. Dentre elas destacam-se: a) uma fragilização na própria formação dos(as) psicólogos(os), que desconhecem epistemologias que não sejam eurocêntricas – aqui, fala-se em uma formação docente deficiente; b) a percepção de que a saúde mental de mais da metade da população brasileira (negra) não é acolhida a partir de suas peculiaridades, pois o atendimento é padronizado a partir de uma estrutura cisheteronormativa branca-cristã-eurocêntrica e que; c) existe uma baixa produção acadêmica brasileira frente a assistência pública e a saúde mental da população negra (normalmente de baixa renda, que depende dos serviços de saúde pública).

Finaliza-se essa apresentação com a consciência de que o movimento antirracista está em movimento. Parece algo redundante, mas, na verdade, é uma ação que precisa ser destacada já que somos perseguidas(os) cotidianamente como pessoas subversivas – principalmente durante a ditadura de 1964 e do (des)governo de 2018. Destarte, muito ainda preciso ser feito, conquistado e vivenciado e o principal está em se buscar (criar e resgatar) um novo campo epistemológico e com abordagens contrárias ao negacionismo racistas que mata, mas também é preciso que as instituições observem como estão agindo – como você esta agindo?

Referências

BENTO, C. O pacto da branquitude. 1ª edição, São Paulo: Companhia das Letras. 2022. **Anais**. ISBN 978-65-5921-232-3.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **A evolução da Psicologia. In Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13ª edição (pp. 32-45). São Paulo: Saraiva, 2008. ISBN 978-85-02-02900-2. 2002.

CANAVÊZ, Fernanda. Raça, gênero e classe social na clínica psicanalítica. *Tempo Psicanalítico: Rio de Janeiro*. Vol. 52.2 (p. 79-102). 2020. **Anais**. ISSN 0101-4838. Acesso em 14/07/2022. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tpsi/v52n2/v52n2a04.pdf>.

COLLINS, P. H. *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. 1ª Edição, São Paulo: Boitempo. 2019. **Anais**. ISBN 978-85-7559-707-1.

CORSINO, D. L. M.; VERCEZE, F. Â; CORDEIRO, S. N. “Minha cor não desbota, não deixa se abater por qualquer coisa”: o hiato entre força e sofrimento em histórias de mulheres negras. **Revista Subjetividades** – Relatos de Pesquisa, 22(1). 2022. DOI: 10.5020/23590777.rs.v22i1.e11777 || e-ISSN: 2359-0777. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/11777/6799>. Acesso em 15/07/2022.

COSTA, M. F; COSTA-ROSA, A. da. **A Psicanálise em face à Política: uma postura e uma análise**. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*. Rio de Janeiro. Vol. XXIII; Nº 2. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1809-44142020002001>. Acesso em 14/07/2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/RHHVjTCcq33wcH9dPw56Byt/?format=pdf&lang=pt>.

COUTINHO, D. L. A escuta do um-a-um no universal: a psicanálise na universidade. **Revista FAFIRE** – Faculdade Frassinetti do Recife. Vol. 8, Nº 2 (pp. 140-151). 2015. Acesso em 13/06/2022. Disponível em: https://publicacoes.fafire.br/diretorio/revistaFafire/revistaFafire_v08n02_a09.pdf.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Editora Vozes. 2019. ISBN 978-85-326-614-8-7.

GONDAR, J; COELHO JUNIOR, N. E. Psicanálise e Normatividade. *Tempo Psicanalítico*: Rio de Janeiro. Vol. 53.1 (p. 202-220). 2021. **Anais**. ISSN 0101-4838. Acesso em 14/07/2022. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tpsi/v53n1/v53n1a09.pdf>.

GUERRA, A. M. C; RIBEIRO, C. S. da.; JORGE, E. M. P.; BISPO, F. S. Ocupação antirracista e decolonial do espaço psicanalítico. *Quaderns de Psicologia*. Vol. 23, Nº 3. 2021. **Anais**. ISSN: 0211-3481 || DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1787>. Acesso em 14/07/2022. Disponível em: <https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v23-n3-guerra-ribeiro-jorge-et-al/1787-pdf-pt>.

MENDES, R. M.; GOMES, A. A. S.; CAPORALE, S. M. M. A Deficiência Visual e a Baixa Visão: estado da arte das pesquisas acadêmicas em Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP). 2021. Vol 35; Nº 69 (pp. 413-431). 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v35n69a19>. ISSN 1980-4415.. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/zW5rfb665sFqmFz9wD8zxRd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08/04/2021.

MOREIRA, J. O. de; RODRIGUES, B. F.; COSTA, J. D. da; SILVA, C. S. W.; MATOS, C. A.; SENA, C. L. de; MARINHO, F. C.; GUERRA, A. M. C.; SILVA, B. F. A. da. A trajetória infracional de Cecília: um estudo de caso na perspectiva psicanalítica. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud: Colômbia || Estudo de Caso. Vol. 18; Nº 3 (pp. 1-23). 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.18301>. Acesso em 14/07/2022. Disponível em: <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/4106/1052>.

PEREIRA, L. L; SANTOS, L. M. P. Programa Mais Médicos e Atenção à Saúde em uma comunidade quilombola no Pará. **Argumentum**. Vitória, Vol. 10; Nº 2 (pp. 203-219). 2018. DOI: <http://10.18315/argumentum.v10i2.18737>. Acesso em 21/04/2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/18737/14184>.

PRIMO, J. S.; ROSA, M. D.; CARMO-HUERTA, V. Adolescentes, Professores e Psicanalistas: uma intervenção clínicopolítica. **Educação & Realidade**: Porto Alegre. Vol. 46, Nº 1. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109175>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/q9qPtYJ4QTJJYzXyWsKGW8J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14/07/2022.

RODRIGUES, J. **Sem Rótulos, Por Favor!** – Gênero e Sexualidade em Ambientes Educacionais. Porto Alegre: Novas Praxis Editora, 2020.

SANTOS, A. B. **Conferência de Encerramento**. In IX Seminário Nacional de Psicologia e Direitos Humanos: “Radicalizar o Direito à Vida é Semear Futuros Possíveis”. 27 e 28 de maio de 2022. Brasília: DF. Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=vtIXrukXOJQ&t=4600s>.

SANTOS, A. O. (Org.) (2021) **Saberes plurais e epistemologias aterradas**: caminhos de pesquisa na psicologia e ciências humanas. Niterói: Eduff.

SILVA, W. G.; OLIVEIRA, H. S. Educação Decolonial e Pedagogia Freireana: desafios de uma educação emancipatória em um cenário político conservador. Belo Horizonte: Sararé, 2021. 301p. **Anais**. ISBN 978-65-00-32707-6 || e-ISBN 978-65-994568-4-8.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VEIGA, L. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. *Fractal: Revista de Psicologia*. **Dossiê Psicologia e epistemologias contra-hegemônicas**, v. 31, n. Especial, p. 244-248, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/fractal/v31nspe/1984-0292-fractal-31-esp-244.pdf>. Acesso em 14 mai. 2021.

CAPÍTULO XIII

RAÇA, GÊNERO E ESTÉTICA NEGRA: A LEI 10.639/03 NO ENSINO DE QUÍMICA

Morgana Abranches Bastos
Regina Nobre Vargas
Gustavo Augusto Assis Faustino
Marysson Jonas Rodrigues Camargo
Anna Maria Canavarro Benite

À GUIA DE INTRODUÇÃO

O Brasil é um país vitimado pela colonização europeia predatória e marcado pela exploração de um regime escravista que destituiu africanos/as de sua humanidade (NUNES, 2006).

A despeito de sermos o último país das Américas a abolir a escravidão, vivemos hoje em uma sociedade baseada no mito da democracia racial, que apaga a identidade racial de seus sujeitos sociais quando insiste em desconsiderar as desigualdades raciais, pregando a existências de oportunidades iguais para todas/os (ALVINO, 2017). O mito da democracia racial mascara e ignora nossa realidade, isso porque de acordo com Saraiva, “entre 2012 e 2016, a participação percentual dos brancos na população do país caiu de 46,6% para 44,2%, enquanto a participação dos pardos aumentou de 45,3% para 46,7% e a dos pretos, de 7,4% para 8,2%” (Saraiva, 2017, p. 1). Com isso a população negra (pardas/os e pretas/os) se faz a maioria no

Brasil, porém, essa maioria não é representada em todas as esferas sociais do país.

Reflexos da desigualdade e racismo em nosso país são apresentados no Atlas da Violência de 2019, que aponta em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram negros, mostrando um acréscimo de 33,1% na taxa de mortes na última década, contra um crescimento de 3,3% de não negros. Dados apontam também que o padrão de vitimização por raça/cor, que indica superioridade dos homicídios entre os homens e mulheres negros/as (pretos e pardos), em relação a homens e mulheres não negros/as, chegando a 73,1% para homens e de 63,4% para as mulheres negras (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019).

O crescimento do homicídio entre as mulheres aumentou cerca de 30,7% na última década (2007-2017). A desigualdade racial também é um marcador quando verificamos a proporção de mulheres negras e não negras entre as vítimas da violência letal, 66% de todas as mulheres assassinadas no país em 2017 eram negras, tal crescimento muito superior da violência letal entre mulheres negras em comparação com as não negras evidencia a enorme dificuldade que o Estado brasileiro tem de garantir a universalidade de suas políticas públicas (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019).

Tais dados implicam em concluir-se que diferentes marcadores sociais, como o racismo e o sexismo convergem para um mesmo sujeito social: a mulher negra. “*No Brasil, desde o período colonial as meninas e as mulheres negras eram designadas para o trabalho doméstico, não eram educadas*” (HENRIQUES, p. 154, 2017). A política do estado escravista não permitia que estas frequentassem a escola (GONÇALVES e AMBAR, 2015).

Após a abolição da escravidão, homens e mulheres negros/as não tiveram acesso a uma vida digna, pois apenas foi estabelecida uma liberdade formal. E para “*as mulheres negras libertas foi concedida a submissão e a exploração, inerentes à escravidão, pois somente lhes foram ofertadas as atividades domésticas, onerosas, mal remuneradas, que exigiam uma formação prática – não intelectual*” (HENRIQUES, p. 154, 2017). Logo, para as mulheres apenas a exploração informal de seus corpos em troca de sua sobrevivência e de seus filhos.

Negros e principalmente as mulheres negras formavam o conjunto que estava à margem da sociedade, esta população foi largada à própria sorte, sem condições mínimas de sobrevivência, lançados à margem da sociedade (SANTOS, 2015). No entanto, mesmo neste contexto, mulheres criaram associações e participaram de

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

movimentos para arrecadar fundos e promover a educação dos ingênuos. Há evidências de suas participações em associações em que homens eram a maioria, atuando em operações clandestinas (ALBUQUERQUE e FRAGA FILHO, 2006).

Segundo Schwarcz, em suas análises dos discursos dos homens das ciências que utilizavam argumentos para justificar as hierarquias sociais e defender a supremacia racial “falar da adoção das teorias raciais no Brasil implica refletir sobre um modelo que incorporou o que serviu e esqueceu o que não se ajustava. Ou melhor, dizendo, procurou nessas teorias justificativas para expulsar a parte gangrenada da população, sem deixar de garantir que o futuro seria branco e ocidental (SCHWARCZ, 1994, p. 147)”.

