

ANAI'S 2018



II SEMINÁRIO DE DE(S)COLONIALIDADES

ANCESTRALIDADE E LUGAR DE FALA: OUTRAS GEOGRAFIAS DE
OLHARES E SABERES

ISBN:978-85-907049-2-8

26 A 27 DE NOVEMBRO DE 2018

APOIO:

PROEX
Pró-Reitoria
de Extensão



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Bahia

REALIZAÇÃO:

BAOBÁ
GRUPO DE ESTUDOS
EM ANCESTRALIDADE
E PENSAMENTO DESCOLONIAL



GEICES
Grupo de Estudos Interdisciplinares em
Cultura, Educação e Sociedade

Flaviane Ribeiro Nascimento
Keyla Silva Rabêlo
Lincoln Nascimento Cunha Júnior
Luan Sodré de Souza
Verônica de Souza Santos
(Organizadores)

ANAIS DO AYA
II SEMINÁRIO DE DE(S)COLONIALIDADES -
ANCESTRALIDADE E LUGAR DE FALA: OUTRAS
GEOGRAFIAS DE OLHARES E SABERES

Nota: A revisão dos textos é de inteira responsabilidade dos autores.

Eunápolis, 26 a 27 de novembro de 2018
Instituto Federal da Bahia, *campus* Eunápolis.

370.1

A532 Anais do II seminário de de(s)coloniadades.
Ancestralidade e lugar de fala: outras
geografias de olhares e saberes /organizado
Flaviane Ribeiro Nascimento, Keyla Silva Rabêlo,
Lincoln Nascimento Cunha Júnior, Luan Sodré de Souza
e Verônica de Souza Santos. -- Eunápolis : IFBA,
2018.
130 p.
ISBN:978-85-907049-2-8
1. Educação - descolonialidades. 2. Educação -
Epistemologias. I. Cunha Júnior, Lincoln Nascimento,
org. II. Nascimento, Flaviane Ribeiro, org. III.
Rabêlo, Keyla Silva, org. IV. Santos, Verônica de
Souza, org. V. Souza, Luan Sodré de, org.

Catálogo na fonte

Bibliotecária Responsável: Nilcéia Aparecida Conceição Santos Campos – CRB5 1378

ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DO IFBA, *CAMPUS* EUNÁPOLIS

REITOR

Renato da Anunciação Filho

DIREÇÃO GERAL DO *CAMPUS* EUNÁPOLIS

Fabíolo Moraes Amaral

DIRETOR ACADÊMICO

Eliseu Miranda de Assis

COORDENAÇÃO DE PESQUISA

Fabiana Zanelato Bertolde

COORDENAÇÃO DE EXTENSÃO

Gilson Santos da Silva



COMISSÃO ORGANIZADORA DOCENTE DO AYA -
II SEMINÁRIO DE DE(S)COLONIALIDADES

Flaviane Ribeiro Nascimento
(IFBA, *Campus* Eunápolis)

Keyla Silva Rabêlo
(IFBA, *Campus* Eunápolis)

Lincoln Nascimento Cunha Júnior
(IFBA, *Campus* Eunápolis)

Luan Sodré de Souza
(UEFS)

Nayla Rodighero Lima
(IFBA, *Campus* Eunápolis)

Verônica de Souza Santos
(IFBA, *Campus* Porto Seguro)

COMISSÃO ORGANIZADORA DISCENTE DO AYA -
II SEMINÁRIO DE DE(S)COLONIALIDADES

Alvaro Menezes Alves Nunes

Daniele Pereira Santiago

Eliseu Ribeiro Muniz

Jailson da Silva Oliveira

Louize Ribeiro Ferreira

Luiza Rodrigues Silva

Milena Carvalho Vieira

Ronald Santos Carvalho

Wanderley Santos Lima Júnior

COMITÊ CIENTÍFICO DO AYA - II SEMINÁRIO DE DE(S)COLONIALIDADES

América Lúcia Silva César
(UFBA)

Inara de Oliveira Rodrigues
(UESC)

Lincoln Cunha
(IFBA)

Maria Teresa Gonçalves Pereira
(UERJ)

Celso de Jesus Silva
(UNEB)

Leonor Werneck
(UFRJ)

Marcos Santos
(UFBA)

Hamilton Richard A. F. dos Santos
(UFSB)

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINALIZAÇÃO

Wanderley Santos Lima Júnior

PROMOÇÃO



APOIO

PROEX
Pró-Reitoria
de Extensão



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Bahia

SUMÁRIO

| | |
|--------------------------|----------|
| Apresentação..... | 8 |
|--------------------------|----------|

PARTE I: ARTE, PERCEPÇÕES ESTÉTICAS E DE(S)COLONIALIDADES

| | |
|--|-----------|
| A estigmatização da música negra: passado ou atualidade?..... | 11 |
|--|-----------|

Fernanda Patricio Mariano

| | |
|--|-----------|
| Os sambas do recôncavo baiano, decolonialidade e novas lentes para enxergar a música..... | 19 |
|--|-----------|

Luan Sodré de Souza

PARTE II: GÊNERO, SUBALTERNIDADES E RELAÇÕES DE PODER

| | |
|--|-----------|
| Análise do lugar de fala do personagem Bentinho na obra Dom Casmurro..... | 31 |
|--|-----------|

Vitória Ottoni, Dalila Rosário, Eliana Santos, Marcio Junqueira, Quêzia Figueiredo, Sidimar Santos e Tamires Oliveira

| | |
|---|-----------|
| Mulher, corpo e estereótipo: uma análise discursiva sobre as visões do corpo feminino negro..... | 38 |
|---|-----------|

Lucrécia de Aquino Santos e Mariana Fernandes dos Santos

| | |
|---|-----------|
| Feminismo: um debate renovado..... | 58 |
|---|-----------|

Serinaldo Oliveira dos Santos

PARTE III: PENSAMENTO DE(S)COLONIAL, AFROCENTRICIDADE E RACISMO EPISTÊMICO

| | |
|--|-----------|
| Educação infantil: contribuições de intelectuais negras no combate ao racismo.... | 70 |
|--|-----------|

Valdirene Contarato Pereira

| | |
|--|-----------|
| O candomblé, seus saberes e a contribuição dos estudos culturais..... | 79 |
|--|-----------|

Claudia Braga Maia (Odolessy) e Alexandre de Oliveira Fernandes (Alexandre Osaniyi)

| | |
|---|------------|
| O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas..... | 103 |
|---|------------|

Maurício de Novais Reis e Marcilea Freitas Ferraz de Andrade

Para uma educação antirracista: incensar o “chão da escola” e limpar o ranço eurocêntrico.....117

Edna Conceição Pereira Santos e Alexandre de Oliveira Fernandes (Alexandre Osaniiyi)

Pedagogia da ancestralidade: referencial por uma educação básica antirracista.....125

Yuri Miguel Macedo e Kiusam de Oliveira

APRESENTAÇÃO

Em 2017, ocorreu o **AYA – I Seminário de descolonialidades: Conhecimento de África e da Diáspora**. O adinkra AYA inspirou nossa ação e luta rumo a uma educação para a de(s)colonização das mentes. As sementes que nos ofereceram o Aya propõem um devir de justiça social, igualdade e respeito às diferenças. Por esse motivo, o nosso I Seminário configurou-se como um espaço de discussão e análise de temas relacionados à descolonização dos saberes, ou descolonização das mentes, bem como do processo histórico-filosófico da descolonização em países africanos na segunda metade do século XX. Partindo de investigações sobre as investidas europeias na África em meados do século XIX, considerando a dominação territorial e epistemológica desenvolvida pelo ocidente, propomos uma investigação sobre o conceito de epistemicídio e suas consequências para as sociedades africanas e afro-diaspóricas. Discutimos, então, filosofia, história e literatura africana e afro-brasileira.

Um novo passo foi dado: a criação do **Grupo de Pesquisa Baobá: grupo de estudos em ancestralidade e pensamento de(s)colonial**, cujo objetivo é conhecer outros sistemas de pensamento, discutindo e desenvolvendo estudos acerca do racismo epistêmico, discriminação étnico-racial, reconhecimento e validação dos saberes não-ocidentais - negro-africanos, afrobrasileiros e indígenas, nas áreas de História, Geografia, Educação, Linguagens, Filosofia e Educação Musical.

Para inaugurar as atividades do Grupo Baobá, foi realizado, em 2018, o **AYA – II Seminário de Descolonialidades**, discutindo o tema “**Ancestralidade e lugar de fala: outras geografias de olhares e saberes**”. Rodas de conversa, Conferências, apresentação de trabalhos (Comunicação Oral e Pôster) e apresentações culturais foram algumas das atividades que fizeram parte da programação.

Este e-Book é resultado dos trabalhos apresentados durante o AYA II em seus simpósios temáticos organizados em três grupos: I) *Arte, percepções estéticas e de(s)colonialidades*; II) *Gênero, subalternidades e relações de poder* e III) *Pensamento de(s)colonial, afrocentricidade e racismo epistêmico*.

Os textos apresentados a seguir fazem parte do rol de debates ocorridos ao longo do AYA – II Seminário de Descolonialidades. Para organização do livro, optamos em agrupar os trabalhos em seções que caracterizam cada um dos Simpósios Temáticos acima indicados.

Assim sendo, na seção I, *Arte, percepções estéticas e de(s)colonialidades*, que acolheu debates acerca da filosofia e da história dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, concebidos numa perspectiva pluriépistemológica - seja da afrocentricidade quanto do perspectivismo ameríndio -, do combate ao racismo epistêmico, à discriminação étnico-racial e do reconhecimento e validação dos saberes não-ocidentais, encontramos os textos *A estigmatização da música negra: passado ou atualidade?* e *Os sambas do recôncavo baiano, decolonialidade e novas lentes para enxergar a música*. Os autores introduzem uma discussão sobre a colonialidade de saber, poder e ser que impera na música e na Educação Musical Brasileira.

Na seção II, *Gênero, subalternidades e relações de poder*, cujo objetivo foi tecer reflexões políticas, acadêmicas e existenciais sobre as diversidades de corpos – o corpo negro, indígena, LGBTQ+ –, e identidades de gênero, bem como os debates promovidos pelo feminismo negro e pelo feminismo interseccional no que diz respeito às diferenças, à diversidade e às opressões, encontram-se os textos *Análise do lugar de fala do personagem Bentinho na obra Dom Casmurro*, *Mulher, corpo e estereótipo: uma análise discursiva sobre as visões do corpo feminino negro* e *Feminismo: um debate renovado*.

Já os textos i) *Educação infantil: contribuições de intelectuais negras no combate ao racismo*, ii) *O candomblé, seus saberes e a contribuição dos estudos culturais*, iii) *O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas*, iv) *Para uma educação antirracista: incensar o “chão da escola” e limpar o ranço eurocêntrico* e v) *Pedagogia da ancestralidade: referencial por uma educação básica antirracista*, compõem a seção III - *Pensamento de(s)colonial, afrocentricidade e racismo epistêmico*. Aqui, encontram-se debates acerca da filosofia e da história dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, concebidos numa perspectiva pluriépistemológica - seja da afrocentricidade quanto do perspectivismo ameríndio -, do combate ao racismo epistêmico, à discriminação étnico-racial e do reconhecimento e validação dos saberes não-ocidentais.

A partir do levantamento crítico do conteúdo teórico e metodológico apresentado em cada texto que compõe esta obra, o e-Book consubstancia uma tentativa de ampliar o debate sobre a descentralização epistemológica nos mais diversos campos do saber.

Boa leitura!

PARTE I

ARTE, PERCEPÇÕES ESTÉTICAS E DE(S)COLONIALIDADES





A ESTIGMATIZAÇÃO DA MÚSICA NEGRA: PASSADO OU ATUALIDADE?

Fernanda Patrício Mariano¹

Resumo

O presente artigo trará como cerne do seu estudo “A marginalização da música negra: passado ou atualidade” e o seu objeto de análise será o samba e suas vertentes produzidas nas comunidades de maioria negra. Será feito um apanhado sobre o surgimento desse ritmo musical no Brasil e o foco será a recepção do mesmo pela alta sociedade, e a opressão sofrida pelo conjunto de pessoas ligadas a tal expressão cultural ontem e hoje. Como geralmente foi associado ao “gueto”, reduto de grupos minoritários na sociedade, o samba passou do submundo para referência na cultura do nosso país. Mas será que nesse processo de transição, desde os tempos de outrora, quando era visto sob um olhar preconceituoso, esse segmento musical perdeu, com tempo, seu caráter de “som marginal?”. O artigo apresentará ao leitor o samba de ontem e de hoje, uma análise das letras com o intuito de mostrar o preconceito sofrido pelos seus intérpretes por ser um ritmo ligado à cultura negra. A partir disso, é de extrema relevância depreender como a comunidade negra tem sido excluída também no que diz respeito a sua música, e como um ritmo antes tão ligado à marginalidade passou a simbolizar a cultura do Brasil no exterior.

Palavras-Chave: Estigmatização; Samba; Identidade; Tradição; Cultura.

INTRODUÇÃO

A marginalização da comunidade negra serviu e serve como fator de exclusão social, e os que estão à margem levam consigo sua cultura, sua música e também sua cor. As comunidades que vêm crescendo cada vez mais no país, também conhecidas como “favelas”, emaranhado de casas e gente, desde sempre foram produtoras de

¹ Fernanda Patrício Mariano possui graduação da Universidade Federal da Bahia, sendo a habilitação de Letras Vernáculas com Inglês e cursando especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa na UNICESUMAR. Atualmente, é Professor substituto do Instituto Federal da Bahia, campus Eunápolis desde julho de 2017. Tem experiência na área de Letras. Atuando principalmente nos seguintes temas oralidade, educação inclusiva, discurso, seca, cangaço, messianismo, regionalismo e Nordeste. E-mails: f_mariano@hotmail.com e fernanda.mariano@ifba.edu.br.

diversas expressões musicais, e assim aconteceu também com o samba, ritmo que contagiou o Brasil e o mundo, com a batida do tamborim, surdo e pandeiro, e que surgiu nos “guetos” onde os excluídos socialmente geralmente são mal vistos. Atualmente são produzidos nessas comunidades uma imensa variedade de músicas com diversas influências geralmente vindas da cultura negra, como é o caso do hip-hop, que em suas letras conta a história do sofrimento do negro na sociedade, além de falar de opressão, injustiça e desigualdade sofridos na comunidade de baixa renda, por isso além de cantores de samba da velha guarda como Cartola, será abordado o músico contemporâneo Marcelo D2, a fim de fazer um paralelo do samba de outrora com o samba de hoje, levando em conta que o samba produzido pelos cantores de hoje sofreu diversas influências de outros ritmos musicais como, por exemplo, o samba-rock, hip-hop, e o funk, todas oriundas do “gueto” que é o mais importante para a análise da transição do mesmo.