Reflexo deste contexto – racista, machista, hegemônico e eurocêntrico – é que ao analisarmos como a mulher está inserida na produção e ensino de ciências, notamos que estas tiveram suas atuações interdidas de formas diversas em diferentes áreas do conhecimento: “Olhar para o ramo de saberes ditos “exatos” nos remete à reflexão sobre espaços científicos ocupados tradicionalmente por homens. Em contrapartida, pensar nas humanidades, frequentemente, faz emergir a (pré) noção de que este ramo de saberes é o mais equitativo do ponto de vista das relações de gênero” (SANTOS, 2016, p. 814).

De igual modo, um estudo publicado pelo Nexo Jornal, intitulado “Gênero e raça de estudantes do ensino superior no Brasil por curso e área” (Figura 1) mostra a presença das mulheres na área de “Saúde e bem-estar Social” e “Educação”. Por outro lado, nas áreas de “Ciências, Matemática e Computação” e “Engenharia, Produção e Construção” o que se nota a presença masculina (ALMEIDA e ZANLORENSSI, 2017).

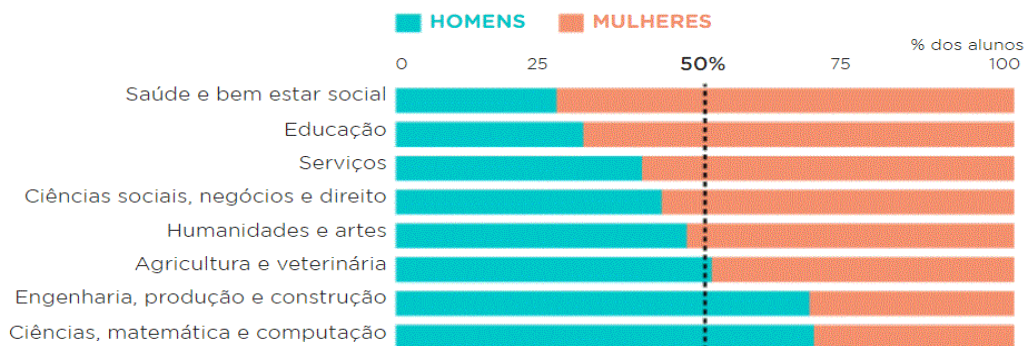


Figura 1: Gênero por área. Fonte: Almeida e Zanlorenssi, 2017.

Entre as várias razões para explicar a pequena presença das mulheres nessas

áreas ditas masculinas:

algumas se reportam a limitações impostas pela profissão e sua origem militar outras as condições de trabalho adversas encontradas pelos profissionais em algumas especialidades, o comando de equipes masculinas; outras localizam o problema numa incompatibilidade entre a engenharia e uma dada concepção de feminino, avessa às matemáticas, à racionalidade e à objetividade, não predispostas à competição, imagens de gênero atribuídas à engenharia e ao masculino (LOMBARDI, 2016, p. 4).

Porém, acreditamos que essa diferença também está relacionada ao processo educacional, pois:

enquanto os meninos recebem mais estímulos para lidar com instrumentos associados ao mundo masculino, como ferramentas, carros, máquinas, computadores e outros, as meninas passam por um processo de socialização diferenciado e são estimuladas a lidarem com assuntos que envolvem mais as áreas de saúde, educação e bem-estar, que acabam fazendo parte dos seus interesses futuros. Toda essa formação acontece por meio da educação informal estabelecida pela família, mídia e relações sociais (CUNHA et al, 2014, p. 408).

Outra justificativa está associada aos estereótipos sociais, que disseminam que *“homens e mulheres têm aptidões diferentes para determinadas carreiras, como é o caso da Matemática”* (Cunha, et al., 2014). O fato é que esses estereótipos têm afetado as escolhas das estudantes pelas áreas exatas e tecnológicas, com discursos de que são áreas apenas para homens e que elas não são capazes. Além disso, as mulheres encontram vários obstáculos em suas carreiras: o preconceito da família e da sociedade contra a mulher que busca uma carreira que exige grande dedicação; a dupla jornada causada pelo acúmulo do trabalho científico com as atividades domésticas; a tensão na relação conjugal e a requisição de realizações profissionais mais substanciais do que as dos homens para serem aceitas pelos pares (LOPES e QUIRINO, 2017).

De mesmo modo, essa tensão se repete nas escolhas pelos cursos de ensino superior no país. Além da divisão por gênero (masculino e feminino), as pessoas não negras ocupam a maior parte das vagas nos cursos mais procurados, como os cursos das áreas de Saúde, Educação, Ciências, Matemática, Computação, Engenharia ou Produção (ARTES e RICOLDI, 2015). Se considerarmos apenas os cursos, as pessoas não negras são a maioria em todas as áreas, ocupando as vagas nas áreas de maior prestígio dentro do país. Se utilizarmos ainda o recorte de gênero, veremos que mulheres são a maioria nas áreas da educação e enfermagem, conforme descritas na literatura (BELTRÃO e TEIXEIRA, 2004; MELO, LASTRES e MARQUES, 2004).

Dados do Censo de 1960, já mostravam que os cursos com maiores

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

proporções de mulheres eram Serviços Sanitaristas, Artes Domésticas, Geografia, História, Letras, dentre outros. Em 1970, alguns cursos são desagregados, porém, as mulheres permanecem sendo maioria em cursos como Enfermagem, Pedagogia, Filosofia e outros. Em 1980, há aumento no número de cursos, porém ainda havendo predominância masculina nas áreas exatas e engenharias e mulheres em cursos relacionados ao cuidado, como Odontologia, Pedagogia e Enfermagem (BELTRÃO e TEIXEIRA, 2004).

Todos esses descritores nos revelam que a discriminação racial e de gênero atuam em todos os âmbitos da vida social em nosso país. E a escola não ficaria de fora, pois *“não é um espaço separado do restante da sociedade e, assim sendo, também é afetada pelo racismo que existe no meio social do qual ela faz parte, ajudando a reproduzi-lo e contribuindo para a sua manutenção”* (BARROS, 2005, p. 4).

Por sua vez, a implementação de ações afirmativas, a partir da década de 1990, vieram para tentar compensar ou reparar *“à discriminação sofrida no passado, evitando que o passado se reproduza interminavelmente no presente e se projete para o futuro”* (ALBUQUERQUE e FRAGA FILHO, 2006, p. 302). Tais ações tiveram como foco principal a educação, pois a educação faz parte do processo de mudança social e de transformação, como já afirmava Freire (1979):

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias (FREIRE, 1979, p.30).

Ainda de acordo com Gomes, 2011, a educação:

... continua sendo um dos campos principais de luta dos movimentos sociais no Brasil. A articulação entre a educação escolar e os processos educativos que se dão fora da escola, nos movimentos sociais, nos processos políticos e nos grupos culturais se configura, atualmente, mais do que antes, como bandeira de luta dos setores considerados progressistas. Além disso, quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade conquanto direito social. E mais, como um direito social, que dever garantir nos processos, políticas e práticas educativas a vivência da igualdade social, da equidade e da justiça social aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais (GOMES, 2011, p. 134).

Neste sentido, diferentes representações do movimento negro brasileiro preocupados em construir um Estado democrático e igualitário perpetraram muitas lutas

RAÇA, GÊNERO E ESTÉTICA NEGRA: A LEI 10.639/03 NO ENSINO DE QUÍMICA

Morgana A. Bastos, Regina N. Vargas, Gustavo A. A. Faustino,
Marysson J. R. Camargo, Anna M. C. Benite

e reivindicações para que em 2003, no então governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, fosse promulgada a Lei 10.639/03. Lei que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e tornou obrigatório o ensino sobre história e cultura africana e Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio, além de algumas providências como a inclusão do dia 20 de novembro (dia da consciência negra) no calendário oficial das escolas. Também induziu mudanças no texto curricular, tais mudanças são complexas e vão além de como trabalhar os conteúdos tradicionais da escola e, transversalmente, abordar temas ligados a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (SOUZA *et al*, 2017).

Segundo o Parecer CNE/CP 3/2004, que regulamentou a referida lei, uma das ações educativas para o combate às discriminações e o racismo é que fosse incluída a discussão da questão racial na matriz curricular dos cursos de licenciaturas para capacitar as/os futuras/os docentes com os devidos conhecimentos para que depois possam ser inclusos na Educação Básica (SILVA, 2004), apesar disso:

Nos cursos superiores voltados para a licenciatura e de pedagogia há resistência em implantar esses conteúdos nos seus currículos. Revela-se, um caráter eurocêntrico e racista hegemônico no pensamento acadêmico. Professores e pesquisadores que se aventuram em refletir e produzir cientificamente nestes campos por fora da hegemonia europeizante são poucos e, costumeiramente, marginalizados. Consequência disso: poucos profissionais da educação formados para dar conta das exigências da legislação e também a dificuldade de se criar uma massa intelectual crítica para pensar esses temas (MEDEIROS, 2016, p. 11).

Mais que uma ação afirmativa, a Lei 10.639/03 visa formar futuros cidadãos com uma consciência de que a sociedade brasileira é multiétnica, culturalmente diversa e que foi formada sob a exploração brutal de africanos/as escravizados/as e a destruição de experiências societárias originárias (indígenas) e civilizatórias (dos povos africanos) (OLIVEIRA, 2013).

Esse aspecto aponta para a importância da formação de professoras/es capacitadas/os a trabalharem com temáticas étnico-raciais no ensino básico, não só para uma formação escolar, mas também para a formação de cidadãos e cidadãs com senso crítico para analisarem e entenderem o modelo social no qual estão inseridos, ou seja, uma sociedade racista, machista e sexista.

Além disso, defendemos que a escola é uma importante agente de mudanças e difusão da diversidade na sociedade e se torna uma grande aliada para as/os

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

professoras/es que lidam diretamente com a heterogeneidade em seu cotidiano (CASCAES, SOUZA, CARVALHO, 2009). Assim, o Coletivo CIATA, Coletivo Negro/a do Instituto de Química tem investido em ações que buscam uma alternativa para discutir a visão de ciência masculina e europeia, questionando os estereótipos de raça e gênero em produção científica (BENITE, COSTA e PEREIRA, 2016).

O CIATA tem trabalhado no design, planejamento e desenvolvimento de Intervenções Pedagógicas que evidenciem as trajetórias e produções de pesquisadoras negras na construção do conhecimento científico. Uma das iniciativas do coletivo é o projeto de pesquisa, ensino e extensão intitulado “Investiga Menina!”, cujo intuito é aproximar, criando elos, alunas/os do ensino médio e as cientistas negras, desconstruindo o paradigma que impera na sociedade, de uma ciência unicamente masculina e eurocêntrica (VARGAS, 2018).

O projeto “Investiga Menina!” é uma parceria com o movimento de mulheres negras, o Grupo de Mulheres Negras Dandara no Cerrado (Figura 3), e busca dar visibilidade ao trabalho, a história e carreiras de pesquisadoras negras das áreas de C&T. O Investiga Menina faz divulgação em redes sociais (de todo conteúdo produzido), e promove encontros entre as cientistas negras brasileiras e as/os alunas/os do ensino médio, que pode ser acessado em nossas redes sociais <<https://www.facebook.com/investigamenina/>>; [instagram.com/investigamenina?igshid=kcu0bdqaan35](https://www.instagram.com/investigamenina?igshid=kcu0bdqaan35)



Figura 2 – Logo do Investiga Menina!

Nas intervenções pedagógicas, seguimos o conteúdo da matriz curricular,

porém, contextualizamos introduzindo o diálogo entre a ciência e o corpo negro, utilizando temáticas da cultura afro-brasileira e africana, valorizando as contribuições desses povos para a formação do povo brasileiro (VARGAS, R. N. et al, 2018), (BENITE, A. M. C., et al, 2018), (VARGAS, R. N., 2018).

Assumidos estes pressupostos e visando operacionalizar a Lei 10.639/03, o presente trabalho tem como objetivo planejar e desenvolver Intervenções Pedagógicas (IPs) que discorram sobre a química dos cosméticos para pele negra e o estudo entre a relação estrutura e propriedades destes.

PERCURSO METODOLÓGICO

Com intuito de operacionalizar a Lei 10.639/03 no ensino de Química, estabelecemos uma parceria com o Colégio Estadual Solon Amaral, localizado na região oeste da cidade de Goiânia, uma região considerada periférica.

O projeto conta com a colaboração de algumas pesquisadoras negras que se dispõe a estar entre nós. No ano de 2018, fomos contempladas pelo Fundo ELAS, Instituto Unibanco, Fundação Carlos Chagas e ONU Mulheres no 2º Edital Gestão Escolar para Equidade: ELAS nas Exatas, que visa favorecer a inserção das meninas nas áreas de ciências tecnológicas e exatas por meio da promoção da equidade de gênero e do reconhecimento da escola como um espaço estratégico e importante na promoção dessa transformação.

Também fomos contempladas no Canal Negras Potências, a benfeitoria junto com o Fundo Baobá e com o apoio do Movimento Coletivo, que tem como objetivo principal financiar e viabilizar iniciativas que atuem no âmbito da redução da desigualdade em relação às meninas e mulheres negras no país.

Com isso, promovemos na escola parceira encontros presenciais com as cientistas. A Figura 3 apresenta alguns dos *cards* produzidos para a divulgação da vinda das pesquisadoras para a participação no projeto.

ESCREVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

O INVESTIGA MENINA! apresenta:

Você já pensou em ser cientista?

Quantas cientistas negras você conhece?

Dia de 27 de abril – Ação no Colégio Estadual Solon Amaral – Atividade Interna
Dia 28 de abril – Ação no Grupo de Mulheres Negras Dandara no Cerrado – Tod@s Convidad@s
Venham conhecer as cientistas Dr^a Sônia Guimarães e a Dr^a Vera Lúcia Klein

Sônia é a primeira negra brasileira Doutora em Física, título adquirido pela The University Of Manchester Institute Of Science And Technology, e respeitada professora do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA).

Vera Lúcia é doutora e mestra em Ciências Biológicas (Botânica) pela USP. Atualmente é professora da UFG, diretora da Unidade de Conservação da UFG e coordenadora da família Cucurbitaceae Jus, nos projetos: Lista de Espécies da Flora do Brasil e Flora do Brasil 2020.

Local: Grupo de Mulheres Negras Dandara no Cerrado R. C-176 N°717, Q. 424 Lt. 21, Jardim América, Goiânia/GO
Horário: 08:00

Realização:

Apoio:

O INVESTIGA MENINA! Apresenta a III Vivência Intercultural:

Que tal fazer um curso nas áreas exatas e tecnológicas?

Você conhece as cientistas negras brasileiras da atualidade?

Ação no Colégio Estadual Solon Amaral - Atividade Interna
Dia 10 de Agosto de 2018 a partir das 08:00 h
Ação no Grupo de Mulheres Negras Dandara no Cerrado - Tod@s Convidad@s
Dia 11 de Agosto de 2018 a partir das 08:00 h
Venham conhecer as cientistas brasileiras Dr^a Joana D'Arc Féliz e a Dr^a Jaqueline Araújo Civarði

A professora e pesquisadora Joana é bacharel em Química e Mestre e Doutora em Química. É Especialista em Reaproveitamento de Resíduos do Setor Cuareiro-Galvanizadora Para a Produção de Produtos Para as Áreas Biológicas, da Saúde, de Química, Agropecuária, Energias Renováveis e Construção Civil. Recebeu o Prêmio Faz Diferença do Jornal o Globo: Personalidade 2017; Medalha Theodosina Ribeiro: Homagem e Reconhecimento na Assembleia Legislativa de São Paulo; foi vencedora dos Prêmios CRQ-IV em 2017, 2015 e 2014; e também foi vencedora do Prêmio Kurt Poltzer de Tecnologia 2014. Pesquisadora do ano.

A professora e pesquisadora Jaqueline é Licenciada em Matemática, Mestre em Educação e Doutora em Didática das C. Experimentais e da Matemática. Atualmente é professora da UF6, Coordena o Niemat vinculado ao Laboratório de Educação Matemática Zaira da Cunha Melo Varizo do IME/UFG. Tem orientado pesquisas que tratam sobre o processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos, o desenvolvimento e uso de tecnologias assistivas para o ensino e a aprendizagem da matemática e a afetividade no contexto da educação inclusiva.

Local: Grupo de Mulheres Negras Dandara no Cerrado: Rua C-176 nº 717, Q. 424 Lt. 21, Jardim América, Goiânia/GO
Dia 11/08/2018 às 08:00h

Realização:

Apoio:

Figura 3: Atividade de Abril de 2018: Dr^a Sonia Guimarães do Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial – DCTA no Instituto Tecnológico da Aeronáutica – ITA e da professora Dr^a Vera Lúcia Gomes Klein da Unidade de Conservação do Instituto de Ciências Biológicas – Universidade Federal de Goiás – UFG. Atividade de Agosto de 2018: Dr^a Joana D'Arc Féliz de Sousa da Escola Técnica Estadual (ETEC) e da professora Dr^a Jaqueline Araújo Civarði do Núcleo de Investigação em Educação Matemática e Tecnologia Assistiva (Niemat) do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás (IME/UFG).

Esse trabalho apresenta elementos de uma pesquisa participante, que se preocupa não apenas com a construção de conhecimentos, mas em envolver os sujeitos da pesquisa na análise de um problema social e na busca por solucioná-lo, de modo a promover ações coletivas para o benefício da comunidade (DEMO, 2004). Trata-se, portanto, de uma atividade educativa de formação de cidadãos e cidadãs e de ação social. Vale salientar que essa pesquisa também se caracteriza por estarmos inseridas/os na mesma sociedade na qual se inserem as/os estudantes e por sermos sujeitos pesquisadoras/es que modificam o meio social, ou seja, somos pesquisadoras/es de nossas próprias vivências. Esta investigação obedeceu a algumas etapas, conforme a Figura 4.

RAÇA, GÊNERO E ESTÉTICA NEGRA: A LEI 10.639/03 NO ENSINO DE QUÍMICA

Morgana A. Bastos, Regina N. Vargas, Gustavo A. A. Faustino,
Marysson J. R. Camargo, Anna M. C. Benite

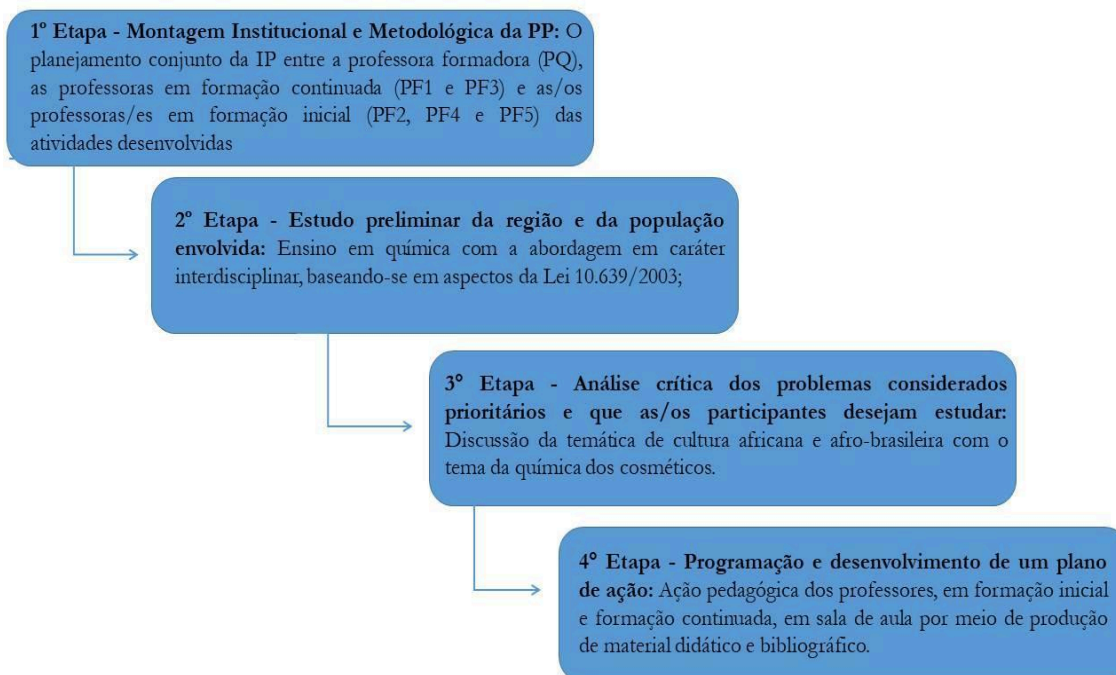


Figura 4: Fases da Pesquisa.

A pesquisa tem sido desenvolvida desde o ano de 2016, e aqui analisaremos a IP desenvolvida em uma turma da 2ª Série do Ensino Médio com 18 estudantes, sendo 11 meninos e 7 meninas, correspondendo a uma carga horária de 50 minutos, intitulada “**Identidade Negra e Ensino de Ciências: a Química dos Cosméticos**” no turno normativo, na disciplina de Química.

A intervenção foi gravada em áudio e vídeo, posteriormente transcrita, em que foram produzidos 871 turnos de discurso que, por sua vez, foram analisados e discutidos empregando-se a técnica de análise da conversação de MARCUSCHI, 2007.

Resultados e Discussões

A IP foi desenvolvida no primeiro semestre de 2017 (dividida em quatro momentos sistematizados no Quadro I) e introduziu as/os estudantes no âmbito do projeto de pesquisa e extensão “Investiga Menina!”.

Quadro 1 - Mapa de Atividades

Tempo Utilizado	50 minutos
-----------------	------------

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

Desenvolvimento	<p>No primeiro momento apresentamos às/aos alunas/os o projeto Investiga Menina! e as pesquisadoras negras que colaboram com o projeto, suas pesquisas, história de vida e a contribuição dessas mulheres na construção do conhecimento científico e no desenvolvimento do país.</p> <p>No segundo momento iniciou-se uma discussão sobre a história dos cosméticos e suas funcionalidades, remontando ao Egito Antigo.</p> <p>No terceiro momento discutiu-se sobre os estereótipos referentes ao ato de se maquiar nos dias de hoje e em como a maquiagem age na construção da identidade.</p> <p>No quarto momento executaram-se atividades práticas acerca do tema, pelas quais se produziram batons, com análise dos processos de transformação química e materiais envolvidos na produção do batom.</p>
Objetivos	Discutir a química orgânica, especificamente compostos como óleos, ácidos graxos e corantes, presentes na formulação dos batons procurando a compreensão de suas propriedades, contextualização com uma realidade que rejeita beleza negra quando a sociedade impõe que tudo o que é belo se afasta do corpo negro.
Estratégia de Avaliação da Apropriação Conceitual	O desenvolvimento da IP em sala de aula foi gravado em áudio e vídeo para posterior transcrição e análise dos discursos produzidos.