O artigo apresentará ao leitor o samba de ontem e de hoje, mostrando o preconceito sofrido pelos seus intérpretes por ser um ritmo ligado à cultura negra, fazendo um paralelo entre os compositores e intérpretes precursores do movimento com os da atualidade, mostrando através das composições das músicas analisadas, dos já citados Cartola e Marcelo D2, como a comunidade negra têm sido excluída também no que diz respeito a sua música, e como um ritmo antes tão ligado à marginalidade virou símbolo do Brasil no exterior.

DESENVOLVIMENTO

Os elementos da cultura negra surgem, no Brasil, através do tráfico negreiro, cujas embarcações trouxeram escravos oriundos de diferentes culturas africanas que se mesclaram culturalmente nas senzalas². Nesse espaço rural, começam a surgir os ritmos que, posteriormente, servirão como referência identitária da cultura brasileira.

Com o intuito de camuflar as danças/lutas africanas, hoje a capoeira, praticadas nos fundos das Casas de Engenho, os negros formavam uma roda onde mulheres jovens e senhoras cantavam e dançavam o samba de roda, tentando esconder dos “capatazes” a cultura trazida do seu país. Para o termo ‘samba’ são dadas diversas origens, alguns acreditam que a palavra oriunda do Tupi, mas a maioria dos estudiosos

² Sabe-se que, antes da chegada dos negros africanos, eles já eram obrigados a compartilharem de espaços em que se misturavam a outros de origens diversas, o que corresponde à estratégia colonialista de dificultar a comunicação linguística entre os mesmos.

afirma que, na verdade, o termo 'samba' derivado do quibundo "semba", que seria uma dança africana em que, em formato de círculo, as pessoas produzem passos ritmados e dão "umbigada" em outro dançarino, o qual substituirá o outro no meio da roda. Essa é a origem mais plausível, já que o significante acompanha o significado. Nas línguas do banto, samba significa reza, invocações, lamentos... Ou seja, um tipo clássico de empréstimo das línguas africanas.

Atualmente, detecta-se uma gama variada de ritmos do samba, podendo ser samba-enredo, samba-canção, samba-exaltação, samba de breque, samba de gafieira, samba de partido alto etc. As diferenças desse estilo musical ocorrem de acordo com a região do país onde é produzido o samba, como ocorre na Bahia, primeira "capital" em território brasileiro, onde primeiramente chegaram os negros escravizados, o que permite fazer inferências e até defesas da suposta origem do samba no estado nordestino; Rio de Janeiro, a posterior "capital", para onde foram as famosas "Tias", das quais se destaca a Tia Ciata, que se transformou em nome de conjunto musical; e São Paulo, com sua emancipação política do sudeste e o processo de industrialização crescente, que provocou o êxodo rural. Essas conjunturas de "emancipação estatal" no processo histórico do país demarca o processo diferenciado, histórica e regionalmente, de formação do samba através do contexto político-econômico do país que determinaram as demandas migratórias no Estado brasileiro.

O primeiro Samba com a conotação que se tem hoje, produzido no Brasil e que se tem notícia, foi escrito por Donga (Ernesto dos Santos), de título "Pelo telefone". Nessa época, o ritmo do samba e o protótipo do dito "malandro" eram associados negativamente, a música foi considerada de "negros e vadios", deflagrando a atitude racista da aristocracia brasileira. Quanto ao surgimento, o samba passa a proporcionar aos abandonados pelo preconceito sócio racial, para que pudessem exprimir seu sofrimento e sua desesperança criados pela opressão sofrida. Entretanto, no final dos anos 20, com os projetos de Estado eminentemente nacionalistas, é que esse estilo ganhou certo prestígio, e pôde ser veiculado nas rádios, principalmente no Governo de Vargas.

O ritmo, durante todos os séculos anteriores foi considerado de pouco valor, pois seus compositores não liam partituras, antes disso o samba era anunciado como 'Polca' ou 'Maxixe', como aconteceu com a música de Pixinguinha "Carinhoso", anunciada como 'Polca' nas rádios. A década de 20 foi importantíssima na história da música brasileira porque alguns tabus foram quebrados. Intérpretes reconhecidos na alta sociedade passam a subir os morros para comprar composições de grandes sambistas

da época, atrás dessas composições é que Noel Rosa e Vila Lobos conhecem Cartola e o traz para junto dos sambistas reconhecidos, impulsionando sua carreira.

A crítica da época, que julgava essas músicas de pouco prestígio e valor, passa a admirar a produção desse cantor, que foi um grande nome na história do samba, e mostrou um samba, sendo um ritmo ligado à cultura negra, esta tão desvalorizada pelas elites, com qualidade melódica e poética, qualidade esta que não são encontradas por vezes em outros segmentos musicais prestigiados. No exterior, a imagem do samba passa a ser associada à figura da baiana interpretada por Carmen Miranda, cujo estereótipo foi produzido por Dorival Caymmi para que dançasse a sua música “O que é que a baiana tem?”, música essa que explicita a visão atrativa do país, afirmando que o Brasil é um país de grandes peculiaridades.

Essa ‘fórmula’ dá certo, pois a europeia (Carmen era de origem portuguesa), cantando o samba brasileiro, impulsiona-o, fazendo com que ele seja visto e escutado nos meios sociais mais “elitizados”, saindo das favelas brasileiras. Sendo produto das camadas menos favorecidas, o samba retrata a realidade de quem o produz, não sendo apenas composições enaltecendo as belezas do país. Nas letras de alguns dos sambas analisados, observa-se que, além dos temas românticos, os temas com crítica social costumam dar o ar de sua graça como, por exemplo, nas músicas “Brasil pandeiro”, “tempos idos”, “pra que discutir com madame?”.

Ao compararmos os sambas de Cartola e Marcelo D2 (batucada), é possível perceber que se trata de diferentes segmentos do samba, porém o embrião continua lá. São composições que enaltecem a cultura negra, que veem no samba um meio de levar o morro para dentro das casas dos que vivem alheios à desigualdade – cada um com sua ‘fórmula’, um de forma mais poética, outro de forma mais incisiva, porém mostrando que perdura o rótulo do samba dos morros ligados à “marginalidade”. Cartola³ conta como ocorreu a fase inicial do samba:

No meu tempo, as rodas de samba eram realizadas nos fundos das residências das velhas sambistas denominadas tias, que muitas vezes eram dissolvidas pela polícia, visto que o Samba naquela época era coisa de malandro e marginal.

³ CARTOLA. APUD SILVA, Marília T. Barbosa de Oliveira Filho, Arthur L. de Cartola; **Os tempos idos**. Rio de Janeiro, Funarte, 1988.

Para Renato Cordeiro,⁴ “somos produtos de uma tradição” e propor romper com essa tradição faz com que deixemos de lado esse rótulo que foi imposto à cultura negra. O dia da consciência negra, celebrado no dia 20 de novembro, nos remete a um questionamento em relação à estigmatização do negro, propondo a inserção do indivíduo e do seu aspecto cultural. Apesar do samba do morro ganhar espaço no mercado musical, os cantores do “gueto” que utilizam o mesmo para expressarem seu ponto de vista em relação à realidade socioeconômica em que vivem ainda são relacionados a esse mundo dos que estão à margem.

Nas letras de suas músicas é percebido o quanto a comunidade negra e sua cultura ainda sofre com a aceitação dos meios de maior prestígio, já que a favela, reduto onde a maioria da população é negra, passou a ser estereotipada nos aspectos de malandragem, crimes, drogas, tráfico. Independentes de onde são produzidos os Sambas sejam na Bahia ou no Rio de Janeiro, seja Riachão ou Marcelo D2, o malandro caricatural está ligado a esse estilo como um cordão umbilical difícil de ser cortado. Frota em seu livro “Auxílio Luxuoso”, este verifica uma mudança de opinião em relação ao Samba, desde o início do século, não fosse o enfoque negativo dado ao Morro, tudo indica que teria sido formulado pela ação da própria mídia. Frota diz em seu livro que o Morro há tempos é visto como “o lugar onde a ralé se divertia dançando, cantando e bebendo” e hoje, independente, da cor, de ser menos ou mais abastados financeiramente, os moradores do Morro sofrem preconceitos por pertencerem a essas comunidades, como por exemplo, ao serem rejeitados em entrevista de emprego.

Na letra de cartola: “... os tempos idos, nunca esquecidos trazem saudade ao recordar. É com tristeza que eu relembro coisas remotas que não vêm mais, uma escola na praça onze, testemunha ocular. E junto desta balança, onde os malandros iam sambar. Depois, aos poucos, nosso samba, sem sentirmos se aprimorou, pelos salões da sociedade sem cerimônia ele entrou, já não pertence mais a praça, já não é mais samba de terreiro, vitorioso ele partiu para o estrangeiro...” , mostra a esperança com que os compositores viam o futuro do samba, sair do fundo dos terreiros, fazer parte do estrangeiro, mostra que não é só o surgimento de um segmento musical, é a cultura negra que quer falar mais alto, aqui ou no exterior. Porém a maior preocupação não é com a aceitação do samba no mercado internacional.

A expressão percebida no trecho da música é a necessidade que o samba seja reconhecido como música de prestígio, deixe de ser samba de terreiro e ocupe um lugar

⁴ MARGATO, Izabel (Org.). **Figuras da Lusofonia**: Cleonice Berardinelli. Lisboa: Instituto Camões, 2002. In: Revista Brasileira de Literatura Comparada. Salvador –Bahia, v.05, p.43-54, 2000.

reconhecido no segmento musical. Fazendo uma comparação com a música de Marcelo D2, é como se o passado e o presente se confundissem em alguns momentos “Samba, a gente não perde o prazer de cantar e fazem de tudo para silenciar a batucada de nossos tantãs. No seu ecoar, o samba se refez, seu canto se faz reluzir, podemos sorrir outra vez...”. É como se num ressurgimento do samba, todos deixados à margem tivessem voz ativa, e assim “...todos pudessem sorrir outra vez...”. É possível observar que na maioria das letras de samba, que não falam de amor, citam o morro, o malandro, ou o negro. Os sambas de outrora tinham um conteúdo mais politizado socialmente, a indústria fonográfica atualmente não abre muito espaço para o samba protesto, esse lugar é reservado pra os cantores de hip-hop, o samba hoje é mais comercial e como é associado à cultura do país e comum que retrate as maravilhas dele.

O músico Marcelo D2 numa atitude mais contemporânea mistura em suas letras samba com hip-hop, outro ritmo ligado a “marginalidade”, a Nostalgia encontrada nas letras, se deve ao fato abordado acima, é como se a essência do samba tivesse se transformado, para que ele pudesse veicular nos meios prestigiados. O grito de “... não deixe o samba morrer, não deixe o samba acabar, o morro foi feito de samba...” pede muito mais que o ritmo seja preservado, é como se a população que a tempos sofreu por afirmar sua cultura implorassem para que ela não morresse nem fosse mascarada num nacionalismo idealizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais, o samba ainda é associado à criminalidade, o que mudou é que, após virar símbolo nacional, a apresentação do mesmo torna-se diferente. O que antes era fator de mudança, do novo e da voz do negro tentando falar com a sociedade, hoje está sendo comercializado com uma conotação menos de protesto e mais nacionalista, o papel do questionador é mais aceito no cantor de hip-hop, que como Marcelo D2, traz nas suas letras a problemática do preconceito sofrido pela comunidade negra. Na visão de Muniz Sodré⁵, esse estilo musical sintetizava a identidade e a resistência da raça negra, e como foi visto anteriormente o processo de aceitação do samba foi longo e sofrido, como foi o processo da inserção do negro na sociedade.

Como é percebido, o samba brasileiro, da velha guarda, serviu de referência na produção de conceitos musicais e nas composições que salvaguardam a disseminação

⁵ SODRÉ, Muniz. Samba, o dono do corpo: ensaios/ ed. Rio de Janeiro: Codecri, 1979.

da cultura negra no Brasil atualmente, o hip-hop têm sido um exemplo fidedigno, pois mistura elementos como o samba, rap, funk, samba-rock, todos oriundos da cultura de que temos falado. Isso tem feito com que mais uma vez as gravadoras percebam que apesar do hip-hop ser um ritmo ligado ao morro, é cada vez mais comum que membros das camadas de prestígio passem a valorizá-lo gravando suas músicas ou numa atitude menos direta, misturando as melodias do hip-hop com outros ritmos. Um dos maiores exemplos de como a indústria fonográfica se voltava pouco para os ritmos ligados a cultura negra é que, dentre vários, um dos maiores compositores de samba da velha guarda e fundador de uma das escolas de samba de maior prestígio (mangueira), Cartola morreu na miséria. O samba que produzia não foi suficiente para que obtivesse reconhecimento em vida, e cumpriu o fim dos seus dias sem o título de gênio da música brasileira, que era seu por merecimento.

Também hoje compositores morrem sem saber a importância que tiveram para a construção da cultura do país, é certo que a mídia ajuda nesse processo de reconhecimento, porém é esta uma das maiores representações das elites, assim é possível perceber por que a minoria rica abafa a maioria pobre. A tradição a que se referia Renato Cordeiro, no seu texto “Que faremos com esta tradição? Ou: Relíquias da Casa Velha”⁶, as heranças culturais devem ser revistas para que nesse processo de transmissão não sejam repetidos erros cometidos.

REFERÊNCIAS

- ALBERGARIA, Roberto. **Entrevista concedida à 53º SBPC Cultural**. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.
- ALBUQUERQUE, Wlamra R. de, **Uma história do negro no Brasil/Walter Braga Filho**. Salvador: Centro de estudos Afro-Orientais; Brasília: fundação Cultural Palmares, 2006.
- BAIANA, Ana Maria. **Nada será como antes**. Editora Civilização Brasileira. Volume 14/RJ, 1980.
- BARBOSA, Orestes. **Samba, sua história, seus poetas, seus músicos e seus cantores**. 2. ed. RJ: Funarte, 1978. 125p/ (mpb reedições, 4).
- CALDAS, Waldenir. **Iniciação à música popular brasileira**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1989.

⁶ MARGATO, Izabel (Org.). **Figuras da Lusofonia**: Cleonice Berardinelli. Lisboa: Instituto Camões, 2002. In: Revista Brasileira de Literatura Comparada. Salvador –Bahia, v.05, p.43-54, 2000.

FROTA, Wander. **Auxílio luxuoso; samba símbolo nacional, geração Noel Rosa e indústria cultural**. 1.ed. São Paulo: Annablume, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade da Pós-Modernidade**. 11ªed. Rio de Janeiro: DP e A, 2006.

LOPES, Ney. **O negro no Rio de Janeiro e sua tradição musical**: Partido alto, calango, chula e outras cantorias/ Rio de Janeiro: Pallas, 1992.

SILVA, Marília T.Barbosa de Oliveira Filho, Arthur L. de Cartola; **Os tempos idos**. Rio de Janeiro, Funarte, 1988.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo: ensaios**/ ed. Rio de Janeiro: Codecri, 1979.

WADDEY, Ralf C. **Viola de samba e samba de viola no Recôncavo Baiano**. Universidade Federal da Bahia, centro de estudos afro-orientais/ salvador, 2003.



OS SAMBAS DO RECÔNCAVO BAIANO, DECOLONIALIDADE E NOVAS LENTES PARA ENXERGAR A MÚSICA

Luan Sodré de Souza⁷

Resumo

Este texto tem como objetivo introduzir uma discussão sobre a colonialidade de saber, poder e ser que impera na música e na Educação Musical Brasileira. Fundamentado em autores como Milton Santos (1982), Aníbal Quijano (1992), Donna Haraway (1995), Walter Mignolo (2003), Nelson Maldonado-Torres (2005), Rita Laura Segato (2007), Ramón Grosfoguel (2009), Enrique Dussel (2016), partirei dos saberes e fazeres ligados aos Sambas do Recôncavo para problematizar uma certa ideia de universalidade musical que têm imperado na nossa sociedade. Sem o interesse de fazer conclusões, pelo contrário, esse texto busca desestabilizar as conclusões vigentes e fazer o convite para pensar a partir de outros lugares, utilizando novas lentes.

Palavras-Chave: Sambas do Recôncavo Baiano; Decolonialidade; Educação Musical.

INTRODUÇÃO

A arte em suas diversas maneiras de conectar os seres humanos com ela, com eles e com o universo, seja por meio do fazer artístico, do apreciar, do conviver, dentre outras formas, apresenta-se como mais uma lente para enxergar o mundo. Em se tratando da música, um ouvir, um sentir, um movimentar-se, um viver, um soar, um ser, um ler o mundo através dos sons ou da ausência deles. Considerando que sempre ouvimos de algum lugar, nos movimentamos em e/ou para algum lugar, bem como sentimos e fazemos música a partir de um lugar muito particular, me instiga a pensar de onde, para onde e como soamos para o mundo e para si mesmo. Nesse sentido, o boletim nº 2 do Fladem Brasil - Fórum Latinoamericano de Educação Musical / Brasil – ao tratar sobre a necessidade da decolonização da educação musical brasileira, traz

⁷ Issouza@uefs.br

algumas provocações que são fundamentais neste contexto para pensarmos, por exemplo, sobre o repertório musical que consumimos, ensinamos ou aprendemos. Esse boletim questiona de onde vem o repertório? quem o escolheu e com quais motivações? Quais condutas estão privilegiadas e quais são excluídas de suas práticas? Onde está nesse repertório a música dos oprimidos historicamente? Onde está a música de algumas das aproximadamente 252 etnias e 180 idiomas falados no momento da chegada dos portugueses no século XVI? Trabalhamos para dar-lhes ouvidos ou para silenciá-las? Eu ainda acrescentaria, onde estão as diversas referências musicais de matriz africana que constituem as diversas músicas brasileiras e como elas são tratadas? E quem faz a música, como está presente naquilo que ouvimos? Estes questionamentos que são fundamentais e emergenciais para se pensar música na atualidade, embora esteja pautado em muito contextos, ainda estão longe de receber o protagonismo que merece no campo da educação musical brasileira. No entanto, essa falta de protagonismo nos meios “legitimados” de produção do saber não é nem de longe um fato isolado. Pelo contrário, faz parte de uma cartografia ampla de opressão e violência de várias ordens empreendida por um projeto de expansão de um sistema-mundo/colonial/moderno/europeu/capitalista/patriarcal/cristão, que abrange os diversos setores da nossa sociedade, inclusive a música.

Os estudos decoloniais, que se debruçam, nas diversas áreas, sobre a experiência do advento da modernidade/colonialidade, no âmbito da América Latina e, sobretudo, sobre as marcas da colonização na sociedade contemporânea, traz um conjunto de contribuições teóricas que buscam a superação da colonialidade global, das situações de opressão advindas de sua lógica. Também a transformação e elaboração de novas bases epistemológicas para as ciências sociais. Ao introduzirmos essa discussão, sugerimos que a superação da colonialidade se coloca como um problema urgente e desafiador a ser considerado também pelos educadores musicais, estudantes e consumidores e produtores de música. Vive-se hoje na América Latina um processo de colonialidade do poder, do saber e do ser (Milton Santos (1982); Aníbal Quijano (1992); Donna Haraway (1995); Walter Dignolo (2003); Nelson Maldonado-Torres (2005); Rita Laura Segato (2007); Grosfoguel (2009), Enrique Dussel (2016); dentre outros), que se iniciou com a invasão e colonização do continente e vem se intensificando com a globalização capitalista moderna. Essa colonialidade se expressa de uma maneira violenta também no campo da música, o que nos leva a ter urgência para realizar a crítica sobre as narrativas e discursos que mantêm a música como manifestação universal, bem como desconstruir suas práticas e ideias hegemônicas. Fomos condicionados a pensar a música de uma

maneira universal, resultado da articulação das propriedades – físicas - do som: Altura; Intensidade; Timbre; Duração, cuja sua manipulação irá gerar os chamados elementos da música: Harmonia; Melodia; Ritmo. Essa taxonomia por si só não é um problema, no entanto o que coloco em discussão é a sua generalidade. Será que essas categorias são suficientes para explicar os fenômenos acústicos e estéticos de todo um país diverso, cheio de cosmologias, cosmogonias, referências e raízes globalmente diversas?

Sem um grande aprofundamento no tema, mas tomando como referência as palavras de Samuel Silva, no seu texto para o Boletim nº 8 do Fladem Brasil, concordo que existe uma trilha sonora pi(X)adora, Xarpi, o Hip-Hop, necessariamente bastante ouvida, e que precisa ser mais tocada. E essa música, essa escuta que te leva a sentimentos estranhos, do incrível e necessário, por exemplo, que te faz lembrar o racismo no Brasil, que dá voz as angústias, as denúncias de um grupo social historicamente marginalizado e subalternizado, embora apresente os fenômenos físicos da propriedade do som, os ditos “elementos da música”, citados anteriormente, passam longe de ser referencias para apreciar, fazer, e entender esse fenômeno sócio-acústico-político-cultural. Nesse caso, não é música? A classe dominante, historicamente privilegiada e que teme a perda dos privilégios, assim como a redução das desigualdades, tem tentado disseminar essa concepção – da não-música ou da música ruim como oposição à “BOA” música - e a resistência que vem dos oprimidos tem construído uma outra narrativa. Assim, a pergunta é: o que é música? Melodia, harmonia e ritmo? Não mesmo. A própria referência musical hegemônica de concerto quando apresenta as suas vanguardas na música contemporânea já prova e valida outras formas de se conceber música, John Cage não me deixa mentir com a sua obra 4:33”. E por quê não validarmos também as outras formas de se pensar, conceber, fazer, consumir e viver música oriundas de grupos que foram historicamente subalternizados? classe social, gênero, raça e cor de pele são categorias para validar o que é ou não conhecimento e, mais especificamente, conhecimento musical? Aliás, conhecimento precisa mesmo ser validado? E ainda, o conhecimento de quem deve ser validado por quem? Penso que quem lê esse texto, a essa altura se pergunta o que isso tudo, essas perguntas, têm a ver com música, e mais especificamente com ensinar, aprender e consumi-la. Espero que ao longo do texto essas sinapses se construam e que a música comece a soar diferente. E também que o Spotify, Deezer, Youtube, iTunes e companhia possam ser melhor explorados. Como não tenho a incursão que o Samuel Silva tem para falar do HIP HOP, ou a de Oréia, Djonga e FBC, citados por Samuel em seu texto, ou ainda do Emicida, Criolo, e dos Racionais, partirei dos sambas do Recôncavo Baiano,

que estão epistemicamente mais próximo de mim. Aqui, eles virão, principalmente, como um exemplo de cultura musical historicamente subalternizada na sociedade brasileira e, que não ocupa o lugar de referência hegemônica de música universal, papel comumente atribuído as músicas de tradição europeia de concerto, da música clássica e seus desdobramentos, trocando em miúdos. Mas seria interessante ler sobre o samba de roda com a curiosidade de saber sobre o Maracatu, o Tambor de Crioula, o Jongo, a Congada, o Siriri, o Cururu, da Catira, o Boi, o Carimbó. Reconheço que mesmo falando nos Sambas do Recôncavo da Bahia, tradição que tenho estado bastante próximo, outras pessoas como Mestre Celino, Mestre João do Boi, Mestre Zeca Afonso, Mestra Dona Dalva, Mestra Dona Nicinha, Mestra Dona Marica, Mestre Seu Mirinho, Mestre Bule Bule, Mestre Milton Primo, teriam muito mais profundidade e conhecimento para falar desta tradição. No entanto, peço licença para trazer um pouco da minha leitura.

OS SAMBAS DO RECÔNCAVO DA BAIANO

Nos sambas do recôncavo, os termos musicais utilizados são específicos, exigindo alguma aproximação para se inteirar de determinados conceitos. Não mudam apenas as terminologias, mas a concepção dos elementos musicais do samba. Sobre este tema, alguns autores já atentaram para as ressignificações constituídas no âmbito dos conceitos musicais no contexto dos sambas do recôncavo baiano, o que abriu um campo conceitual onde emergiu tanto a ideia de "teorias nativas", defendida por Tiago de Oliveira Pinto (2001) quanto a ideia de "teoria musical popular", defendida por Ralph Waddey (2006). Dessa forma, os conceitos definidos pelas convenções estéticas da música de origem ocidental europeia ligada a tradição de concerto, a citar: harmonia, ritmo, melodia, repertório, timbre, cadência, tonalidade, toques, alterações - sustenido e bemol, técnicas de execução e afinação, são reelaborados, ressignificados. Essa "teoria nativa" ou "teoria musical popular" utiliza-se apenas dos termos linguísticos, do léxico ligado a teoria musical ocidental europeia, que é ressignificado, passando a representar novas semânticas. Por exemplo, a ideia de tonalidade mais difundida no campo musical, ligada a teoria da música de tradição ocidental europeia de concerto, parte da identificação de uma tônica - nota fundamental que dá nome a tonalidade - e suas relações harmônicas, já no contexto dos sambas que utilizam a viola machete a tonalidade ganha um outro significado. Neste caso, a música da "violinha" baseia-se na noção de cinco tons distintos: ré maior, dó maior, lá maior, sol maior e mi maior. Além da ideia de altura, esta outra

semântica da tonalidade também agrega a posição ao longo da regra (braço) da viola onde o acorde será formado.

Além da resignificação dos termos, o uso das tonalidades no samba de roda está ligado a pressupostos que vão além da ideia das alturas. No caso do machete, a concepção responsável pela produção sonora está fundamentada em um pensamento acústico- mocional em que padrões são definidos por sequências de movimento, técnicas específicas, configurações rítmicas, relação de acento e harmonia. Os padrões de cada "tom de machete" carrega características que irão repercutir na música e, inclusive, na escolha do "tom" na hora de sua execução no conjunto. O ré maior é considerado o melhor para o acompanhamento de um samba puxado pelo cantor de forma "solta" e "esparramada" e também é usado para dar fluência à festa, segurança e velocidade nos pés dos sambadores e sambadeiras, além de uma base favorável às chulas improvisadas e respondidas. O mi maior é considerado o mais "pesado" e "duro" dos tons, é bastante utilizado para colocar à prova um puxador de chula recém-chegado à festa (PINTO, 2001). Ainda no que se refere ao termo tonalidade, existem outros usos que são possíveis de serem identificados no contexto da cultura popular e, conseqüentemente, do samba de roda, como o uso para se referir a uma mudança de caráter na música, como no berimbau dentro do contexto da capoeira, ou, ainda, ligado a uma mudança timbrística, como na troca de registros de uma sanfona.

Outro aspecto inerente à teoria musical nativa dos violeiros e sambadores do Recôncavo baiano é o conceito de toque. Segundo Tiago de Oliveira Pinto (2001), os toques seriam frases melódicas compostas de estruturas rítmicas marcadamente africanas e é um elemento identitário do samba de roda. A performance da viola ou do instrumento que a substitui – cavaquinho, violão, guitarra - é construída a partir do revezamento de padrões rítmicos-melódicos com caráter de acompanhamento, lembrando ostinatos, nos momentos em que há canto e, momentos onde a viola está mais livre para fazer os seus toques, sem o compromisso de acompanhar um canto, mas empenhada em brincar com a sambadeira que está na roda.

Quanto à instrumentação, embora exista um movimento de resgate da viola machete como uma das ações ligadas a salvaguarda desta tradição, a depender da região do recôncavo, a instrumentação varia. Dessa maneira, tenho acreditado que mais importante do que as variantes timbrísticas, são as maneiras como uma simples batida de palmas, um toque de uma faca em um prato ou uma batida de lata podem conduzir a experiência acústico-cênico-espiritual da roda de samba. A referência de altura é tradicionalmente estabelecida pelo toque das violas, embora, nos dias atuais, o

cavaquinho, o violão e a guitarra também tenham ocupado este espaço. A instrumentação, a variante timbrística, é importante. Em alguns grupos, os mais tradicionais, é fundamental que o samba seja tocado por determinados instrumentos, sob o argumento do risco de descaracterização do samba. Alguns, irão, inclusive ser inflexíveis quanto a ordem em que os instrumentos devem estar dispostos na roda. No entanto, mesmo respeitando os saberes dos mestres, dos autores e todos aqueles que pensam diferente, concordo com Emília Biancardi (2000), quando diz que os sambas podem ser tocados de diversas maneiras, dando vida a roda

(...) com pandeiros, com violas, com violões, com sanfonas, com berimbaus, com atabaques, com cavaquinho, com banjo, com chocalhos e com reco-reco. Ou simultaneamente com todos esses instrumentos. E também com instrumentos improvisados: duas colheres de sopa, percutidas na palma da mão, lata vazia, prato de mesa raspado com uma faca, pente de cabelo envolto em papel de seda ou um simples palmeado (BIANCARDI, 2000, p. 277).