Raça e gênero são categorias que se interseccionam e impactam as posições que as mulheres negras ocupam no tecido social (Oliveira, 2017). O racismo e o machismo produzem e reproduzem, em uma relação de interdependência, ideologias e atitudes que alocam a maioria das mulheres negras na base da pirâmide social. O primeiro momento dessa IP foi pensado para atingir dois objetivos principais, em contrapartida, ao reconhecimento dessa relação raça/gênero: discutir a trajetória de vida de mulheres negras com carreira científica consolidada e incentivar, principalmente esse segmento, a optar por carreiras acadêmicas.

Ações como essas, que visibilizam mulheres negras nas ciências, devem ser contínuas e não eventuais, de modo que se garanta uma mudança curricular em que não apenas o sujeito universal seja representado. Isto implica em uma nova postura do professor, da professora e de todos e todas que circundam o ambiente escolar, que devem incluir no currículo não apenas os conteúdos disciplinares, mas, também, a compreensão de fatores sociais que influem intrinsecamente sobre o espaço escolar e que afetam as trajetórias e a construção de identidades das alunas e dos alunos que por ali passam. Contudo, raça, gênero, classe social, etc.

... não dão conta por si só de explicar a totalidade da vida social. É preciso discuti-las juntamente com outras dimensões presentes no processo de formação humana como a idade, a religião, a cultura (**padrões de beleza, por exemplo**), entre outros. É sempre bom lembrar que as categorias analíticas são instrumentos de análise da realidade social. Elas podem ser úteis do ponto de vista metodológico e analítico, mas se as tomarmos como as únicas lentes

RAÇA, GÊNERO E ESTÉTICA NEGRA: A LEI 10.639/03 NO ENSINO DE QUÍMICA

Morgana A. Bastos, Regina N. Vargas, Gustavo A. A. Faustino,
Marysson J. R. Camargo, Anna M. C. Benite

para olharmos a realidade social e cultural, corremos o risco de nos transformar em míopes culturais. A vida social é muito mais dinâmica do que pensamos (Gomes, 2000, p. 35, texto grifado acrescentado pela autoria desta comunicação).

A partir desses pressupostos, os demais momentos seguintes na IP foram planejados com o objetivo de entrelaçar uma abordagem histórico-cultural, atendendo a proposta da Lei 10.639/03, em concomitância ao ensino de Química. Apresentaremos apenas dois extratos produzidos em diferentes momentos da IP, e passamos à análise dos discursos elaborados durante seu desenvolvimento.

Extrato 1: O uso dos cosméticos e a construção de estereótipos:

Turno	ID	Discurso
31	PF1	Então, vocês usam maquiagem? Cosméticos?
34	TA	Sim!
35	PF1	O que vocês usam de cosméticos?
38	A9	Perfume e creme de passar na pele!
39	A11	Perfume e creme!
45	A12	Sabonete facial.
46	PF1	Isso! Tudo que você usa para a sua higiene e para o seu cuidado pessoal.
47	PF1	E nisso temos também a maquiagem que é um cosmético. [...]
48	PF1	Você usa creme (apontando para A9). Quem mais? Batom? Ninguém usa batom?
49	A9	Eu uso, mas só cacau!
51	A11	Cacau eu não uso não!
53	A2	Cacau eu uso, só a noite!
54	PF1	E vocês acham que cuidar da aparência é uma coisa que aconteceu só por agora?
55	A1	Não!
56	PF1	Não! Isso remonta de vários anos, há muito tempo atrás.
57	PF1	E para isso, não sei se vocês já estudaram sobre, mas no Egito as pessoas passavam carvão para contornar os olhos. No Egito já se usava batom, perfume.
59	PF1	[...] E hoje, principalmente nós vamos falar sobre o quê?
60	A1; A12	Batom!
63	PF1	Com cor ou sem cor, nós vamos falar deles!
64	PF1	Vocês sabem do que ele é feito?
65	TA	Não!
66	PF1	Não? Vocês sabem o que vocês e o batom têm em comum?
67	TA	Não!
69	PF1	Então... vocês não sabem do que um batom é feito?
70	A13	A química!

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

72	PF1	Um batom e você, o que vocês têm em comum?
73	A14	Com homem não tem nada em comum não!
75	A1	Isso é Machismo.
76	PF1	Então, vocês sabem o que é?
77	PF1	Lipídeos! Nós vamos falar de Lipídeos hoje!
79		Os batons são feitos, praticamente, de ceras e óleos. E o pigmento para dar a cor. Ceras e óleos são o que? O que eu falei agora a pouco?
80	A14	Lipídeos.

Não se pode negar a presença da ciência e tecnologia no nosso cotidiano, quer pelas consequências que nos acarretam ou pelas formulações que consumimos (RODRIGUES *et al.*, 2018). Portanto, visto que o Brasil é o sexto maior mercado consumidor de maquiagens e o segundo maior consumidor de sabonetes per capita (GALEMBECK e CSORDAS, 2009), os cosméticos constituem uma temática que se faz presente no cotidiano das/os estudantes e que envolve vários conceitos científicos (RODRIGUES *et al.*, 2018, p. 213).

Assim sendo, após a apresentação da Química dos Cosméticos como tema da IP, **PF1** buscou conhecer quais cosméticos seriam utilizados no cotidiano das/os estudantes e, conseqüentemente, também buscou pela definição de cosméticos que as/os estudantes haviam construído, como apresentado nos **turnos 31, 39, 45, 49 e 51**.

As/os discentes **A9, A11 e A12** encaixam nesta categoria os perfumes, hidratantes corporais e sabonetes faciais (**Turnos 38, 39 e 45**). Corroborando com o **Turno 46**, no qual **PF1** sintetiza a definição de cosméticos que, de são definidos como “*substâncias, misturas ou formulações usadas para melhorar ou para proteger a aparência ou o odor do corpo humano e que no Brasil são normalmente tratados como produtos para a higiene e cuidados pessoais*” (GALEMBECK e SCORDAS, 2004, p. 4).

Desta maneira, falar de cosméticos significa falar de uma ampla classe de produtos com distintas funções, tais como o “*embelezamento por cobertura pura e simples, como as maquiagens, e aqueles cosméticos destinados ao cuidado pessoal e à obtenção de propriedades específicas, como redução na formação de rugas*” (GALEMBECK e CSORDAS, 2009, p. 4).

O cuidado com a aparência não é característica apenas das sociedades atuais, uma vez que desde a antiguidade havia a preocupação com o embelezamento do corpo, camuflando imperfeições e maus odores (REIS *et al.*, 2017). O uso e desenvolvimento de cosméticos se iniciaram na pré-história, onde já se pintavam e tatuavam o corpo

usando para isso terra, cascas de árvores, seiva de folhas e orvalho (TREVISAN, 2011).

Há indícios de que os egípcios foram os pioneiros na manipulação de cosméticos e produtos de toucador em grande escala, como apresentado por PF1, no **Turno 57**, já empregando: o óleo de castor como protetor; uma mistura perfumada à base de cinzas e argila como sabão no banho; uma variedade de pigmentos para colorir olhos e face, dentre os quais o khol, um pigmento preto (minério de antimônio ou manganês), o verde de malaquita (minério de cobre) e o cinabre (minério de sulfeto de mercúrio); e extratos vegetais, como a henna (TREVISAN, 2011).

Convém frisar que os povos africanos, assim como os povos ameríndios, muito contribuíram para a formação e para o delineamento de uma identidade cultural afro-brasileira (FERREIRA, 2013). Assim, é importante localizar historicamente a África como produtora de conhecimento científico e tecnológico a fim de dissipar *“teorias racistas a respeito da suposta inferioridade de determinados grupos humanos em relação a outros no que se refere à capacidade cognitiva para empreender o desenvolvimento em suas sociedades”* (CUNHA, 2007, p. 3). Logo, começar *“a desvelar o mundo da racionalização das sociedades africanas”* (BENITE et al., 2017, p.140) fortalece a ruptura de uma visão folclorizada da/o negra/o brasileira/o, que a/o liga frequentemente ao campo do esporte, da culinária, da religião e da música e não a/o concebe como produtor do conhecimento científico e tecnológico.

No estudo de um tema abrangente, **PF1** percebe a necessidade de direcionar a discussão (**Turnos 47 e 48**) e instiga a participação das/os estudantes acerca da maquiagem e, mais especificamente, acerca do batom (**Turnos 59 e 69**). O uso da maquiagem se destina ao embelezamento do corpo, que nos remete ao padrão de beleza aceito socialmente. De acordo com Gomes:

Quando aplicamos o conceito de beleza aos corpos, passamos por um processo muitas vezes rígido de classificação e hierarquização, e a aparência física passa a carregar significados ligados a atributos negativos ou positivos. Esse ideal de beleza, visto por alguns como universal é, na realidade, construído socialmente, num contexto histórico, cultural e político, e por isso mesmo pode ser ressignificado pelos sujeitos sociais (GOMES, 2003, p. 81).

O padrão de beleza hegemônico foi historicamente construído a partir de relações de poder entre os povos colonizadores e colonizados, de forma que o considerado bonito se refere às características da branquitude, que remetem ao colonizador europeu (SILVA e CARVALHO, 2016). Tal padronização do branco como

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

belo atribui no polo da feiura as características do corpo negro. Assim sendo, discutir sobre a cultura negra na educação, ressignificando e construindo representações positivas da/o negra/o, de sua história, cultura e de sua estética (GOMES, 2003) representa combater os discursos hegemônicos que habitam o espaço escolar e agem na construção da identidade negra das/os estudantes.

No contexto atual, a maquiagem e seu uso se relacionam “*aos padrões de feminilidade instituídos e engendrados nas práticas socioculturais contemporâneas*” (PEREIRA e OLIVEIRA, 2016, p. 282). Considerando que gênero se refere às maneiras como os sujeitos vivem socialmente o sexo masculino e feminino e que essas maneiras são assimiladas por meio da cultura em todos os âmbitos sociais, a escola é um dos espaços de maior importância para essa aprendizagem (PEREIRA e OLIVEIRA, 2016).

A escola é, portanto, um ambiente de aprendizagem que “*não apenas transmite/produz conhecimentos, mas que, a partir de múltiplos discursos, práticas, códigos, regras e saberes, determina o que os sujeitos podem ou não podem fazer, posicionando-os na sociedade*” (LONGARAY e RIBEIRO, 2010, p. 1). De acordo com Bento, “*Nessa hora, entra o controle produtor: ‘Isso não é coisa de menino/a!’ Controle produtor porque produz masculinidades e feminilidades*” (BENTO, 2010, p. 5) e nós interiorizamos essas concepções. Tanto que, no **Turno 73, A14** atua como controle produtor ao afirmar como a maquiagem não se relaciona à masculinidade hegemônica, reforçando a heterossexualidade como normativa.

Passamos agora à análise do segundo extrato produzido.

Extrato 2: A História e a formulação do Batom

Turno	ID	Discurso
162	PF3	[...] O batom no formato que ele é encontrado hoje fica dentro desse tubo que você rota e o batom sai. Só na época de mil novecentos e alguma coisa...
164	PF3	[...] foi nessa época que um homem, junto com uma mulher, que criou esse mecanismo para facilitar na utilização do batom, mas a primeira era do ouro do batom que foi no Egito antigo o batom significava poder, quem usava batom, os tons de vermelho/vinho, eram uma forma de se embelezar junto aos lápis de olho.
165	PF3	Vocês já viram nos filmes que retratam o Egito, como representam, maquiagem forte, marcada no olho e batom. Foi daí que começou a maquiagem, tanto que o Egito é considerado o criador da maquiagem!
166	PF3	Já na Grécia antiga nem sempre as mulheres podiam usar o batom, elas tinham que se esconder, não era algo bom. Isso é muito parecido com a Roma também, em que as mulheres não usavam batom.
167	PF3	Na idade medieval o batom significava a incorporação do satã então ninguém podia usar de jeito nenhum!
169	PF3	Depois, na segunda era do ouro, época do renascimento, vocês já estudaram isso na história, artes, não é?
170	PF3	O batom voltou a acender, a maquiagem voltou a ser usada, tanto que as mulheres

RAÇA, GÊNERO E ESTÉTICA NEGRA: A LEI 10.639/03 NO ENSINO DE QUÍMICA

Morgana A. Bastos, Regina N. Vargas, Gustavo A. A. Faustino,
Marysson J. R. Camargo, Anna M. C. Benite

		e homens usavam, e na terceira era também, em que o homem que usava batom ocupava um grande status na sociedade, então ele tinha que usar batom, se ele fosse rico também, não podia ficar sem batom. Hoje em dia as pessoas pensam que só mulheres usavam batom, mas não era bem assim.
183	PF3	Então, o batom ele é composto por várias substâncias e a produção consiste de várias etapas, vários ingredientes importantes, os que garantem que batom não vai derreter, que não perder água, um o pigmento forte, porque às vezes a gente compra um batom achando que é uma cor e quando passamos não tem cor nenhuma.
185	PF3	A base líquida, que é praticamente o mais importante no batom. Sem essa base não teria o formato que ele tem, assim como as gorduras que a PF1 falou pra gente, e o mais utilizado dessa base é o próprio óleo de rícino ou óleo de mamona e alguns silicones. Os agentes de consistência são aqueles... a gordura, como a PF1 falou, lembram?
188	PF3	Também tem esses aditivos que são os conservantes, mas porquê? As fábricas de batons precisam conter as bactérias e microrganismos, porque não vai ser legal você comprar um batom com bactéria, com fungos, esses tipos de coisas, não é? Por isso que batom tem data de validade! Ele tem conservantes e é muito importante nos atentarmos a isso, porque muitas pessoas usam o batom mesmo estando vencido e pensam que não tem problema.
189	PF3	E temos também os antioxidantes, aqui tem um problema! Alguns estudos afirmam que esses dois tipos de antioxidantes, o BHT (butilhidroxitolueno) e o BHA (butilhidroxianisol) são cancerígenos, e então, será que é verdade? Porque esses dois compostos aqui estão presentes em quase todos os cosméticos. E então? Em quem a gente acredita? A gente vai continuar usando batom?
191	PF3	E temos as fragrâncias, quando a gente vai comprar alguns cosméticos, algum batom ou algo do tipo, a gente quer que tenha um cheiro agradável. No caso do batom, além do cheiro precisa do gosto, porque estará em contato com a boca, não é que você vai comer o batom, mas têm os dois aspectos, um que está perto do seu nariz e você vai sentir o cheiro e na sua boca.
192	PF3	[...] E temos as substâncias colorantes que, com certeza, é o aspecto mais importante. Quando você vai comprar um batom você olha o que? A cor do batom, não é? Você olha o pigmento, então esse é o aspecto mais importante para a indústria cosmética do batom.
193	PF3	Então em resumo, o que é o batom? O batom tem 5% de perfume, que é o cheiro e o gosto que eu falei para vocês, tanto que aqueles gloss labial de criança tem o gosto e cheiro muito bom.
194	A3	Então acho que não é só 5% (risos).
196	PF3	Mas tem sim gente. E o batom tem também 5% de pigmento que é a própria cor e esses pigmentos podem ser orgânicos ou inorgânicos, eu até trouxe um nome fácil para vocês só para exemplificar, os orgânicos podem ser Laca de Alumínio e os inorgânicos são os Óxidos de Titânio. Às vezes quando vocês veem na embalagem e ficam pensando: "O que é isso?", e é apenas o corante mesmo. Não precisam se assustar.
197	PF3	O batom tem 25% de gordura, então olha o tanto de gordura que tem no batom... lipídios.
217	PF3	E o restante do batom, 65% de quê? De óleo. Então o que o batom é praticamente?
220	A11	Óleo.
232	PF1	[...] Em que estado o óleo está?
233	A14	Líquido!
234	PF1	Isso! O óleo está em estado líquido, ele (o óleo de coco) tem esse aspecto aqui (mostrando o vidro de óleo de coco), ele é líquido [...].
235	A3	Porque dizem que ele hidrata o cabelo?
238	PF1	O óleo de coco retém a perda de água do cabelo. A mesma coisa do cabelo acontece na pele, você passa o creme hidratante na pele, mas ele não tem água na sua composição, mas ele forma um filme na sua pele e no seu lábio como uma proteção para que a água da sua pele e da sua boca não evapore, para que você não perca água e não fique ressecada.
241	PF1	[...] não é porque ele hidrata, é porque ele previne/evita a evaporação/perda de água

		do cabelo. Perceberam a diferença? A gente só se hidrata como?
242	A3; A11	Bebendo água!
243	PF1	Isso!

Nos **Turnos 162, 164, 165, 166 e 167, PF3** discorre sobre a história do batom. Considerada a Era do Ouro do batom, no Egito Antigo, a mulher egípcia sempre tinha estojos com suas cores para maquiagem, perfumes, navalhas e caules com pigmentos para serem usados nos olhos e nos lábios (OLIVEIRA, 2003). Foi também nesse período que novos conhecimentos serviram para aprimorar a técnica de pintura dos lábios (OLIVEIRA, 2003). O ato de se maquiar era somente para as mulheres e homens da alta classe, sendo assim sinônimo de poder (OLIVEIRA, LEÃO e MALCHER, 2015).

Já na Grécia Antiga, as mulheres não podiam ser vistas em públicos e as colorações de batons mais sofisticadas eram utilizadas somente em outro setor da sociedade, a prostituição (OLIVEIRA, 2003; PALLINGSTON, 199). Na Idade Medieval, a mulher que utilizasse batom era considerada a encarnação de satã, já que esse período é caracterizado pelo temor à vida e o culto à vida após a morte, por isso era necessário ter a aparência semelhante à de uma pessoa morta (OLIVEIRA, 2003), esse período também ficou conhecido como a Idade das Trevas, já que a igreja proibiu o uso de pigmentos, pois estes eram utilizados em rituais satânicos (RIBEIRO *et al*, 2015).

Partindo dos aspectos históricos e as formulações dos batons, apresentamos às/aos estudantes o seguinte recurso imagético, a fim de explicar sua formulação e identificar funções orgânicas presentes:



Figura 5 – Infográfico dos principais ingredientes do batom. Fonte: Fala Química. Disponível em: <http://falaquimica.com/?p=844>

Além desses componentes, o batom incorpora atualmente outros cada vez mais

sofisticados que agregam características necessárias ao produto, tais como: estabilidade térmica; aparência homogênea; capacidade de conservação; proteção adequada aos lábios; não apresentar exsudação; bom espalhamento; odor e sabor agradáveis; não escorregar dos lábios e ter formato adequado ao manuseio (OLIVEIRA, 2003).

Durante a IP, as/os estudantes produziram um batom baseando-se nos materiais indicados pela figura 5 e conforme apresentamos no roteiro a seguir:

<p>Procedimento Experimental: Elaboração de batom de chocolate e batom de urucum</p> <p>Materiais: 1 colher de chá de cera de abelha; 1 colher de chá de manteiga de cacau; 1 colher de chá de óleo de coco; para tons alaranjados: 1/8 de colher de chá de urucum em pó, para tons marrons 1/2 de colher de chá de cacau em pó orgânico e uma pitada de canela em pó.</p> <p>Procedimento: derreta em banho-maria a cera de abelha, a manteiga de cacau e o óleo de coco. Não deixando ferver. Derreta tudo até que fique uma mistura líquida e homogênea. Retire do fogo. Então adicione lentamente, mexendo bem, os ingredientes para obter pigmento: urucum para tons alaranjados ou cacau e uma pitada de canela em pó para tons marrons e uma gota de óleo essencial para o aroma.</p> <p>Fonte: SILVA, J. S. de A. Relato da Elaboração de Batons Artesanais com Matérias-Primas Naturais. Anais do I Congresso de Ciência, Educação e Pesquisa Tecnológica. 2016</p>
--

Foram utilizados o óleo de coco, a cera de abelha e, como pigmentos, o cacau em pó e o colorau, sem fazer uso de qualquer essência. Os materiais foram dispostos em frente às/aos discentes antes da atividade prática, sendo alguns deles recorrentes na vida da/o estudante, como o óleo de coco, que levanta muitas dúvidas acerca de sua versatilidade. A produção dos batons está apresentada a seguir:



Figura 6 – Produção do Batom em sala de aula.

Tem se destacado o uso do óleo de coco para tratamento da obesidade (RODRIGUES, 2012), assim como circulam crenças de seus benefícios para o corpo em

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

variados aspectos. Dito isto, no **Turno 235, A3** recorre às/aos professoras/es de química como representantes dessa ciência para questionar sobre a ação do óleo de coco na hidratação dos cabelos. O óleo de coco, por ser um triglicerídeo do ácido láurico, possui alta afinidade pelas proteínas do cabelo e, por ter baixa massa molecular e estrutura de cadeia linear, é capaz de penetrar no fio de cabelo (RELE; MOHILE, 2003). Revestindo a superfície da fibra capilar, pode prevenir ou reduzir a quantidade de água que penetra na fibra (**turno 238**) e reduzir o inchaço, que, por sua vez, reduz o levantamento da cutícula e impede que ela seja lascada durante o ato de pentear o cabelo (RELE; MOHILE, 2003).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O projeto “Investiga Menina!” trabalhou correlacionando o tripé que sustenta a Universidade, usando mecanismos de desconstrução da visão de cientista que impera em nossa sociedade, como sujeito branco e do sexo masculino. Assim, por meio de aulas de química, busca-se aproximar o corpo discente, principalmente, as estudantes, das carreiras científicas.

O Investiga Menina fortalece a ruptura de uma visão folclorizada da/o negra/o brasileira/o. Assim sendo, discutir sobre a cultura negra na educação, representa combater os discursos hegemônicos que habitam o espaço escolar e agem na construção da identidade negra das/os estudantes, mostrando as alunas, principalmente, como trilhar suas carreiras sem estereótipos e com a representatividade das mulheres negras que contribuíram e contribuem para o conhecimento científico e tecnológico em nosso país, e assim sintam-se representadas.

Nossos resultados mostraram que conceitos químicos podem ser desenvolvidos de modo que não possuam um fim si mesmos, mas que estejam associados a vivência e ao cotidiano dos discentes. Neste trabalho apresentamos o planejamento e desenvolvimento de uma intervenção pedagógica em que foi possível entrelaçar uma abordagem histórico-cultural ao ensino de Química, trazendo à tona a discussão da história e cultura africana, construindo visões positivas deste continente – de onde veio grande parte de nossas/os ancestrais – como produtor de conhecimentos em Química e tecnologias correlatas, atributos que foram, em decorrência do racismo, da discriminação racial e de gênero, difundidas como exclusivas.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, R; ZANLORENSSI, G. **Gênero e raça de estudantes do ensino superior no Brasil por curso e área**. Nexo Jornal, 13 dezembro 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/grafico/2017/12/13/G%C3%AAnero-e-ra%C3%A7a-d-e-estudantes-do-ensino-superior-no-Brasil-por-curso-e-%C3%A1rea>> Acessado em: 11/07/19.