O canto, quase sempre conduzido por uma autoridade na tradição, reflete muito mais do que suas técnicas específicas e seus sistemas musicais peculiares⁸, muitas vezes expressa a alegria, a dor, a "lavagem de roupa suja", a disputa e a convivência, o respeito e o desrespeito, as devoções, as recordações, as obrigações, a vida cotidiana de uma maneira geral, como disserta Doring:

O samba representa uma categoria maior que pode estar relacionada com muitos aspectos da vida, com momentos profundos, ritos de passagem, pedidos e saudades, com a festa da vida, mas também com o seu complemento, a morte. Muito comuns são os relatos da relação entre samba, chula e o trabalho, como vemos ainda pelos depoimentos de Mestre Nelito, Domingos Preto, Mestre Quadrado, Dona Zelita e Paião, que se lembrou de um samba antigo que fala do trabalho da roça:
||: *Eu plantei na baixa, meu feijão de moita – A maré encheu, samba minha roxa!* :|| Com este canto fazendo a ponte para o canto da chula, o *blues* do engenho de açúcar que traz a memória do 'penar' (DORING, 2016, p. 92).

A roda de samba é o lugar onde o sambador conecta a sua vida cotidiana à sua ancestralidade e constrói o futuro fazendo o presente. Um espaço sagrado onde os versos

⁸ Habitado a certas relações de intervalos, principalmente também às afinações diatônicas e temperadas da música ocidental, o nosso ouvido pode, automaticamente, "corrigir" determinadas "desafinações" alheias. Estar "fora do tom" ou "desafinado", em si já são conceitos etnocêntricos, pois pressupõem que o outro esteja errado pelo fato de estar fora das normas do mundo musical próprio, este sim, supostamente "no tom" e "afinado" (PINTO, 2001, p. 242).

poetizam a memória, a dor, as alegrias e, sobretudo, a vida.

Para falar um pouco sobre o rítmica desta tradição, bem como do seu fenômeno acústico em geral, irei me apropriar de alguns conceitos desenvolvidos por Gerard Kubik (1979), Nketia (1974), bem como, de conceitos ligados a teoria da música ocidental europeia. O ritmo nos sambas do recôncavo baiano é quase sempre estruturado a partir de uma sequência cíclica de 16 unidades de tempos mínimos, que irão gerar ciclos formais. Ou seja, são intervalos de tempo, com uma duração de 16 unidades de pulsações mínimas, que irão se repetir como um *loop*, como um *ritornello*⁹ constante. Esses intervalos de tempo são onde, por meio do som, da prolongação do som e/ou do silêncio, do ataque e da ausência de ataque, serão construídos os padrões rítmicos que darão forma acústica ao samba de roda. Pulsação mínima ou pulsação elementar é a presença contínua de unidades de tempos mínimos, contidos na menor distância temporal entre estes. Pode apresentar-se acusticamente através de sons, de pausas, ou apenas como o pensamento que estrutura a música, como podemos ver no exemplo abaixo, no qual temos 16 unidades de tempo entre dois *ritornellos*. Muitas vezes estas pulsações mínimas estão presentes na dança das sambadeiras, no chamado "miudinho", que é uma maneira de dançar em que os pés marcam as 16 pulsações em um movimento alternado de arrastar os pés no chão, se deslocando pela roda. Segundo a sambadeira, capoeirista e professora Natureza França em uma oficina com as sambadeiras do grupo "Voa Voa Maria", este movimento é como se estivéssemos em cima de um pano de chão e começássemos a secar o chão sem tirar os pés de cima do pano.

Exemplo: 16¹⁰ ||: :||

Durante a execução musical, as resultantes das marcações, do ataque, do som, da prolongação do som, da ausência de ataque ou das pausas geram padrões sonoros que irão compor o fenômeno acústico do samba de roda. É possível que estes padrões, durante as suas repetições ganhem variações, no entanto, todas elas devem estar de acordo com a linha-guia. As linhas-guias, *patterns*, *timelines*, claves, dentre outros nomes possíveis, são padrões estruturantes. Essas linhas-guias funcionam como "chaves" da música, que podem estar soando, materializados por alguma fonte sonora ou apenas

⁹ Ritornello é um sinal de repetição oriundo da notação musical tradicional europeia, formado por uma barra dupla seguida de 2 pontos, quando no início de um trecho musical (||:) ou dois pontos seguidos de uma barra dupla, quando no final de um trecho musical (:||). Este sinal gráfico significa que o trecho entre os ritornellos devem ser repetidos.

¹⁰ Número de pulsações elementares.

constar como referencial norteador para execução dos outros padrões. Estes padrões quase sempre são executados pelas palmas, tabuinhas e tamborins, quando estes instrumentos compõem a instrumentação. Existem duas linhas guias que são mais comuns no contexto do samba de roda do Recôncavo da Bahia, as quais seguem nos exemplos abaixo, onde o (x) significa o ataque, o som, e os pontos (.) significam pausas ou prolongamento do ataque anterior.

Exemplo: 16 ||: x . . x . . x . x . . x . . x . :||¹¹

Exemplo: 16 ||: x . x . . x . . x . . x . x . . :||¹²

Outro ponto importante de ser destacado é a relação que pode ser estabelecida entre a ritualidade do samba de roda - incluindo as diversas nuances existentes numa roda - com a vida cotidiana, materializando na brincadeira séria, de forma poético-artístico-metafórica, diversos aspectos da vida humana. Isso mostra que os saberes e fazeres da tradição estão diretamente ligados a visão de mundo dos seus participantes, que é traduzida de forma artística.

Quando a questão é: como aprenderam os seus saberes e fazeres? É quase unânime a resposta de que aprenderam sozinhos por meio da observação, escuta, da imitação, do fazer, da prática, da memorização, como diz Dona Bete, "não tenho nada escrito por papel, tá tudo na cabeça!" (BARRETO; ROSÁRIO; GUMES, 2015, p. 29), o que se reforça com a vivência e a convivência com os mestres. A música está nas pessoas, podendo ser acessada a qualquer momento. Ainda pensando na dimensão sagrada que está presente na relação dos participantes com esta tradição, acredito que a maneira como a música é transmitida, entendida, produzida, compartilhada e experienciada tem influência direta no tipo de relacionamento que é construído, bem como na dimensão sagrada que se institui.

Até este ponto, falamos sobre o samba de roda enquanto tradição musical afro-brasileira geograficamente situada, da relação com a sociedade. No que tange ao fenômeno acústico, foi destacada a ressignificação dos conceitos musicais no contexto dos sambas de roda, a sua instrumentação, sua poética, seus toques, bem como a sua

¹¹ Esta linha-guia é comum no Samba Chula, como pude observar nas regiões de Santo Amaro, São Francisco do Conde, Terra Nova. É possível que o samba chula de outras regiões sigam outras linhas-guia, no entanto, nessa pesquisa, eu não tive acesso a essa informação.

¹² Esta linha-guia é mais comum no samba corrido, no samba duro, no samba de beira de praia, entre outros, como pude observar nas regiões de Cachoeira, Salvador, Matarandiba.

rítmica. Em relação ao caráter humano, foi possível refletir um pouco sobre o sentimento de pertencimento dos participantes e de como se dá essa construção.

Esse pequeno panorama permite inferir que existem maneiras de pensar, se relacionar, conceber, entender e fazer música no contexto dos sambas do recôncavo baiano que são diferentes de como concebemos a música em outros âmbitos, falando de maneira geral. Por exemplo, essa descrição sobre o samba de roda não ajudaria muito a apreciar a 9ª Sinfonia de Beethoven ou a música de Ravi Shankar. Segundo Pedro Abib (2004, p. 57), “existe uma outra lógica reinante no universo da cultura popular, responsável por formas diferenciadas de se relacionar com o sagrado e o profano, o tempo e o espaço, os saberes e a natureza”. Essa lógica foge das categorias de análise hegemônicas, quase sempre ligadas a um projeto de sistema-mundo euro-norte-americano moderno, capitalista, branco, cristão, patriarcal, colonial, baseados na temporalidade linear, na verificação analítica, em uma racionalidade cartesiana.

OUTRAS EPISTEMOLOGIAS MUSICAIS

Creio que estamos vivendo um momento de muitas rupturas, algumas, tardias, inclusive. Dessa maneira, no que tange ao ensino, consumo, produção de música é fundamental que no âmbito dessas rupturas sejam incluídas as opressões musicais várias que foram e ainda são impostas socialmente. Como foi visto aqui de uma maneira introdutória, as expressões musicais são socialmente constituídas, esse som é socialmente organizado e, para tal, são diversas as possibilidades de articulação entre os mundos e os sons. Dessa maneira, a quebra do universalismo musical é emergencial. Esse é um primeiro passo para que possamos nos aproximar mais das expressões musicais e poder apreciá-las a partir das lentes que cabem a elas. O que acontece é que fomos adestrados em um determinado padrão, no qual ele é a referência para todo o “resto”, fomos colonizados musicalmente. Retornando a ideia das lentes para enxergar o mundo, é como se tivéssemos recebido lentes musicais e tudo precisasse ser visto através dessas lentes. Estamos no momento de buscar novas lentes, de se aproximar, de entender cada expressão como ela é e assim construir lentes para enxergá-la da melhor maneira. Essas lentes são compostas por epistemologias próprias, por racionalidades específicas, por crenças particulares, por corpos únicos. No que tange aos sambas do recôncavo, vimos que os conceitos musicais, a instrumentação, sua poética, seus toques, sua ritualidade, a sua maneira de registro

musical nos direciona a uma outra forma de consumir e aprender música, nos conduz a viver, a ser música, lá a vivência é a palavra de ordem. E nas outras tradições musicais brasileiras, qual é a lente que precisamos usar para enxerga-la?

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda**. Campinas: CMU publicações. Salvador: EDUFBA, 2005.

_____. **Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação), UNICAMP, 2004.

BARRETO, Luciana; ROSÁRIO, Rosildo; GUMES; Scheilla (Orgs.). **Mulheres do Samba de Roda**. Projeto Mulheres do Samba de Roda: Santo Amaro, 2015.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado* – Vol. 31, N. 1 Janeiro/Abril, 2016.

BIANCARDI, Emília. **Raízes Musicais da Bahia**. Salvador: Osmar G, 2000.

DORING, Katharina. **Cantador de Chula: o samba antigo** Serie sons da Bahia. Salvador: Pinaúna Editora, 2016a.

DORING, Katharina. **A cartilha do Samba Chula**. Salvador: Umbigada, 2016b.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação**. *Revista Sociedade e Estado* – Volume 31 Número 1, Janeiro/Abril, 2016.

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. 2009, p. 383-417.

HARAWAY, Donna. **Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. *Cadernos Pagu* (5), 1995, pp.07-41.

Disponível

em:<<http://periodicos.bc.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>>.

Acessado em: 02/07/2008.

KUBIK, Gerhard. **Angolan Traits in Black Music, Games and Dances of Brazil**.

Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1979.

MIGNOLO, Walter D. **Local Histories/ Global designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking**. New Jersey: Princeton University Press, 1999.

NKETIA, Joseph. H. K. **The Music of Africa**. Nova Iorque: W. W. Norton & Company, 1974.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **O que é uma educação decolonial?** Disponível em: <https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL>. 1997, Acessado em: 13 de fev. 2017.

PINTO, Tiago de Oliveira. **Som e música**. Questões de uma Antropologia Sonora. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, V. 44 nº 1, 2000.

SANTOS, Milton. Sociedade e Espaço: Formação Espacial como Teoria e como Método. IN: SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade: Ensaio**. 2a ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

SEGATO, Rita Laura. En busca de un léxico para teorizar la experiencia territorial contemporánea. In: SEGATO, Rita Laura. **La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad**. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

WADDEY, Ralph. **Viola de samba and samba de viola in the Recôncavo of Bahia (Brazil)**. *Latin-American Music Review*, v.1, n.2, p.196-212, 1980.

_____. **Viola de samba and samba de viola in the Recôncavo of Bahia (Brazil)**, Part II. *Latin-American Music Review*, v.2, n.2, p.252-79, 1981.

_____. Viola de samba e samba de viola no Recôncavo baiano. In: SANDRONI, C.; SANT'ANNA, M. (Org.) **Samba de roda no Recôncavo baiano**. Brasília: Iphan, 2007.

PARTE II

GÊNERO, SUBALTERNIDADES E RELAÇÕES DE PODER





ANÁLISE DO LUGAR DE FALA DO PERSONAGEM BENTINHO NA OBRA DOM CASMURRO¹³

Dalila Rosário
 Eliana Santos
 Quézia Figueiredo
 Sidimar Santos
 Tamires Oliveira
 Vitória Ottoni¹⁴
 Márcio Junqueira¹⁵

Resumo

Desde o lançamento do livro de Machado de Assis, a incógnita a respeito de Capitu criou uma discussão centenária na literatura nacional: Capitu traiu ou não Bentinho? O que nos leva a acreditar nessa traição? Onde está explicitado tal fato? Quem faz essa afirmação? Essas perguntas já foram especuladas em vários círculos sociais, das discussões coloquiais às acadêmicas. O que propomos neste ensaio é uma análise embasada nos conceitos de ideologia (CHAUÍ, 2001), discurso (FIORIN, 2006) e lugar de fala (RIBEIRO, 2017). Investigamos como esses elementos são importantes para elucidar estas questões, pois não se trata de um fato isolado, mas de seus motivos e contexto. Só entendendo quem fala, de onde fala e qual sua intenção teremos um contraponto à interpretação estabelecida, pelo protagonista. Bento Santiago, homem branco, rico, advogado respeitado socialmente é quem fala. Ele fala de sua suposta condição de traído por Capitu, mulher de *locus social* deslegitimado, justificando o fim de seu relacionamento e o exílio dela e de seu filho. Esse é o lugar de fala dele, sem testemunhas que possa contradizê-lo e legitimado por seu *locus social* privilegiado.

Palavras-chave: Ideologia; Formação discursiva; Lugar de fala.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a obra de Machado de Assis “Dom Casmurro” (2000), servindo-se do conceito de ideologia, discurso e lugar de fala para instrumentalizar a nossa análise em relação ao discurso de Bentinho, personagem

¹³ Pesquisa desenvolvida no âmbito da disciplina Tradição e Ruptura em Literaturas de Língua Portuguesa, apresentada no Seminário Interdisciplinar de Pesquisa II, semestre 2018.1.

¹⁴ Discentes do II semestre do Curso de Letras Vernáculas, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XVIII, Eunápolis, UNEB.

¹⁵ Professor Assistente do Colegiado de Letras, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XVIII, Eunápolis, UNEB.

do clássico literário brasileiro, referente à Capitu, sob a perspectiva de Marilena Chauí (2001), José Luiz Fiorin (2007), e utilizando o conceito de "Lugar de Fala" com base no livro de Djamila Ribeiro (2017).