ARTES, A.; RICOLDI, A. M. Acesso de Negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de Pesquisa** v.45 n.158 p.858-881 out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n158/1980-5314-cp-45-158-00858.pdf>> Acessado em: 19/08/2019.

BARROS, Z. “Escola, racismo e violência”. In: **Projeto Gênero, Raça e Cidadania no Combate à Violência nas Escolas – Caderno para Professores**”. NEIM/UFBA, 2005. p. 35-39.

BELTRÃO, K. I.; TEIXEIRA, M. P. **O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000**. Rio de Janeiro: Ipea, 2004. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1052.pdf> Acessado em: 29/08/2019.

BENITE, A. M. C.; COSTA, K. G.; PEREIRA, M. C. Reinventando o Currículo nas ações do NEADI, LPEQI e LaGENTE. In: Marques, E. P. S.; Silva, W. S. (Org.). **Educação, relações étnico-raciais e resistência: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas no Brasil**. 1ed.Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016, v. 1, p. 19-35.

BENITE, A. M. C.; BASTOS, M. A.; CAMARGO, M. J. R.; VARGAS, R. N.; LIMA, G. L. M.; BENITE, C. R. M. **Ensino de Química e a Ciência de Matriz Africana: Uma Discussão Sobre as Propriedades Metálicas**. Quím. nova esc. – São Paulo-SP, BR., Vol. 39, Nº 2, p. 131-141, 2017.

BENITE, A. M. C.; BASTOS, M. A.; CAMARGO, M. J. R.; VARGAS, R. N.; FERNANDES, F. S.; FAUSTINO, G. A. A. Cultura africana e afro-brasileira e o ensino de química: estudos sobre desigualdades de raça e gênero e a produção científica. **Educação em Revista** (Online), v. 34, p. 1-36, 2018.

BENTO, B. **Tecnologia e Gênero**. Abril, 2010. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/22783765-As-tecnologias-que-fazem-os-generos.html>> Acesso em: 28/06/2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: MEC, 2004.

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Pensando gênero e ciência. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas – 2005, 2006/** Presidência da República. – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Eleições no Brasil: uma história de 500 anos /** Ane Ferrari Ramos Cajado, Thiago Dornelles, Amanda Camylla Pereira. – Brasília: Tribunal Superior Eleitoral, 2014. 100 p. Acesso em: 29/06/2018.

BUENO, N. P. **A Revolução de 1930:** Uma Sugestão de Interpretação Baseada na Nova Economia Institucional. Est. econ., São Paulo, v. 37, n. 2, p. 435-455, ABRIL-JUNHO 2007.

CAMARGO, M. J. R; VARGAS, R. N.; SILVA, J. P. da; BENITE, C. R. M.; BENITE, A. M. C. Do Ferreiro a Magnetita: o Vídeo Educativo como Alternativa para a Implementação da Lei 10.639/03. **QUÍMICA NOVA NA ESCOLA (IMPRESSO)**, v. 41, p. 224-232, 2019.

CASCAES, T. R.. F; SOUZA, T. de; CARVALHO, M. G. de. Gênero, diversidade sexual, ciência e tecnologia: a escola como agente de mudanças. **Cadernos de Gênero e Tecnologia (CEFET/PR)**, v. 05, p. 28-42, 2009.

CUNHA, L. **Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal.** Salvador: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2005 (Texto para capacitação de professores da rede Municipal de Salvador).

CUNHA, M. B. da; PERES, O. M. R.; GIORDAN, M.; BERTOLDO, R. R.; MARQUES, G. Q. de; DUNCKE, A. C.. **As mulheres na ciência: o interesse das estudantes brasileiras pela carreira científica. Mujeres em la Química,** Educación Química, 2014. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187893X14700606>> Acessado em 11/07/2019.

DEMO, P. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos.** Brasília: Liber Livro, 2004.

FERREIRA, M. C. C. **A Influência Africana no Processo de Formação da Cultura Afro-Brasileira.** 2013. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/artigos/29082013/a-influencia-africana-no-processo-d-e-formacao-da-cultura-afro-brasileira>> Acesso em: 15/07/2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

GALEMBECK, F; CSORDAS, Y. **Cosméticos: A Química da Beleza.** 2009? Disponível em: <http://web.ccead.puc-rio.br/condigital/mvsl/Sala%20de%20Leitura/conteudos/SL_cosmeticos.pdf> Acessado em: 05/06/2019.

GOMES, N. L. Mulheres negras e educação: trajetórias de vida, histórias de luta. In: I Simpósio Internacional - o desafio da diferença, articulando gênero, raça e classe, 2000, Salvador. **Anais**. Salvador, 2000. p. 34-35.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, 2003 n° 23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>> Acessado em: 15/07/2018.

GOMES, N. L. **O movimento negro no Brasil**: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*, volume 10, n° 18, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133/17537>> Acessado em 11/07/2019.

GONÇALVES, R; AMBAR, G. **A questão racial, a universidade e a (in)consciência negra**. *Lutas Sociais*, São Paulo, vol.19 n.34, p.202-213, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/l/article/viewFile/25767/pdf>> Acessado em: 19/08/2019.

HENRIQUES, C. S. da. **Do trabalho doméstico à educação superior**: a luta das mulheres trabalhadoras negras pelo direito à educação superior. *O Social em Questão - Ano XX - n° 37- Jan a Abr/2017*. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSO_37_art_8_Henriques.pdf> Acessado em: 19/08/2019.

HIRATA, H. **Globalização e divisão sexual do trabalho**. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 17-18, p. 139-156, 2002.

ICHIKAWA, E. Y; YAMAMOTO, J. M.; BONILHA, M. C. Ciência, Tecnologia e Gênero: desvelando o significado de ser mulher e cientista. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 1-15, jul./dez. 2008.

LOMBARDI, M. R. **“Por que são tão poucas?”**: um estado da arte dos estudos em “Engenharia e gênero”. Coordenação Maria Rosa Lombardi.; *Textos Fundação Carlos Chagas: Relatórios técnicos*, V.49, 2016.

LONGARAY, D. A.; RIBEIRO, P. R. C. Discutindo a relação entre os marcadores sociais de gênero e a homossexualidade. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: diversidades, diásporas, deslocamentos.*, 2010, Florianópolis/SC. **Anais Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: diversidades, diásporas, deslocamentos**, 2010. p. 1-9.

LOPES, S. F. P.; QUIRINO, R. **Relações de Gênero e Sexismo na Educação Profissional e Tecnológica**. *Cad. Gên. Tecnol.*, Curitiba, v. 10, n. 36, p. 58-71, jul./dez. 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 6ª Ed. – São Paulo: Ática, 2007.

MEDEIROS, L. L. S. de. O estudo sobre o ensino das religiões de matrizes africanas em algumas escolas da cidade de Caicó/RN. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Especialização em História e Cultura Africana e Afro-brasileira). Departamento de História do CERES - Campus de Caicó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

Caicó, 2016.

MELO, H. P.; LASTRES, H. M. M.; MARQUES, T. C. de. Gênero no sistema de ciências, tecnologia e inovação no Brasil. **Revista Gênero**, v. 4, n. 2, p. 73-94, 2004.

MIRANDA, C. A. M de. **O silêncio como forma de racismo: a ausência de negros na publicidade brasileira.** São Paulo, X Congresso de Produção Científica da Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

MUNCHEN, S. Cosméticos: uma possibilidade de abordagem para o ensino de Química. **Dissertação de Mestrado**, Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

NUNES, S. S. da. **Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita.** Psicologia USP, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a07.pdf>> Acessado em: 14/08/2019.

OLIVEIRA, D. de. **Um breve balanço dos dez anos da Lei 10.639/03.** A Cor da Cultura, 2013. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/artigos/29102013/um-breve-balanco-dos-dez-anos-da-lei-1063903>> Acessado em: 24/06/2019.

OLIVEIRA, F. F. de. Contribuição da Análise Térmica no Desenvolvimento de Formulações de Batons. **Dissertação de Mestrado**, Universidade de São Paulo, USP, Brasil, 2003.

OLIVEIRA, L. T. C. de; LEÃO, J. G.; MALCHIER, M. A. **A flor na pele: percepções sobre poder e estética da comunicação através da tatuagem e maquiagem.** XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Rio de Janeiro - RJ – 4 a 7/9/2015.

OLIVEIRA, M. R. G. de. O diabo em forma de gente: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Curitiba, 2017. 190 f. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César **Tese** (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

OLIVEIRA, V. H. **A escola como microcosmo da sociedade: práticas reprodutivas e inclusivas.** In: I Congresso Internacional de Educação e Inclusão, 2014, Campina Grande. v.1. p. 1-9.

PALLINGSTON, J. **Lipstick: A Celebration of the World's Favorite Cosmetic.** New York, St. Martins's, 1999.

PEREIRA, A. S.; OLIVEIRA, E. M. B. de. **Brincadeiras de meninos e meninas: cenas de gênero na educação infantil.** Reflexão e Ação (UNISC. Impr.), v. 24, p. 273, 2016.

REIS, M. T.; BRAIBANTE, M. E. F.; MIRANDA, A. C. G. **Esmalte de unhas: uma temática para construção do conhecimento químico de funções orgânicas.** Experiências em Ensino de Ciências V.12, nº8, 2017.

RELE, A. S; MOHILE, R.B. Effect of mineral oil, sunflower oil, and coconut oil on

prevention of hair damage. **Journal Cosmetic Science**, vol. 54, nº 2, 2003.

RIBEIRO, H. E. A.; MONTEIRO, J.; PEREIRA, K. B. M. de; COSTA, M. A. Araújo; MACÊDO, M. B. de; CASTRO, P. L. F.; SILVA, M. da. **Cosmético e identidade feminina: percepção da mulher acerca do batom**. XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Natal - RN – 2 a 4/07/2015. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2015/resumos/R47-1050-1.pdf>> Acessado em: 19/08/2019.

RIBEIRO, D. C. C. **Produção e análise sensorial de batom**. Assis, 2010, Disponível em: <<https://cepein.femanet.com.br/BDigital/arqTccs/0611160021.pdf>> Acesso em: 02/07/2018.

RODRIGUES, J. C.; FILHO FREITAS, J. R. de.; FREITAS, Q. P. S. B. da. de. **Elaboração e Aplicação de Uma Sequência Didática Sobre a Química dos Cosméticos**. Experiência em Ensino de Ciências (UFRGS), v. 13, p. 211-224, 2018.

RUBIM, L.; ARGOLO, F. Precisamos falar de gênero. In: **O golpe na perspectiva de gênero**. Salvador: Edufba, Coleção Cult, 2018.

SANCHEZ, J. R. A Atividade Orientadora de Ensino como alternativa metodológica para a abordagem de metais pesados na disciplina de Química Analítica Qualitativa. **Dissertação de Mestrado**, Universidade de São Paulo, USP, Brasil. 2014.

SANTOS, I. A. S. da. O peso da cor no acesso aos direitos fundamentais. **Trabalho de conclusão do curso** de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2015.

SANTOS, V. M. dos. Uma "perspectiva parcial" sobre ser mulher, cientista e nordestina no Brasil. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 801-824, Dec. 2016.

SARAIVA, Adriana. População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticia/s/18282-pnad-c-moradores>> Acesso em: 29/06/2018.

STANCKI, N. **Divisão sexual do trabalho: a sua constante reprodução**. I Ciclo de debates em Economia Industrial, Trabalho e Tecnologia, PUC-SP, 2003.

SILVA, P. B. G. e. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. PARECER N.º: CNE/CP 003/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf> Acessado em: 29/08/2019.

TREVISAN, C. A. **História dos Cosméticos**. 2011. Disponível em <<https://www.crq4.org.br/historiadoscsmeticosquimicaviva>> Acesso em: 20/07/2018.

VARGAS, R. N.; FAUSTINO, G. A. A.; FERNANDES, F. S.; BENITE, A. M. C. Protetores solares, pele negra e mídia em aulas de química. **SER Social** (Online), v. 20, p. 348-371, 2018.

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

VARGAS, R. N.. Sobre produção de mulheres negras nas ciências: uma proposta para a implementação da lei 10.639/03 no ensino de química. 2018. **Dissertação de Mestrado em Química** - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BIODATA

Aline Lima Miranda Khater - Possui graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2014). Presidente do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA) de Ituiutaba-MG, gestão 2021/2023. Coordenadora do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) da cidade de Ituiutaba-MG, desde 2021. <<http://lattes.cnpq.br/9487134597087163>>.

Anna Maria Canavarro Benite - Doutora e Mestre em Ciências /Química (UFRJ). Professora Titular da UFG. Atua como Membro do CA-ED/CNPq . Atual Diretora da área Científica de Ciências e Tecnologias da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros-ABPN. Coordena o Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão- LPEQI desde 2006. Institui em 2009 o Coletivo CIATA- Grupo de Estudos sobre o Currículo CT negrorreferenciado, cujas ações desenvolvidas renderam em 2014 - Honra ao Mérito pela Assessoria Especial para Direitos Humanos e Cidadania; 2016- Prêmio Mulher Combativa; 2018 Professora Homenageada nomeando o Centro Acadêmico de Licenciatura Plena em Ciências da UNIFESP Diadema; 2018 - Reconhecimento pela competência, dedicação e Profissionalismo; 2019 - Honra ao Mérito em reconhecimento à luta em defesa da educação em Goiás; 2021 Homenageada na exposição -A História do Brasil tem cor!-, Câmara dos Deputados. Militante do Grupo de Mulheres Negras Dandaras no Cerrado. Consultora ad hoc do CNPq e CAPES, FAPEG e Parecerista Ad hoc de Revistas Científicas. Integra a Associação de Investigadores/as Afrolatinoamericanos/as e do Caribe AINALC. Integra o Conselho Deliberativo da Transparência Internacional Brasil; o Conselho Latino-americano de Ciências Sociais e o STEM Education HUB). É membro da SBQ; SBPC; ABRAPEC, ABQ, da qual foi Diretora de Educação (2021-2023) e ABPN, da qual foi Presidenta (2016-2018), Secretária Executiva (2018-2020) e Editora Chefe da Revista da ABPN (2020-2022). Representante do Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial do Estado de Goiás (2016-2017). Conselheira Nacional de Promoção da Igualdade Racial - CNPIR. (2016/2018, 2023/2025. Coordenadora da Rede Goiana Interdisciplinar de Pesquisas em Educação Inclusiva- RPEI. Jurada da 64 edição do Prêmio Jabuti. Atua na área de Ensino de Química com foco na cultura e história africana no ensino de ciências, ensino de ciências de matriz africana e da diáspora, cibercultura, interculturalidade, mulheres negras nas CT e políticas de ações afirmativas. <<http://lattes.cnpq.br/8433607360245647>>.

Celso Francisco do Ó - Doutorando em Educação, na área de Políticas e Gestão Educacional, pelo programa de Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Araraquara). Mestre em Educação pela UNESP/Araraquara (2021). Possui Graduação em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2007) e Pedagogia pelo UNESP/NEaD (2019). Formado no curso lato sensu História, Sociedade e Cultura pelo COGEAE/PUC-SP (2014). Professor de Sociologia na

Educação Básica de São Paulo e Sociólogo. Atuou como técnico responsável pela Educação das Relações Étnico-Raciais e Antirracista no Centro de Inclusão Educacional (CINC) da Coordenadoria Pedagógica (COPEP) da SEDUC-SP. Anteriormente atuou no Centro de Avaliação e Certificação (CEAC) da Escola de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE) (2019-2022). Foi docente estagiário no curso de Pedagogia (FCLAr - UNESP/Araraquara) e, também, como formador na área de educação, abordando temas como: planejamento escolar, ação docente e educação em Direitos Humanos. Atuou como Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) (2012-2017) na Diretoria de Ensino Região Sul 1 (DER Sul 1). <<http://lattes.cnpq.br/4105853115175383>>.

Damires dos Santos Pereira - Possui ensino-medio-segundo-graupela Escola Estadual Antônio Thomas Ferreira De Resende(2017). Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Serviço Social Aplicado. <<http://lattes.cnpq.br/5814150264027814>>.

Dinara das Graças Carvalho Costa - Psicóloga Clínica (CRP-13/11147) com foco em Subjetividades Negras; Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB - 2022/2025) e Mestra pela mesma (UFPB, 2018), através do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social (PPGPS) sob orientação do Prof. Dr. Paulo César Zambroni de Souza; Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI, 2012), Campus de Parnaíba, sob orientação da Profª. Drª Carla Fernanda de Lima. Membro do Núcleo de Estudos sobre Gênero, Raça, Classe e Trabalho (NEGRACT, 2020), na Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar), como Coordenadora do Grupo de Classe & Trabalho, e integrando o Grupo de Pesquisas Subjetividade e Trabalho (GPST, 2016-2018/2022-2025), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pesquisadora nas temáticas de: a) Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) e Psicodinâmica do Trabalho (PDT) em torno dos temas: saúde e adoecimento dos trabalhadores, sofrimento laboral e estratégias defensivas; b) Relações Etnicorraciais, Feminismo Negro e Saberes Ancestrais; c) Capoeira e sua construção sóciohistórica e laboral; Membro do Corpo Editorial da Amplla Editora; E-mail: dinaracarvalhocosta@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8257-2827>. <<http://lattes.cnpq.br/2051811756343284>>.

Drieli Leide Silva Sampaio - Professora de Língua Portuguesa. É Mestre em Estudos da Linguagem - POSLETRAS, na linha de pesquisa em Linguagem e Memória Cultural pela UFOP (2020). Formada em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP (2020) e Bacharel em Turismo pelo Instituto de Estudos Superiores da Amazônia - IESAM (2010). Tem Especialização em Educação Inclusiva e Especial pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2023), em Gestão e Docência na Educação Superior pela Universidade da Amazônia - UNAMA (2013) e atualmente é estudante na pós-graduação em Especialização Educação da Relações Raciais pela UFOP (2023). Já foi coordenadora da área de Linguagens na modalidade EJA nas escolas do município de Mariana-MG. Tem experiência na docência na educação básica do ensino

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

fundamental II ao ensino médio nas escolas públicas e particulares de Mariana-MG. Participou do Grupo de Estudos sobre Linguagens, Culturas e Identidades - GELCI/UFOP (2019-2022), Grupo de Pesquisa em Dialectologia e Sociolinguística - GPDS/UFOP (2020-2022) e Grupo de Pesquisa em Discurso Ensino Línguas Culturas e Identidades - DELIC/UNIFAP (2016-2018). Atualmente participa do coletivo "Rosa Negra", grupo formado somente por mulheres moradoras da cidade de Mariana com o intuito de pesquisar e vivenciar ritmos afro-brasileiros e africanos com o enfoque na percussão. Pesquisa principalmente nos seguintes temas: Formação de professores; Discurso e Memória; Linguagens Culturais; Educação Antirracista; Ensinos de Língua Portuguesa; Identidades; Afro-saberes amazônicos; Memória Coletiva; Feminismo Negro; Cultura Afro-brasileira; Marabaixo. <<http://lattes.cnpq.br/4641796713861463>>.

Fernanda Righetti dos Santos - Fernanda Righetti dos Santos, brasileira, 43 anos, casada, professora da rede pública de ensino SME /SP, Mestranda em Educação pela UNIFESP - Guarulhos (2022), Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Cidade de São Paulo (2006), Graduada em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José (2015) Pós-graduada em História e Cultura Afro-Brasileira pela Faculdades São Luís (2021), Pós-graduada em Legislação educacional pela Faculdade Campos Elísios (2020), Pós-graduada em Ensino de Filosofia no Ensino Médio pela UNIFESP (2019), Especialista em "Formação em Aprendizagem Integral, Gestão Escolar e Avaliação Educacional pela universidade Federal do Ceará (2023), Especialista em Igualdade Racial nas escolas pela Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira - UNILAB (2023), Especialista no Ensino de Mídias na educação pela Universidade Federal do Paraná (2014). Ingressou como professor(a) do Ensino Fundamental II e Médio na prefeitura de São Paulo em 2010, atuou na Educação de Jovens e Adultos - CIEJA (Itaquera), e atualmente ministra aulas no Ensino Fundamental II e Médio no CEU EMEF Parque São Carlos. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase no currículo cultural , africanidades e decolonização do currículo. Já ministrou curso como formadora na Educação Étnico-racial pela Secretaria municipal de São Paulo (SME- SP) e tem atuado ministrando curso como formadora do jogo africano Mancala Awelé para professores da rede (SME -SP). Faz parte do grupo de estudos de Educação Física do Currículo da Cidade (SME-SP), é coautora do documento currículo da cidade para Educação Física (SME-SP) e do livro Mancala Awelé (SME-SP) e é integrante do grupo de pesquisa de Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadoras LAROYÊ/ UNIFESP - coordenado pela Profa. Dra. Ellen De Lima Souza. <<http://lattes.cnpq.br/2178880875346908>>.

Francisco Márcio Costa da Silva - Mestre em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará/UFPA. Pedagogo (Licenciatura Plena), pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI 2016), Professor de Capoeira (formado pela Associação Desportiva e Cultural Capoeira Nagô), educador popular com formação na educação formal e não formal, ativista antirracista, estudioso das práticas de origem Afro e membro do Grupo de Estudos Pedagógicos em Gênero, Trabalho e Educação (GEP-GENTE) da Universidade Federal do

Delta do Parnaíba (UFDF), sob coordenação do Prof. Dr. Élide Santiago da Silva. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5298-6364>. <<http://lattes.cnpq.br/6022011143280307>>.

Gustavo Augusto Assis Faustino - Mestrando em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) na Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Docência com ênfase em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Arcos. Licenciado em Química na Universidade Federal de Goiás (UFG) em 2021 com período sanduíche na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra em 2017/2018. Técnico em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Inhumas (IFG) em 2014. Integrante do Coletivo Negro/a Tia Ciata no Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI), vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências (NUPEC), do Instituto de Química (IQ), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Integrante do Coletivo de Educação Popular Prepara Trans - FE UFG. Assistente editorial da Revista Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - Revista ABPN e integrante do Conselho Editorial da Revista África e Africanidades. Fui Secretário Nacional/Geral do Projeto Afrocientista (gerenciado pela ABPN e financiado pelo Instituto Unibanco) de 2021-2022. Participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de 2015 a 2016. Participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UFG) de 2016 a 2018. Participei do Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN-UFG) de 2018 a 2019. Participei do Programa Institucional de Iniciação Científica - PIBIC nas Ações Afirmativas (PIBIC AF/UFG/CNPq) de 2019 a 2021. Monitor de Química Geral e Fundamental do Instituto de Química (IQ-UFG) em 2020/02, 2021/01, 2021/02, 2022/01 e 2022/02. Assistente Administrativo da ABPN de 2017 a 2020. Atuo na área de Ensino de Química com foco nos seguintes temas: cultura e história africana e afro-brasileira no ensino de ciências/química, ensino de ciências de matriz africana e da diáspora, ensino de ciências/química e a lei 10.639/03, políticas de ações afirmativas, feminismos negros, gênero e sexualidade na formação de professoras e professores e a descolonização do currículo de ciências. <<http://lattes.cnpq.br/1658208853033932>>.