O livro *Dom Casmurro*, como supracitado, é uma das obras de Machado de Assis, que foi publicado no ano de 1899. O enredo é narrado pelo protagonista, Bento Santiago (Bentinho), que dentre tantas narrativas, conta também sua história de amor e ódio pela vizinha, Capitolina (Capitu). Apaixonado pela moça desde a adolescência, Bentinho casa-se com ela e tem um filho, Ezequiel. A família vivia feliz, antes da morte de Escobar, melhor amigo de Bento, com quem começa a desconfiar que sua mulher o traía. Tal suposição é ocasionada ao perceber a reação da mulher no velório e a aparência física entre o filho e seu finado companheiro. O episódio, para o personagem, era a comprovação do adultério. Sendo assim, o personagem principal deixa a família e passa a viver só, aterrorizado com a suposta traição.

Pretendemos por meio de nossa análise deslegitimar o discurso de Bentinho, e para isso é preciso descobrir o seu lugar de fala e como esse lugar influencia na interpretação dos fatos. Esse processo ocasiona uma dissimulação de suas intenções, já que todas as ideias apresentadas sobre Capitu são colocadas nas vozes de terceiros. Veremos que além de construir essa falsa percepção da realidade, o seu lugar de fala promove o silenciamento de Capitu.

Como dito, o texto é descrito pelo narrador protagonista. Sendo assim, a obra é representada apenas pelo seu ponto de vista. Diante disso, a construção deste trabalho se dará mediante a concepção ideológica mediada pelas formações discursivas e pela caracterização do lugar de fala de Bentinho e Capitu, especificamente a de Bento Santiago, que proferida do seu *locus social* deslegitima e influencia a percepção do leitor à respeito de Capitu. Após realizada a leitura da obra, analisaremos alguns recortes e a construção discursiva proposta pelo protagonista.

Este trabalho vale-se, enquanto método, de pesquisa qualitativa (SILVEIRA; GERHARDT, 2009), em razão de que a mesma “preocupa-se com os aspectos da compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; GERHARDT 2009, p. 32). Desta forma, analisaremos a obra *Dom Casmurro* (2000) não para quantificar, mas para descrever, compreender e problematizar as relações sociais nela existentes. Essa pesquisa é especificamente de caráter bibliográfico, dado que “procura referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações a respeito do qual se procura resposta”. (SILVEIRA, 2009, p. 32)

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste trabalho utilizaremos alguns conceitos como arcabouço teórico, a saber: ideologia, discurso, formação discursiva e lugar de fala, respectivamente nas definições de Marilena Chauí, Luiz Carlos Fiorin, Michel Pêcheux e Djamila Ribeiro.

Marilena Chauí postula que a ideologia é um sistema de ideias que busca criar uma perspectiva falsa da realidade e com isso intenciona a manutenção *status quo*, o estado das coisas. Essa formulação de Chauí tem como base o conceito ideológico marxista onde a ideologia serve ao propósito de dominação político-econômica. Essa concepção perpassa toda a diversidade de relações humanas, se fazendo presente em todas suas instâncias e sua função é a de camuflar o processo histórico, legitimando as construções sociais impostas pela classe detentora do poder, dando a elas um verniz de naturalidade, “[...] a ideologia é um dos instrumentos de dominação de classe e uma das formas de luta de classes. A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados” (CHAUÍ, 2001. p.94).

A ideologia é imposta de diversas maneiras, e o discurso é um dos mais eficazes veículos de disseminação. Utilizaremos o conceito sobre fala e discurso proposto por Fiorin:

O discurso são as combinações de elementos linguísticos (frases ou conjuntos constituídos de muitas frases), usadas pelos falantes com o propósito de exprimir seus pensamentos, de falar do mundo exterior ou de seu mundo interior, de agir sobre o mundo. A fala é a exteriorização psicofísico-fisiológica do discurso. Ela é rigorosamente individual, pois é sempre um *eu* quem toma a palavra e realiza o ato de exteriorizar o discurso. (FIORIN, 2006, p.11).

Os relatos inclusos na obra analisada se servem desse expediente e mesmo que o presente trabalho não se preste à análise do discurso, teremos que analisar as formações discursivas presentes no discurso de Bentinho em referência aos outros personagens, principalmente sobre Capitu. Isto posto, buscamos em Pêcheux a definição de formação discursiva:

(...) as formações ideológicas comportam, necessariamente, como um de seus componentes, uma ou mais *formações discursivas* interligadas, que determinam *aquilo que se pode e se deve dizer* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de

um programa, etc.) a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada (HAROCHE, HENRY, PÊCHEUX, 1971, p. 102-103).

Finalmente, quanto ao conceito de Lugar de Fala, a filósofa Djamila Ribeiro busca explicá-lo, com base nas ideias de várias ativistas do feminismo, além disso, ela se vale de conceitos que são importantes para entendermos o que é lugar de fala. O primeiro seria do *feminist stand point* – traduzido livremente como “ponto de vista feminista” libertos, de forma que aparecem delineados estes grupos sociais: monarquia, clero, burgueses, funcionários públicos, pobres e escravos.

A família de Bento Santiago é composta por sua mãe uma jovem viúva “boa criatura. Quando lhe morreu o marido [...] podia voltar para Itaguaí. Não quis, preferiu ficar perto da Igreja em que meu pai foi sepultado.” (ASSIS, 2000, p. 21), um tio e uma prima. E em sua casa ainda morava um agregado e a criadagem. Ele havia sido prometido ao sacerdócio por sua mãe “[...] tendo-lhe nascido morto o primeiro filho, minha mãe pegou-se com Deus para que o segundo vingasse, prometendo, se fosse varão, metê-lo na Igreja.” (ASSIS, 2000, p. 25). Socialmente estáveis, o seu pai havia sido político “[...] quando meu pai foi eleito deputado e veio para o Rio de Janeiro com a família [...]” (ASSIS, 2000, p. 18) e deixou bens para família: “[...] vendeu a fazendola e os escravos, comprou alguns que pôs ao ganho ou alugou, uma dúzia de prédios, certo número de apólices [...]” (ASSIS, 2000, p. 21).

Capitu é a filha dos vizinhos de Bentinho “casa ao pé, a gente do Pádua.” (ASSIS, 2000, p. 16), seu pai, Pádua, era funcionário público “era empregado em repartição dependente do Ministério da Guerra. Não ganhava muito [...]” (ASSIS, 2000, p. 32), e D. Fortunata era sua mãe. Financeiramente estáveis, mas não ricos, são mostrados como cidadãos de segunda categoria “[...] não é bonito que você ande com o Pádua na rua [...] em criança, era natural, ele podia passar por criado. Mas você está ficando moço e ele vai tomando confiança. D. Glória, afinal, não pode gostar disso. A gente Pádua não é de todo má [...]” (ASSIS, 2000, p. 44).

Esse é o panorama descrito no romance, as diretrizes econômicas (império, burgueses) e morais (igreja) daquele tempo determinam a ideologia vigente, e os marcadores sociais que constroem o *locus social* das personagens são explícitos.

No que concerne lugar de fala, Bentinho é privilegiado e legitimado por seu locus social, sendo ele homem, branco, classe média alta, advogado “Vivo só, com um criado. A casa em que moro é própria [...] jurisprudência, filosofia e política acudiram-me [...]” (ASSIS, 2000, p. 14), todas as características da ideologia dominante, desde o início da

obra o mesmo de maneira articulada, constrói discursivamente uma imagem de Capitu, como uma espécie de autoridade “incontestável”, evidenciando o seu locus social de mulher, capciosa, fingida e de classe subalternizada “Capitu, apesar daqueles olhos que o Diabo lhe deu... Você já reparou nos olhos dela? São assim de cigana obliqua e dissimulada.” (ASSIS, 2000, p. 45), “[...] criatura de quatorze anos, alta, forte e cheia, apertada em um vestido de chita, meio desbotado. Os cabelos grossos [...] as mãos, a despeito de alguns ofícios rudes, eram curadas com amor; não cheiravam a sabões finos nem águas toucador, mas com água do poço e sabão comum trazia-as sem mácula. Calçava sapatos de duraque, rasos e velhos, a que ela mesma dera alguns pontos.” (ASSIS, 2000, p. 29).

Essa mesma ideia atravessa o diálogo dos personagens, uma vez que Bentinho é o escritor da própria narrativa, a exemplo, esta fala do José Dias “– Há algum tempo estou para lhe dizer isto, mas não me atrevia. Não me parece bonito que o nosso Bentinho ande metido nos cantos com a filha do *Tartaruga*, e esta é a dificuldade, porque se eles pegam de namoro, a senhora terá muito que lutar para separá-los. [...] em segredinhos, sempre juntos. Bentinho quase não sai de lá. A pequena é uma desmiolada; o pai faz que não vê; tomara ele que as coisas corressem de maneira, que... compreendo seu gesto; a senhora não crê em tais cálculos, parece-lhe que todos tem a alma cândida... ” (ASSIS, 2000, p. 16), por conseguinte não existindo testemunhas a sua palavra se autolegitima, evidenciando sutilmente sua intencionalidade de absolvição, visto que abandonou sua família “ Pegamos em nós e fomos para Europa... Assim regulada a vida, tornei ao Brasil. Ao cabo de alguns meses, Capitu começara a escrever-me cartas, a que respondi com brevidade e sequidão... Embarquei um ano depois, mas não a procurei, e repeti a viagem com o mesmo resultado... Na volta, os que se lembravam dela, queriam notícias, e eu dava-lhes, como se acabasse de viver com ela; naturalmente as viagens eram feitas com o intuito de simular isto mesmo e enganar a opinião.” (ASSIS, 2000, p. 177).

Portanto, o lugar de fala de Bentinho é determinado pelo seu *locus social* promovendo o silenciamento de Capitu. Percebemos como a construção discursiva presente na fala de Bentinho influencia a percepção do leitor acerca do comportamento de Capitu, convencendo o mesmo daquilo que o autor intencionalmente pretende-se.

O BEIJO

“Capitu derreou a cabeça, a tal ponto que me foi preciso acudir com as mãos e

ampará-la; o espaldar da cadeira era baixo. Inclinei-me depois sobre ela, rosto a rosto, mas trocados, os olhos de um na linha da boca de outro. Pedi-lhe que levantasse a cabeça, podia ficar tonta, machucar o pescoço. Cheguei a dizer-lhe que estava feia; mas nem esta razão a moveu. – Levanta, Capitu! Não quis, não levantou a cabeça, e ficamos assim a olhar um para o outro, até que ela abrochou os lábios, eu descí os meus, e... Grande foi a sensação do beijo; Capitu ergueu-se, rápida, eu recuei até à parede com uma espécie de vertigem, sem fala, os olhos escuros. Quando eles me clarearam, vi que Capitu tinha os seus no chão. Não me atrevi a dizer nada; ainda que quisesse, faltava-me língua. Preso, atordoado, não achava gesto nem ímpeto que me descolasse da parede e me atirasse a ela com mil palavras cálidas e mimosas.... Ouvimos passos no corredor; era D. Fortunata. Capitu compôs-se depressa, tão depressa que, a mãe apontou à porta, ela abanava a cabeça e ria. Nenhum laivo amarelo, nenhuma contração de acanhamento, um riso espontâneo e claro, que ela explicou por estas palavras alegres: - Mamãe, olha como este senhor cabeleireiro me penteou; pediu-me para acabar o penteado, e fez isto. Veja que tranças! – Que tem? Acudiu a mãe, transbordando de benevolência. Está muito bem, ninguém dirá que é de pessoa que não sabe pentear. – O quê, mamãe? Redargüiu Capitu desfazendo as tranças. Ora, mamãe! [...] assim apanhados pela mãe, éramos dois e contrários, ela encobrendo com a palavra o que eu publicava pelo silêncio.” (ASSIS, 2000, p.57-58).

Capitu é retratada aqui como em tantas outras vezes, mas nesse caso, em uma ação decisiva de estreitamento da relação. Bentinho caracteriza-se como um deslumbrado, demonstrando que tudo ao redor conspira a esse sentimento acerca de Capitu, contudo nunca proativo sempre acanhado e inerte diante das proezas da moça, o que é evidente ao descrever este momento, no qual Capitu toma a iniciativa do beijo e em seguida na presença da mãe age cinicamente, enquanto Bento continua sem reação.

Em todo o desenvolver da trama, o que vemos é uma perspectiva unilateral, institucionalizada, vigente dentro da normatização hegemônica, em que a construção do discurso corresponde ao lugar de fala de Bento, o que se faz suficiente para silenciar e deslegitimar qualquer tentativa de posicionamento de sua parceira, visto que ela pertence a um grupo subalterno e historicamente invisibilizado. Djamilá retrata que “Pessoas brancas... ao persistirem na ideia que são universais e falam por todos, insistem em falarem pelos outros, quando, na verdade, estão falando de si ao se julgarem universais.” (ASSIS, 2017, p. 31), sendo esta a real posição de Bentinho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente ensaio analisou-se a obra de Dom Casmurro, esmiuçando o viés ideológico, as concepções e o senso comum da sociedade relatada. Observou-se que o personagem principal e escritor da narrativa Bento Santiago, possui locus social privilegiado e legitimado, pois é um advogado, de classe alta, com formação ultra católica, que em determinado momento abandona sua esposa e seu suposto filho, por isso, o discurso dele não pode ser lido/tomado como inocente e inócuo, uma vez que é permeado por interesses próprios. A partir disso, procuramos deslegitimar a ingenuidade que o personagem apresenta durante todo o enredo, desmascarando sua intencionalidade e deslegitimando a posição do indivíduo dominante.

Concluimos que o vigente trabalho é de suma importância para a discussão social, de forma a compreender as ideologias impostas nos discursos e como elas são naturalizadas pela sociedade sem que haja percepção das suas reais intenções.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado. **Dom Casmurro**. 39. ed. São Paulo: editora ática, 2000. CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. 8. ed. São Paulo: editora ática, 2006. GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2009. RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017. HAROCHE, Claudine ; HENRY, Paul ; PÊCHEUX, Michel. Apud: GREGOLIN, Maria do Rosário. **Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades**. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1293225/mod_resource/content/1/Gregolin_Formacao_discursiva_redes_de_memoria.pdf>. Acesso em: 26/06/2018.