Juliano Henrique Xavier Cavalcanti - Graduado em Geografia (Licenciatura e Bacharelado) no Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - campus pontal. Mestrando em geografia no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO). No mestrado estudo a relação espaço urbano e lugaridades LGBTQIAP+. A dissertação em desenvolvimento é intitulada de "A espacialização dos lugares de socialização LGBTQIAPN+ em Uberlândia - MG". Participo do Laboratório de Planejamento Urbano e Regional ? LAPUR na UFU. Sou membro da Associação BAOBÁ. Primeiro Secretário da ONG VÂNIA LAFIT. . Desenvolvo pesquisas em relacionadas á cidadania e direitos da comunidade LGBTQIA+, bem como pesquisas sobre espaços geográfico da comunidade LGBTQIA+. <<http://lattes.cnpq.br/3310757981220433>>.

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

Isadora de Souza Alves - Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Uberlândia (2016) e mestrado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2019). Atualmente é doutoranda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tem experiência na área de Serviço Social, atuando principalmente nos seguintes temas: saúde mental, medicalização e reforma psiquiátrica. <<http://lattes.cnpq.br/8509943161324351>>.

Luane Bento dos Santos - Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica/PUC-Rio (2018-2022). Mestra em Relações Étnico-raciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca/ CEFET- RJ (2011-2013). Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ (2010). Bacharel em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal Fluminense/UFF (2014). Atuou como professora regente da disciplina Etnociência, Etnomatemática e Educação no curso de Formação de Professores(as) para História e Cultura Africana e Afro-brasileira da ONG CEAP (2014). Foi professora substituta da disciplina Relações Étnico-raciais na escola na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense/UFF (2018-2019). É professora de Sociologia e Filosofia da Educação Básica no Ensino médio regular e na Educação de Jovens e Adultos/EJA desde de 2013. Membro da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e membro da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)/ABPN. <<http://lattes.cnpq.br/2832273346558251>>.

Lucineide Soares do Nascimento - Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2000), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará (2007) e Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (2016). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Tem experiência na Gestão da Educação Básica. Atua principalmente na Área das Ciências Humanas, em várias disciplinas como: Filosofia e História da Educação, Currículo e Diferença, Didática, Pesquisa Educacional, Metodologia Científica, Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico, Orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC e Estágios Supervisionados Obrigatórios. <<http://lattes.cnpq.br/4942008694211677>>.

Luiz Gustavo de Souza Araújo - Graduada em licenciatura e bacharelado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO/UFU). Foi bolsista do Programa Ações Formativas Integradas (AFIN) (2018/2019). Membro coordenador da Diretoria de Cultura da comissão (LGBTQI+)Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, e mais... do Núcleo de Estudo Afro-brasileiros e Indígenas (NEABi PONTAL). Membro do Núcleo de Estudos e pesquisas em Educação para as Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas (NEPERE). Organizadora da Parada (LGBTQI+) da cidade de Ituiutaba-MG (2015/2019). Presidente da ONG Vânia Lafit gestão (2021/2024). Secretária da Associação BAOBÁ gestão (2021/2024). Atualmente tenho como foco estudos dos territórios culturais, e de temas

relacionados a comunidade negra e (LGBTQIA+), com produções audiovisuais ligadas ao tema. <<http://lattes.cnpq.br/5568807915589453>>.

MARCELO VITOR RODRIGUES NOGUEIRA - Graduado em Licenciatura em Matemática pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2021) Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Uberlândia, pesquisando a formação de professores e a etnomatemática. Coordenador do Núcleo de estudos afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Uberlândia (NEABi/UFU) desde (2018). Integrante do Núcleo de estudo e pesquisas sobre educação para as relações raciais e ações afirmativas da Universidade Federal de Uberlândia (NEPERE/UFU) desde (2017). Presidente da Associação BAOBÁ (2020), Vice-presidente da ONG Vânia Lafit (2020). Editor Chefe da Editora BAOBÁ. Atualmente tenho como foco estudos que abordam a Educação para as Relações Étnico-raciais, gênero, sexualidade e a Etnomatemática. <<http://lattes.cnpq.br/6166843590067612>>.

Marysson Jonas Rodrigues Camargo - Licenciado em Química, Mestre e Doutor em Química pela Universidade Federal de Goiás. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Uruaçu, no quadro efetivo da instituição. Na pesquisa, tenho interesse e produção acadêmica nos seguintes temas relacionados à Educação em Química: Educação para as Relações Étnico-Raciais; o enfrentamento do racismo no ensino de ciências/química e suas tecnologias; interculturalidade e diversidade no ensino de química; produção de ciências negrorreferenciadas e a implementação da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 no ensino de ciências/química e tenho participado de projetos na área de Química Ambiental. Na extensão, minha atuação tem enfoque em projetos de divulgação científica em interface com o combate ao racismo, de forma que tenho colaborado em projetos como A cor da Cultura, Investiga Menina e Afrocientista. No ensino, tenho experiência com a educação básica e no ensino superior: fui professor temporário na rede estadual de Goiás (SEDUC-GO), ministrei disciplina em curso de especialização lato sensu na UFG em 2020. Entre 2021 e 2023 fui professor substituto (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Morrinhos em que lecionei disciplinas da área de Educação Química no curso de Licenciatura em Química e em cursos técnicos integrados ao ensino médio. Sou membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as na qual já ocupei posição de vice coordenador da regional Centro-Oeste do Consórcio de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Grupos Correlatos. Sou colaborador do Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (UFG) no qual tenho parceria em projetos de pesquisa e extensão. <<http://lattes.cnpq.br/8566175168001507>>.

Morgana Abranches Bastos - Doutoranda, Mestra e Licenciada em Química pela Universidade Federal de Goiás. Integrante do Coletivo Negro/a CIATA e do Laboratório de

ESCREVIVENDO: a cientificidade preta rompendo silêncios

Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI). Integrante do projeto Investiga Menina! Especialista em Saneamento e Saúde Ambiental pela Universidade Federal de Goiás e Chefe de Edições da Revista da ABPN. Atualmente professora substituta do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG e na Rede Privada de Goiânia-GO. <<http://lattes.cnpq.br/1337234547173752>>.

Pérola Monteiro dos Santos Quintiliano - Pedagogia - habilitação para deficientes mentais: Universidade Metodista de Piracicaba - SP Habilitação em Magistério das Disciplinas Especializadas no ensino de 1º e 2º Graus, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Barão de Mauá- Ribeirão Preto – SP - Habilitação em Administração Escolar de 1º e 2º Graus - Faculdade de Filosofia e Letras de Ouro Fino - Ouro Fino – MG - Pós-Graduação Lato Sensu Psicopedagogia Instituição Instituto Maria Imaculada Mogi Guaçu/SP. Professora aposentada da rede Estadual de Ensino SP, professora tutora (UNESP) e (UFSCar).

Priscila Lourenço Soares dos Santos - Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro – PPGICH/UNISA. Formada em Lato Sensu História, Sociedade e Cultura pelo COGEAE/PUC-SP, Lato Sensu Política de Promoção da Igualdade Racial pela Escola Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Lato Sensu em História da África e da Cultura Afro-brasileira pela Faculdade de Educação São Luís. Graduada em História pela Universidade de Santo Amaro - UNISA. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro - (UNIÍTALO). Sou professora de História, atualmente estou como Técnica Curricular em História.

Regina Nobre Vargas - Mestre em Química (2018) pela Universidade Federal de Goiás (UFG), é graduada em Química Licenciatura pela mesma instituição, onde foi aluna de Iniciação Científica bolsista PIBIC 2013/2014 do Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI) do Instituto de Química da UFG, atuando na temática ensino de química e cultura afro-brasileira. Atualmente é aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação de Química da UFG e faz parte do Coletivo CIATA-Grupo de Estudos sobre a Descolonização do Currículo de Ciências do IQ-UFG. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e atua na área de Ensino de Química com foco nos temas: cultura e história africana no ensino de ciências, ensino de ciências de matriz africana e da diáspora e políticas de ações afirmativas. <<http://lattes.cnpq.br/0624022034330544>>.

Biodata Organizadores



LUCIANE RIBEIRO DIAS GONÇALVES - Realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Coimbra - Portugal, no Centro de estudos Sociais - CES/UC (2015-2016). É doutora em 181 Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2011) - UNICAMP, mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2004) e graduada em Matemática pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG (1987), graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG (1997). Atualmente é professora adjunta no Instituto de Ciências Humanas do Pontal - ICHPO / UFU, no curso de Pedagogia. Atua na formação inicial de professores na graduação em Pedagogia, ministrando disciplinas como Estágio Supervisionado, Movimentos sociais e gestão, Prointer Matemática e EJA. Atuou na formação continuada por meio de atividades da Rede Nacional de Formação de Professores - RENAFOR.



MARCELO VITOR RODRIGUES NOGUEIRA - Graduado em Licenciatura em Matemática pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2021) Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenador do Projeto Afrocientista (2019/2021). Coordenador do Núcleo de estudos afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Uberlândia (NEABi/UFU) desde (2018). Integrante do Núcleo de estudo e pesquisas sobre educação para as relações raciais e ações afirmativas da Universidade Federal de Uberlândia (NEPERE/UFU) desde (2017). Vice-presidente da ONG Vânia Lafit (2020). Presidente da Associação BAOBÁ (2020).



FABIANO NOGUEIRA DO NASCIMENTO - Possui graduação em Direito pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Campus Ituiutaba (2016). Pós-graduado Processo do Trabalho e Imobiliário pela Universidade do Norte Paraná (UNOPAR) (2019). Pós-graduado em Direito Imobiliário pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - (FAVENI) (2018). Pós-graduação em andamento em Direito do Trabalho Previdenciário na Universidade do Norte do Paraná, Pólo Ituiutaba (UNOPAR). Tesoureiro da Associação BAOBÁ. Tesoureiro da ONG VÂNIA LAFIT. Atualmente atua como escrevente no 1º Tabelionato de notas da cidade de Ituiutaba, Minas Gerais. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito do Trabalho.

Biodata Organizadores



JEFFERSON RAFAEL DE OLIVEIRA SOUZA - Graduando em Física pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas (2018). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação para as Relações étnico-raciais e Ações Afirmativas (NEPERE). Associado Fundador da Associação BAOBÁ. Bolsista do Projeto Transnegressão (2018/2019) (PROEXC/UFU). Bolsista do Projeto V Acolhida Preta do edital Programa de Ocupação da Casa de Cultura Graça do Aché - edição remota (2 020) (PROEXC/UFU). Bolsista do Projeto VI Acolhida Preta do Edital Programa de Incentivo A cultura (2021) (PROEXC/UFU).

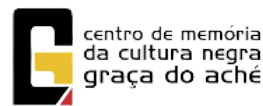
REALIZAÇÃO

Associação BAOBÁ
Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABi PONTAL)
Projeto Afrocientista
Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Aché

APOIO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC UFU)
Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE)
Diretoria de Cultura (DICULT)
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação para as Relações Étnico-
Raciais e Ações Afirmativas (NEPERE)
Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN)
Projeto NJINGA
Instituto Unibanco
ONG VÂNIA LAFIT

REALIZAÇÃO



APOIO