MULHER, CORPO E ESTEREÓTIPO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE AS VISÕES DO CORPO FEMININO NEGRO

Lucrécia de Aquino Santos¹⁶
Mariana Fernandes dos Santos¹⁷

Resumo

O estudo da construção discursiva do corpo da mulher negra se faz necessária para a nossa sociedade, onde ainda imperializa visões estereotipadas e essencializadas sobre esta categoria de mulheres, pautada numa estrutura de pensamento colonialista e patriarcal, que busca manter o controle sobre as representações sociais sobre o corpo feminino negro, mantendo-os em posições marginais. A literatura nessa perspectiva surge como uma forma de resistência e releitura desses processos históricos de subjugação. Essa pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada, objetivando discutir os processos de construção discursiva do corpo feminino negro por meio das poesias: *Pedaços de Mulher* de Míriam Alves; *Mulata Exportação* de Elisa Lucinda. Utilizamos como referencial metodológico a Análise de Discurso de Linha Francesa, tendo como aportes teóricos, Foucault (2008), que por intermédio do método arqueológico propõe historicizar o corpo e ao fazer o desnaturaliza e inseri-o no campo do discurso e Orlandi (2009); Louro (2013) que problematiza o papel das instituições sociais frente à manutenção da normatização sobre os corpos; Goellner (2013) discute os mecanismos de produção do corpo nas diversas vivências culturais; Hall (2016) dialoga sobre a identidade pós-moderna como fragmentada e interseccional, Butler (2017) pensa corpo, gênero e sexualidade como construções discursivas e sociais. Mediante o processo de análise, os resultados sinalizam uma construção discursiva do corpo afro-feminino com marcas do processo de colonização, denunciando tais marcas, e posicionando-se como um corpo histórico, com memória, sonho e desejos, existindo uma subversão à epistemologia hegemônica, oriunda da visão eurocêntrica, fundamentada em relações de poder.

Palavras- Chave: Corpo; Gênero; Discurso; Literatura.

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira tem se mostrado resistente às discussões de gêneros e

¹⁶ Pós-Graduanda em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, Graduada em Letras

¹⁷ Mestra em Estudo de Linguagens; Doutoranda em Ensino, Filosofia e História das Ciências

sexualidades, devido ao silenciamento de instituições que se negam a repensar as desigualdades que há nessas categorias, atrelado ao pensamento estruturante metafísico, em que há uma fixidez entre as identidades dos sujeitos, buscando manter padrões específicos para os gêneros, a partir de visões binárias pautadas nos conceitos de normalidade e anormalidade, excluindo tudo que destoia destes padrões. Com isto, o poder hegemônico patriarcal se fortalece.

Nesse sentido, a partir de uma lógica estruturante binária, homens e mulheres foram marcados conforme suas características anatômicas, numa visão hegemônica branca. Com padrão masculino branco, heterossexual, cristão. A mulher foi padronizada também com estas referências, acrescidas o símbolo de “pura” e frágil. Em contrapartida, os outros, (homens e mulheres negros/as) como anormais, primeiro pela cor da pele, segundo pela classe social e também pela sexualidade tida como exacerbada.

Esses padrões foram naturalizados e aceitos como determinação biológica, um dado da natureza. Stuart Hall (2016), buscou investigar a construção do estereótipo como uma prática central para a representação da diferença racial. E, tanto ele quanto Davis (2013) vão trazer para a arena do discurso a história de Sarah, uma jovem negra Africana que teve o seu corpo como espetáculo em eventos científicos. Visto que no século XIX a ciência empreendeu em provar racionalmente e cientificamente a inferioridade dos povos não-brancos.

Assim, o corpo de Sarah tornou-se objeto de pesquisa. Era exposta semi-nua nos eventos, interessavam-se também pelos aspectos físicos como quadris largos e genitais considerada grande. Seu corpo era medido, observado, escreviam sobre, desenhavam, conforme aponta HALL (2016). E nesse ínterim o corpo negro assumiu um caráter racializado e sexualizado. Gerando o conceito moderno de raça. No museu onde havia a exposição de vários cérebros de homens, ao lado havia a exposição das genitais da mulher negra.

Dessa maneira, por meio desse processo de marcação do outro, a identidade de homens e mulheres europeus foram marcados, porém como normalidade. Pois a identidade se constitui na diferença (HALL, 2016).

A Mulher negra foi desse modo, despida de toda humanidade passando à animalidade. O corpo estava exposto, como uma mercadoria, um objeto. E este adquiriu pelo olhar do colonizador as marcas de inferioridade, anormalidade. A mulher negra passou a ser a partir das visões sobre o corpo, apenas uma genitália. E isto foi repetido ao longo do tempo e afirmado por diversos dispositivos discursivos e culturais.

Foucault (2008) se propõe a pensar o método arqueológico, que consiste em

analisar como um discurso se tornou verdade, a questionar essas verdades como absolutas, empreender uma ruptura. Para ele a verdade é resultado da naturalização de um processo, cujo processo é sempre excludente, pois exclui o outro, não verdadeiro. E afirma que é preciso olhar com estranheza para o que nos é familiar. Ou seja, pensar na produção de discursos que se materializaram na sociedade. Em outras palavras, pensar em como corpos negros foram marcados de forma estereotipada. Porém, o referido autor diz que o sujeito devidamente posicionado em espaços marginais pode reclamar tal posicionamento produzindo um contradiscurso.

Assim, a literatura de autoria feminina negra surge como uma forma de protesto às representações sociais estereotipadas, contra a violência simbólica a que estão submetidos homens e mulheres negros e negras. A escrita representa para esta categoria de mulheres uma forma de resistência e existência. Pois o patriarcado é forte e estruturado, é um pensamento sistêmico, de modo que ou luta-se contra esse dispositivo discursivo simbólico violento, ou nos manteremos escravos/os desse poder hegemônico colonizador.

O estudo em apresentação discorre sobre a construção discursiva do corpo feminino negro. Nesse sentido, Assis (2009) pontua, com efeito o corpo da mulher negra que tornou-se a partir da ótica do discurso patriarcal e etnocêntrico, expressado nas vozes dos escritores nacionais, ao mesmo tempo, “objeto de escárnio e de desejo”, inscrito neste duplo jogo de dominação e marginalização.

A presente pesquisa problematiza algumas poesias a partir da Análise do Discurso Foucautiana, tratando dos processos de produção dos corpos e dominação, por meio do poder que é ao mesmo tempo repressor e criador. O tema discutido surgiu a partir da inquietação de analisar como o corpo da mulher negra é representado na literatura de autoria feminina, buscando observar se há espaço para o contradiscurso. Para tanto, o trabalho tem como objetivo analisar os efeitos de sentidos operacionalizados nas poesias acerca do corpo.

A pesquisa está dividida em quatro sessões, a saber: a primeira discorre sobre a produção discursiva do corpo e seu entrelaçamento com gênero, sexualidade e raça. Buscando historicizá-lo e desnaturalizá-lo.

Em seguida, pauta-se na literatura feminina negra mostrando-a como uma arte que tem permitido posicionar a mulher negra como sujeito político.

Na terceira parte tratará sobre a relação entre a Linguística Aplicada e a Análise do Discurso. Ambas compreendem o sujeito como sócio histórico e cultural, e essa visão já rompe com a perspectiva naturalizada sobre os significados.

A quarta parte é constituída pelas análises das poesias, *Mulher Pedacos* da escritora Miriam Alves; *Mulata Exportação* da escritora Elisa Lucinda.

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO CORPO FEMININO

A representação do corpo feminino é discutida nas teorias feminista e nos estudos de gêneros, por compreenderem o corpo como um local de inscrições políticas e sociais, rompendo com a visão dual mente/corpo da metafísica. Conforme (GOELLNER, 2013) além de ser uma construção social, este é histórico. De modo que está em constante processo de produção oriundo dos diversos espaços sociais, e sobretudo na linguagem.

A linguagem tem o poder de significar as realidades. Nada existe fora dela. E o corpo é produzido culturalmente por meio da linguagem, ela diz sobre ele. Tem o poder de nomeá-lo, classifica-lo, definir normalidades e anormalidades. (GOELLNER, p. 31 2013). As representações culturais e simbólicas de um modo geral constrói o corpo. Foucault (2008) propõe historicizá-lo, ou seja, o compreende como realidade discursiva.

Essa visão sobre o corpo como um acontecimento discursivo vai de encontro com a perspectiva a-histórico e imutável do corpo, oriundo da percepção de que o sexo é anterior à cultura. Existe um pensamento ainda fortemente arraigado na sociedade de que existe significação fora da vida cultural, um pré-discursivo. Esta percepção naturaliza a dominação masculina, pois entende-se que o homem é "naturalmente" superior à mulher, portanto tem o poder sobre ela.

Historicizar o corpo feminino é questionar o discurso que o circunscreveu num espaço de enclauramento. O discurso do determinismo biológico trata como natural as diferenças entre homens e mulheres, ocultando todo o processo de produção cultural que sustentou este pensamento. Nessa perspectiva, além de conceber que já nascemos com um sexo e gênero, este sexo e gênero possui características específicas e fixas.

Nessa contextura, Beauvoir, (2000) pontua que,

ninguém nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade, é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (BEAUVOIR, 2000, p. 09).

Assim, a autora reconhece a importância do corpo para a compreensão do lugar

que a mulher ocupa na sociedade, mas salienta que este é incapaz de atribuir significados a suas caracterizações biológicas, tais significados são construídos socialmente na dinâmica relação dos processos sociais. Os dados biológicos são interpretados positivamente e de forma negativa a partir de fatores culturais. Antes mesmo de nascer, já existe um mundo significado à nossa espera, de modo que na cultura aprendemos a ser mulher ou homem, e vamos assimilando ou não os discursos que dizem sobre cada gênero.

E complemento a esse pensamento, Butler (2017) pontua que a distinção entre gênero e sexo não se apresenta de forma clara, pois toda existência é social. Não há um corpo natural, todos são generificados. Essa assertiva da autora traz o corpo para o campo discursivo compreendendo-o como histórico-cultural e ideológico. Mas, sobretudo como algo em fluxo, em movimento.

Como algo em movimento, em fluxo, o que implica um processo de construção e identificações. É possível pensar que os discursos sobre o corpo, gêneros e sexualidades, embora sendo constantemente retomado pela lógica biologizante e metafísica, ao ser repetido, cria novos sentidos, porque a linguagem ela é polifônica. Para tornar mais específico, assim como estamos em processo de vir a ser, os sentidos embora retomados e invocados transbordam, “escapolem”. E mesmo que haja uma lógica normativa se passando como natural buscando assegurar a coerência entre corpo, gênero e sexualidade, a incoerência já está instalada pelo próprio processo histórico-social da condição humana. Como afirma Goellner (2013, p. 41):

A produção do corpo se opera, simultaneamente no coletivo e no individual, nem a cultura é um ente abstrato a nos governar nem somos meros receptáculos a sumcubir as diferentes ações que sobre nós se operam. Reagimos a elas, aceitamos, resistimos, negociamos, transgredimos (GOELLNER, 2013, p. 41).

Como a produção do corpo se opera na cultura de forma coletiva e individual, essas produções constituem as identidades sociais das mulheres. Identidades no plural. Já rompendo com a visão metafísica. Há categorias de mulheres com marcadores sociais diferentes que tornam suas experiências singulares. Desse modo, percebe-se que:

[...] o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porquê o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas.

Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida (BUTLER, 2003, P. 21).

Em consonância com o pensamento de Butler, Lopes (2006) acrescenta que:

As identidades sociais de classe social, gênero, sexualidade, raça, idade, profissão, etc. são simultaneamente exercidas pelas mesmas pessoas nas mesmas ou em práticas discursivas diferentes. Uma pessoa pobre não é só pobre, mas também é uma mulher ou homem, heterossexual, ou gay/lésbica, preto ou branco, jovem ou velho, deficiente físico ou não, norte-americano ou sul-americano, falante de uma variante hegemônica ou não, professor ou aluno, etc. A pessoa é um mosaico intrincado de diferentes potenciais de poder em relações sociais diferentes (LOPES, 2006, p. 37).

Assim, homens e mulheres possuem vivências de gêneros e sexualidades diferentes, que se vinculam aos atravessamentos discursivos e constituições identitárias. Uma mulher negra brasileira tem uma experiência de gênero diferente da mulher branca brasileira. Porque ambas possuem marcadores sociais distintos, estão em posições discursivas diferentes.

Louro (2000) problematiza as categorias corpo, gênero e sexualidades como realidades culturais que se produzem e se transformam na dinâmica relação entre o sujeito e os processos de identificações sociais.

Podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura (LOURO, 2000, p. 6).

A referida aponta para o processo de educação desse corpo. As instituições sociais como escola, religião, o Estado, dentre outros, agem sobre ele por meio de processo de disciplinarização e normatização. O conjunto de discursos patriarcais que marcam os corpos por intermédio de suas polarizações se fortalece em meio a reiteração discursiva.

A escola, por exemplo, mantém bastante definido os espaços, objetos, brincadeiras específicas para o que historicamente se naturalizou como relativos a cada gênero. É possível sair desta ordem, não, mas é possível compreendê-las e compreendendo negociar e resistir.

Assim, diante das questões que envolvem a representação social de mulheres negras racializadas e sexualizadas, a escola quase sempre se mantém à parte de qualquer provocação ou capacidade de releitura. Além de não trazer para estes espaços a história que a literatura branca europeia não conta sobre a força e resistência negra contra o sistema colonial.

Scoott (1992) combate qualquer rastro indicativo de substrato biológico, a suposta anterioridade, pois as diferenças entre os sexos se dão por meio das interrelações constituídas e produzidas culturalmente. Desse modo, o vetor vai do social para o anatômico e não o inverso, ou melhor, o social engloba tudo, à medida que o anatômico só existe enquanto percepção socialmente modelada. Na área da definição de gênero, apresenta a existência de quatro elementos definidores, a saber: os símbolos sociais; os conceitos normativos; as instituições sociais; e por fim, a identidade subjetiva. Esses elementos agregados constituem a dinâmica dos processos sociais em que se realizam o gênero.

VISÕES DO CORPO FEMININO NEGRO NA LITERATURA

As representações sociais, assim como a literatura, representam a realidade, contudo nem sempre o que se representa é o que de fato é, como contribui Chartier (1991), haja vista que estas representações são realizadas de acordo com os valores e padrões em voga, que são, como se sabe, estipulados pela classe dominante, criadas sobre o seu prisma, atendendo aos seus anseios.

Como se sabe, a literatura brasileira é bastante influenciada pela cultura europeia em detrimento do processo de colonização. A maioria de nossos escritores são homens brancos que se debruçam em representar e reinventar esta sociedade. A partir da década de setenta, influenciada pelos estudos do feminismo negro, as mulheres negras sentiram-se confiante em desafiar o regime patriarcal e fazer uso da arte para produzir outras significações sobre si, sobre a história e cultura do povo negro. Visto que em muitas obras literárias até este período representavam a mulher e homem negro como objetos, força de trabalho e exploração .

Como bem contribui Assis (2009. P.6) ao afirmar que, as imagens das afro-

brasileiras representadas à ficção e à poesia de vários autores expressam o exercício de poder do “doxa patriarcal” herdadas dos tempos de “pele morena”, “mulata e negra”, identificados como desfrutáveis, reduzidas a expressão carnal Freyre (1980) descreve a mulher negra com fortes apelos sexuais e como a sua obra repercutiu muito na sociedade, este padrão identitário foi largamente difundido. Influenciando a construção do imaginário social brasileiro acerca das mulheres negras atrelado à visão de “mercadoria” O autor ainda difere o tratamento da mulher conforme o fenótipo, afirma que “com relação ao Brasil, que o diga o ditado: branca para casar, mulata para f..., e negra para trabalhar” (FREYRE, 1980, p.10).

Essa visão foi latente nas produções literárias brasileiras, como em *O Cortiço*, obra de Azevedo (2009), a figura da mulher negra como comestível. Carregada de adjetivos objetificadores, a saber: apetitosa; enorme bunda; coxas grossas e quente. Assim a personagem negra Rita Baiana foi descrita de forma fortemente erótica. Uma mulher tentação para os homens, uma beleza provocante e sedutora.

No seu farto cabelo, crespo e reluzente, puxado sobre a nuca, havia molho de manjerição e um pedaço de baunilha espetado por um gancho. E toda ela respirava o asseio das brasileiras e o odor sensual de trevos e plantas aromáticas. Irrequieta, saracoteando o atrevido e rijo quadril baiano, respondia para a direita e para a esquerda, pondo à mostra um fio de dentes claros e brilhantes que enriqueciam a sua fisionomia com um realce fascinador (AZEVEDO, 2009, p. 61.)

A obra Literária, *Gabriela, Cravo e Canela* do escritor Baiano Jorge Amado, também apresenta a narrativa de uma personagem negra estereotipada. Uma vez que o próprio título do Romance já denota este caráter próprio do paladar masculino, o *Cravo e Canela* metáfora que implica um fator essencializante. Apesar de ter como personagem principal uma mulher negra, esta obra ainda está arraigada aos moldes europeus.

Nesse íterim, surge a literatura brasileira de autoria feminina negra, opondo-se a esta visão do corpo como objeto, e passa a reclamar a posição de sujeito, portanto, ser histórico-cultural e ideológico. E propõe-se a instaurar representações outras sobre o corpo feminino negro. As reivindicações apontadas pelos estudos feministas negros que vieram para a literatura abalaram as estruturas tradicionais de análise literária, pautada numa percepção binária entre cânone e marginal.

A partir da escrita afrodescendente o corpo negro é produzido com outras

conotações, torna-se um corpo com história, com memória, cultural. A escritora Elisa Lucinda, mulher, negra e feminista, é um exemplo de arte engajada com as questões étnico-raciais, em suas poesias costuma representar o corpo feminino negro com conotações positivas. Problematisa os desafios de ser mulher numa sociedade racista e sexista. Busca desnaturalizar as concepções de corpo marcado com estereótipos e objetificação da mulher.

Míriam Alves, escritora negra afro-brasileira, traz para a sua arte visões positivas sobre o povo negro. Em sua literatura a autora traz para os seus versos imagens do corpo feminino com marcações sociais, históricas, recontando a trajetória das mulheres negras na sociedade brasileira. Trata das dores, corpos marcados pelo escravismo colonial, a experiência diaspórica; há também em suas poesias a exaltação da liberdade sexual dessas mulheres, fora da visão objetificada, mulher que deseja e é desejada também

Esta autora insere-se num processo de produção literária no final da década de 1970, sempre ligada as questões de gênero numa perspectiva interseccional. Militante do movimento afrofeminista e movimento negro, além de ser professora. A autora constitui uma escrita literária subversiva, haja vista que por meio de sua arte busca construir novos sentidos aos corpos de homens e mulheres negros e negras.

ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA E A RELAÇÃO COM A LINGUÍSTICA APLICADA

A Análise do Discurso surgiu em meados da década de sessenta, num período dos estudos linguistas denominado virada pragmática, com a contribuição de Michel Pêcheux. Neste momento a concepção de língua e sujeito se modificam profundamente. A Língua passa a ser compreendida como um sistema de signos históricos e culturais. E o sujeito como constituído discursivamente, como demarcou Orlandi (2009).

No campo epistemológico da AD a linguagem passa a se relacionar com a cultura, história e ideologia. Passa a ser considerada polifônica, rica em sentidos. No processo de produção da linguagem o enunciado encontra-se relacionados com a memória e com a atualidade. A memória se relaciona com o já dito, que é esquecido, e atualizado gerando um novo sentido. É nisto que reside seu caráter polifônico, ela atualiza sentidos.

Dessa maneira, compreende-se a importância dos estudos da Análise do Discurso no campo da Linguística Aplicada, visto que ambas concebem a linguagem como materialidade construída culturalmente e com realidade ideológica. Lopes (2006, p.30) encena o discurso como uma construção social, uma ação no mundo. "Invesigar o

discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem, e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos.

Assim em Lopes (2006) percebe-se que tanto a Linguística Aplicada quanto a Análise do Discurso possuem um caráter indisciplinar e, portanto transgressor, por recorrer a campos epistemológicos diversos para fundamentar e compreender o campo científico como produto social, construído a partir de um viés coletivo e cultural.

Foucault (2008) propõe um método de estudo da linguagem por meio de uma abordagem arqueológica, que consiste no procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas dos discursos pronunciados, sem procurar depreender as estruturas universais presente em qualquer conhecimento ou ação moral. Esta forma de análise propõe a pensar a articulação entre o que pensamos, dizemos e fazemos num determinado período. Uma vez que os acontecimentos são sempre históricos. O procedimento arqueológico caracteriza o domínio do ser-saber.

O saber diz respeito aquilo que podemos falar em uma prática discursiva específica, é o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar acerca dos objetos de que se ocupam no discurso. É também o campo dos enunciados, em que os conceitos aparecem, se definem, aplicam e se transformam. Desse modo, esse campo se defini por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. Assim, o saber passa a ser concebido como construção histórica, que produz verdades que se instalam e se revelam nas produções discursivas.

Nesse sentido, Foucault (2008) se propõe a pensar como as coisas são produzidas e se transformam em verdades absolutas por meio de um regime de verdade. A verdade é sempre uma realidade discursiva. Ao discorrer sobre a relação entre linguagem e história, o referido autor compreende que há na sociedade relações de poder que buscam apagar da história todo rastro construído, o processo, passando-se como natural.

O método arqueológico, evidencia a historicidade das produções discursivas e seus regimes de verdades. A verdade são questões históricas, são produções sistemáticas que manifestam também por meio de discursos científicos tidos por verdadeiros, positivos e, por isso, aceitos e tomados em toda sua positividade.

Assim, o papel do arqueólogo é de investigar a regularidade dos enunciados e a descrição dos fatos os quais se encontram em seus arquivos. A preocupação em expor a formação discursiva revela que, segundo a análise Foucaultiana, os discursos e saberes configuram históricos que devem ser expostos e compreendidos. Olhar com estranheza

para o que já é familiar, ou seja, questionar as verdades cristalizadas. Compreender que a língua é histórica e ideológica, e sua materialização se dá por meio do discurso. Este por sua vez, é considerado como acontecimento, ou efeito de sentidos entre interlocutores. Além de ser também aquilo o que traduz as lutas, que manifesta e oculta os desejos e constitui-se em objeto de desejo, Foucault (1996).

O discurso é objeto de desejo, possui poderes dos quais todos buscam assenhorar-se. É o espaço e/ou arena de lutas, onde sujeitos interpelados em posições discursivas resistem e, insistem. O discurso é um espaço de inclusão/exclusão, interdição, controle, negociação. Suas regiões não estão todas abertas, de modo que há seleção para adentrar a certas produções discursivas, Foucault (1996).

Por intermédio da AD Foucaultiana será possível discutir sobre sujeito, formação discursiva, polissemia da linguagem, e sobretudo, sobre as condições de produção do discurso. Tais questões são imprescindíveis para a discussão sobre o corpo. A concepção de sujeito é sócio histórico e cultural. Sujeito que se constitui na linguagem e é por ela constituído. Além de compreender que os sentidos são atualizados infinitamente no acontecimento, a isto denomina-se formação discursiva.

Nessa perspectiva, Foucault¹ (1996, p. 26.). sinaliza que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento”. Com isto, apesar dos mecanismos de controle e rarefação do discurso, e de haver um jogo complexo de relações de poder que visa manter a ordem, os sujeitos nessas posições determinadas historicamente podem forçar alterações nas regras discursiva.

PROCESSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico realiza-se por meio da pesquisa qualitativa, porque pesquisas nessa perspectiva, ocupa-se de aspectos da realidade que não podem ser quantificados, mas centrados na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Conforme Minayo (2001, p. 21) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização variáveis.

Considerando a temática dessa pesquisa, articulada ao objetivo que propõe analisar o discurso sobre o corpo feminino negro em poesias de autoria feminina afro-brasileira, o problema que se coloca é de pensar os processos discursivos que constroem a

materialidade do corpo, assim, a questão é de análises e interpretações, portanto inscreve-se no campo qualitativo de pesquisa.

Esta pesquisa relaciona-se no campo da linguística Aplicada, por conceber os processos históricos e culturais que influem na produção do corpo. Compreende a língua e seus usos e do papel da linguagem no processo de construção do sujeito. Para Menezes (2005) a LA é uma área produtiva, responsável pelo surgimento de vários campos de pesquisas interdisciplinares, trazendo um questionamento sobre o fazer ciência. Recorreremos às contribuições da Análise do Discurso (2009) para compreender questões sobre discurso, formações discursivas, polissemia linguística. Evidenciando a partir destes conceitos o processo de produção discursiva do corpo feminino negro.

Os corpora deste trabalho é constituído por poesias de autoria feminina negra, as quais subsidiam ao estudo pautado na Análise do Discurso com as contribuições de Foucault (1996), (2008) e Orlandi (2009), que discutem com afincos a produção discursiva do corpo em espaço e tempo específicos a partir da junção entre história, cultura e ideologia.

O objeto de pesquisa é o corpo enquanto materialidade discursiva, acontecimento histórico-discursivo. As discussões se darão a partir da análise de duas poesias, uma de Míriam Alves “Pedaços de Mulher” e Uma poesia de Elisa Lucinda “Mulata exportação”. A escolha dessas poesias tem a finalidade de discutir o processo de produção discursivo do corpo feminino negro. Analisando suas representações a partir da visão feminina.

A análise dessas poesias deverá realizar-se considerando a relação entre interpretação e interdiscurso que significa saberes constituídos antes do sujeito, intradiscurso, que diz respeito à materialidade (fala/dizer) e formulação do texto. Também, deve-se considerar as posições representadas pelos sujeitos nas marcas linguísticas. Nesse sentido, a técnica da pesquisa consistirá em seleção, leitura, interpretação e análises.

ANÁLISES

Análise 1 - Poesia Mulata Exportação

A primeira análise será a poesia da escritora Elisa Lucinda, “*Mulata Exportação*”. O nome da poesia evidencia a constituição do imaginário social da mulher negra brasileira de forma estereotipada, hiperssexualizada, em produções discursivas sociais que marcaram a sua posição no discurso de forma marginalizada.

O enunciador, representado pela voz masculina patriarcal se reporta à mulher negra usando adjetivos que denotam a objetificação da figura feminina : **“veneno e açúcar, pão de açúcar”**; **“nega exportação”**.

“Mas que nega linda
E de olho verde ainda
Olho de veneno e açúcar!
Vem nega, vem ser minha desculpa
Vem que aqui dentro ainda te cabe
Vem ser meu álibi, minha bela conduta
Vem, nega exportação, vem meu pão de açúcar!

Esses léxicos imprimem um atributo essencializado e místico ao corpo da mulher negra. Tais discursos constituem o imaginário social brasileiro e relaciona-se a outros discursos que se naturalizaram a partir do processo de reiteração, (2009), retomando outros dizeres que demarcam o corpo da mulher numa posição subalternizada. Como bem aponta Foucault (2008) uma das características dos enunciados é que eles têm sempre margens povoadas de outros enunciados. Estes se relacionam com outros, como vemos a seguir na relação com a segunda estrofe, através da enunciação *Monto casa procê*.

(Monto casa procê, mas ninguém pode saber,
entendeu meu dendê?) Minha tonteira,
minha história contundida,
Minha memória confundida, meu futebol, entendeu
meu gelol?

O dominador promete montar casa para a mulher, porém em segredo. Esta promessa está atrelada a visão de que a mulher negra é liberal, sexo fácil. Além de não ser alguém para se ter algo sério e público, visto as diferenças raciais. Além da interpelação do sujeito em posições discursivas marcadas de forma subalternizada. No recorte “*meu futebol, entendeu meu gelol*”, há um deslize ou transferência de sentido operando no discurso, significando o corpo negro como um objeto capaz de saciar os apetites sexuais. Assim, *gelol* passa a representar o corpo da mulher.

Na segunda parte do poema:

Já preso esse ex-feitor, eu disse:
“Seu delegado...” E o delegado piscou
Falei com o juiz, o juiz se insinuou e decretou pequena pena
com cela especial por ser esse branco intelectual...
Eu disse: seu juiz não adianta! opressão, barbaridade, genocídio

Nada disso se cura trepando com uma escura.

A voz do enunciador é alternado para a voz feminina e o eu-lírico se propõe a externar e denunciar o discurso colonialista sobre o corpo da mulher negra, cuja denúncia é ignorada dado à estrutura do pensamento patriarcal ser tão sistêmico e arraigado em nossa sociedade. O eu-lírico também expõe uma situação muito evidente nas relações de poder que é a vulnerabilidade das mulheres negras diante dos casos de violência. Como se vê no segundo verso “*e o delegado piscou*”, e o Juíz decretou *pequena pena*”, mostrando a naturalização do preconceito pelo sistema judicial brasileiro, as mulheres vítimas de violência não recebem o apoio que deveriam, e muitas vezes são tratadas como rés.

O eu-lírico utiliza logo no primeiro verso a enunciação “**já preso ex.feitor**”, assim retoma-se através deste uma visão escravagista da figura daquele que era designado a manter a ordem e disciplina, a vigilância sobre os corpos a partir da violência. Apesar de não ser um período escravocrata, o léxico é retomado fazendo alusão ao que era, mas que permanece, porém com outros sentidos. Com isto, dessa retomada, do interdiscurso Orlandi (2009), é possível compreendermos o que está sendo problematizado hoje. Assim, o discurso como afirma Foucault (2008) é efeitos de sentidos entre interlocutores interpelados em posições determinadas historicamente.

A autora utilizou uma linguagem polifônica a partir do cruzamento de vozes intercalando o discurso masculino machista e o discurso feminino que resiste às subalternizações, objetificações. Mostrando que a linguagem não é transparente, é ideológica e que o modo como o discurso se textualiza é possível compreender os jogos de oposições, ocultações, interdições e exclusões operacionalizadas na linguagem.

Isso torna-se claro a partir da resistência operacionalizada pelo eu-lírico frente ao modo de significação da mulher e da visão ainda hegemônica como objeto a ser explorado pelo enunciador constituído, metaforicamente, como colonizador maravilhado pela mulher brasileira, como pontuou Zoppi (p. 196, 2017).

Análise 2

A segunda poesia a ser analisada é da escritora Míriam Alves, *Pedaços de Mulher*. O título do enunciado nos propõe uma reflexão, o léxico *pedaços* evidencia algo fragmentado, atravessado, dividido. O que implica na possibilidade de representação da

mulher como constituída por atravessamentos indentitários, pelo entrelaçamento entre gênero, raça, classe social.

[...] Sou eu
cansada inquieta
lanço-me à cama
mordo nos lábios
o gosto da sua ausência
sou eu essa mulher

No início do poema, na primeira estrofe, o eu-lírico se coloca como solitário, sente a ausência ou a falta de alguém. O léxico *sozinha* consubstancia esta condição. Sugerindo uma solidão da mulher negra frente a não-realização dos desejos afetivos e sexuais, como reflexos das posições marginalizadas com as quais foram interpeladas discursivamente. Como contribui (DAVIS, 2013, P. 10): As mulheres escravas eram primeiro trabalhadoras a tempo inteiro para seu dono, e depois apenas incidentalmente uma esposa, uma mãe, uma dona de casa. Tendo em vista que a ideologia do século XIX enfatizava tais papéis, assim as mulheres negras eram quase uma anomalia.

O enunciado cansada e inquieta denotam uma insatisfação com esta situação, que pode estar relacionado com estas marcações estereotipadas que afetam profundamente as relações interpessoais e afetivas. Como afirma (ORLANDI, 2009, p. 43) " as palavras não têm sentidos nelas mesmas, mas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem".

No início do poema, na primeira estrofe, o eu-lírico se coloca como solitário, sente a ausência ou a falta de alguém. O léxico *sozinha* consubstancia esta condição. Sugerindo uma solidão da mulher negra frente a não-realização dos desejos afetivos e sexuais, como reflexos das posições marginalizadas com as quais foram interpeladas discursivamente. Como contribui (DAVIS, 2013, P. 10): As mulheres escravas eram primeiro trabalhadoras a tempo inteiro para seu dono, e depois apenas incidentalmente uma esposa, uma mãe, uma dona de casa. Tendo em vista que a ideologia do século XIX enfatizava tais papéis, assim as mulheres negras eram quase uma anomalia.

O enunciado cansada e inquieta denotam uma insatisfação com esta situação, que pode estar relacionado com estas marcações estereotipadas que afetam profundamente as relações interpessoais e afetivas. Como afirma (ORLANDI, 2009, p. 43) " as palavras não têm sentidos nelas mesmas, mas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem".

As três últimas estrofes representam uma mulher fragmentada em três

momentos distintos da vida:

[...] Mulher - retalhos
a carne das costas secando
no fundo do quintal
presa ao estendal do seu esquecimento
Mulher - Revolta
Agito-me contra os prendedores
que seguram-me firme neste varal.
Eu mulher
Arranco a viseira da
dor enganosa.

Na primeira estrofe, o enunciador representado pela voz feminina utiliza a metáfora da mulher retalhos, aquela com o corpo violentado, a ponto de a carne das costas estarem à mostra, secando no quintal do esquecimento. O eu-lírico se remete às memórias da escravidão, trazendo à tona as violências sofridas pelas mulheres negras durante este período. Há um interdiscurso da enunciação retomar um fato histórico das vivências dessa categoria de mulheres. Bem como um deslizamento de sentido do enunciado **retalho**, significando um corpo ferido, machucado.

Na segunda estrofe, a significação mulher revolta, representada por aquela que agita-se contra os prendedores que seguram-na firme neste varal. Evidencia uma luta contra o colonizador no período escravagista, assim, a memória discursiva retoma o já dito (ORLANDI, 2009); mas também atualiza sentidos, uma vez que os prendedores hoje são outros, são os estereótipos, rótulos.

Há padrões estipulados que buscam manter a mulher negra presa em sentidos inferiorizados, mas contra os quais ela resiste. Rompendo assim, com a visão de passividade. da metáfora *prendedores e varal* para mostrar que existem aparatos ou posições discursivas que insistem em manter o poder sobre elas, controlando-as.

Evidencia também, uma mudança no processo de disciplinarização dos corpos, outrora a disciplina se dava pela violência física, homens e mulheres negros e negras sofreram todo tipo de violência e exploração visando torná-los corpos dóceis, (FOUCAULT, 1987) e mantendo assim a ordem social da mão de obra escrava. A disciplina na contemporaneidade é simbólica, os corpos são dominados e disciplinados a partir de discursos que os inferiorizam.

A terceira estrofe, na construção discursiva, o enunciador interpelado como mulher se propõe a **arrancar a viseira da dor**, significando uma libertação para as mulheres, liberta-se das marcas da escravidão, da violência. Com isto, embora consciente do

sofrimento das ancestrais, a partir da enunciação nota-se um desejo de seguir, de refazer-se. Como bem aponta (LOPES, 2006. p.55) "o discurso como construção social coloca as pessoas como participantes nos processos de construção do significado na sociedade, e portanto inclui a possibilidade de permitir posições de resistência em relação ao diScurso hegemônico".

Dessa maneira, o título da poesia enuncia um sujeito mulher interpelado por atravessamentos discursivos históricos e culturais que lhe confere marcadores sociais diversos como gênero, raça, classe social, culminando para uma vivência identitária descentrada, múltipla, e conflitante, (LOPES, 2006). Conferindo-lhe a singularidade em meio as diferenças. Neste íterim, é possível concluir que as duas materialidades discursivas evidenciam a posição marginalizada em que mulheres negras foram interpeladas por práticas discursivas patriarcais hegemônicas, essencializando seus corpos e naturalizando a violência tanto física quanto simbólica. Tanto na primeira poesia quanto na segunda, os enunciadores denunciam o processo de subalternização da mulher, bem como do silenciamento e invisibilidade social. Ao que prontamente resistem.

Na primeira poesia *Mulata exportação* a materialidade discursiva aponta para a visão objetificada da mulher negra, mostrando o quanto esta visão é latente na sociedade contemporânea predominantemente machista, sexista. Na segunda poesia *Pedaços de Mulher* a enunciação problematiza as marcas da violência históricas sofridas pelas mulheres negras refletindo em suas subjetividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento colonialista é bastante evidente em nossa sociedade e tem se firmado no processo de naturalização das diferenças entre homens e mulheres, a partir do sistema dual e binário que busca manter os corpos presos nos sentidos atribuídos sobre cada gênero. Esta concepção, embora fortemente presente na sociedade, destoa da concepção pós-moderna de sujeito, tido como em processo de construção, inacabados, e constituídos por múltiplas identidades. "A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (HALL, p. 12. 2003).

Logo, assim como o sujeito está em processo, num vir a ser, assim também os sentidos, nunca encerrados, sempre atualizados a partir do acontecimento discursivo. Embora existe a tentativa do retorno e/ou apego à visão unificada de sujeito, este

pensamento entra em choque com o caráter dinâmico da vida. O sujeito é sócio-histórico e cultural, se constitui na relação com outro da linguagem. E, esta por sua vez possui também significados produzidos a partir desta relação histórica, é um campo polissêmico, cujos sentidos estão em abertos (ORLANDI, 2009).

A compreensão do discurso como efeito de sentido, como acontecimento que atualiza sentidos, traz para a linguagem uma visão de movimento de fluidez, traz a vida para a língua. Sujeitos sociais que se constituem na linguagem e é por ela constituído. Ela é por assim dizer, ideológica, não transparente, é com ela que nos posicionamos, que afetamos e somos afetados.

Neste íterim, este texto teve como objetivo problematizar a literatura afro-brasileira como instrumento de saber-poder e resistência de homens e mulheres negros e negras. A partir da arte literária de autoria feminina negra, as mulheres se tornam protagonistas de suas histórias, podem reescrever a história, agora numa posição de sujeito e não mais de objeto. Nesses textos literários seus corpos ocupam papéis outros, resgatam culturas, memórias e identidades culturais.

Desse maneira, os resultados constatados neste estudo foram oriundos de discursos construídos em duas materialidades ideológicas relacionadas. Ambas, problematizavam as visões sociais sobre o corpo feminino negro.

Na primeira, o corpo negro é interpelado como aquele que carrega as marcas da colonização, e a visão patriarcal sobre a mulher negra. É um corpo que denuncia, que reclama estas posições marginalizadas. Além de evidenciar que ainda hoje a mulher negra é vista como objeto, oriundo de um processo histórico de dominação e violência.

Na segunda materialidade discursiva, o corpo feminino é representado como um corpo com memória, com história, revolta e sonho. O corpo que carrega as marcas da violência física oriundo do período escravagista, carrega também a violência simbólica da sociedade contemporânea. Um corpo revolta, que luta contra os rótulos, estereótipos que insistem em despersonalizar a mulher negra. E, por fim, um corpo que deseja libertar-se, que sonha com outras possibilidades de representações.

Para tanto, as análises evidenciam práticas discursivas nas poesias analisadas em discursos descolonialistas, uma vez que há uma subversão a epistemologia hegemônica, oriunda da visão eurocêntrica, fundamentado em relações de poder. Assim, a Análise do Discurso contribui no processo de desnaturalização da cultura patriarcal, que busca manter a subalternização feminina por meio de um sistema que se pretende a-histórico.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Miriam. **Estrelas de Dedo**. São Paulo: Do Autor, 1985.
- AMADO, Jorge, **Gabriela, Cravo e Canela**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1958 AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. 3 ed. São Paulo: Martin Claret, 2009.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CHARTIER. **O Mundo como Representação**. Estudos avançados, vol 05, nº 11, Jan/abr. 1991.
- DAVIS, Angela: **Mulher, Raça, e Classe. Plataforma Gueto**, Tradução Livre, 2013.
- DUARTE, Eduardo. **Mulheres Marcadas: literatura, gênero e etnicidade**. Revistas de Edtudos literários. Vo. 17-A. 2009.
- FOUCAULT, Michael. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michael. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996 FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Vozes, 1987.
- FREIRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 20. Ed. Rio de Janeiro: ed. José Olympio, 1980.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**: Tradução, Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DPSA, 2003.
- HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Apicuri, 1ª ed. Rio de Janeiro, 2016. <https://www.geledes.org.br/de-elisa-lucinda-mulata-exportacao/>: 20.10,2018. 17:30h.
- LOPES, Moita. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidades em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado da sênero e sexualidades em sala de aula. Campinas, SP: Mercado das letras, 2002.
- LOURO, Guacira. **O Corpo Educado: Pedagogia da sexualidade**. Belo Horizonte: autêntica, 2000.
- LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silva. **Corpo Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes , 2013.
- MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade**. 18 ed. Petrópolis. Vozes, 2001.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009.

- SCOTT, Joan Wallack. **Gênero uma Categoria Útil de análise histórica.** Porto Alegre. Educação e realidade, Vol. 20, nº 2. 1995
- ZOPPI, Fontana/ FERRARI, Monica G. e JOSEFINA, Ana. **Mulheres em discurso: Identificação de gênero e práticas de resistência.** Vol. 2, Campinas, SP: Fontes, 2017.



FEMINISMO: UM DEBATE RENOVADO

Serinaldo Oliveira dos Santos¹⁸

Resumo

Esta pesquisa analisa a trajetória do movimento feminista, suas notáveis transformações, contornos e configurações, essencialmente a sua evolução política e ideológica. E enfatiza que em suas primeiras ondas o feminismo se caracterizava como um movimento emancipatório e sufragista, mas que na contemporaneidade, porém, ele tem assumido uma configuração dissonante de seu início, numa perspectiva interseccional, tratando de intersecções ou recortes dos diversos tipos de opressões: de gênero, raça e classe social, dando visibilidade e legitimando novos sujeitos.

Palavras-chave: Feminismo interseccional; Gênero.

INTRODUÇÃO

O movimento feminista ele é multifacetado, pois na contemporaneidade se manifesta em diferentes práticas e discursos. Sua potencialidade e adesão são dadas principalmente pela sua diversidade e facilidade de se adaptar às culturas e diferentes idades. No entanto, prevalece em todas essas práticas um objetivo comum, “tarefa fundamental do movimento, realizar por meio de lutas e discursos a desconstrução da identidade feminina, destituindo as instituições da marca de gênero” (CASTELLS, 1999, p. 237).

A tentativa de apontar uma origem do feminismo é no mínimo complexa, por não haver um consenso exato de quando realmente iniciou suas atividades, no entanto alguns autores nos norteiam quanto ao seu início. Therborn (1990), aponta que essas atividades ou conquistas se iniciaram no século XX e aponta dois períodos fundamentais para essas mudanças. Primeiro a Revolução Russa, que com suas ideias igualitárias, desafiou a ideologia patriarcal, e o segundo, a revolução sexual.

Baseado em experiências e doutrinas marxistas, a União Soviética, insistiu na livre escolha do parceiro de casamento, na monogamia e nos direitos de proteção à mulher. O divórcio era aceito quando

¹⁸ odlanires@hotmail.com

ambas as partes o quisessem. E negociável quando uma das partes resistia (STEARNS, 2013, p.223).

Com a Revolução de 1917, que formou o Estado socialista na União Soviética, houve campanhas para divulgar as novas leis, espalhando panfletos e pôsteres para que todos, inclusive os analfabetos compreendessem e divulgassem as mudanças. Foi empreendida uma política de expansão de educação que contemplou fortemente as mulheres e as impulsionou ao mercado de trabalho, fazendo com que houvesse o aumento da produção nacional.

Quanto à Revolução sexual, não existe uma data específica, mas segundo Millet (1970), a primeira onda emergiu com as francesas como Flora Tristram e Jeane Deiron, bem como outros grupos de mulheres no final do século XIX; sendo todos eles oriundos das causas socialistas que reivindicavam a emancipação do proletariado e, consequentemente, a emancipação da mulher. Essas mulheres, que fomentaram mesmo de maneira indireta o que conhecemos hoje como feminismo, haviam entendido que a revolução socialista não devia ser apenas uma revolução econômica igualitária, mas devia ser também uma revolução que proporcionasse a igualdade entre homens e mulheres; que a luta de classe empreendida pelo socialismo deveria se adequar à luta pela igualdade dos sexos, pelo fim do patriarcalismo e da família, como unidade que o sustenta, “[...] cujos passos foram dados como movimento liberal feminino de luta pela igualdade de direitos civis, políticos e educativos, visando a emancipação das mulheres enquanto cidadãs” (MILLETT, 1970).

AS PRIMEIRAS ONDAS

A emancipação política da mulher, empreendida pelos teóricos da revolução, foi progressiva, gradual e no fundo condicional, porém ao recuarem um pouco no tempo, propuseram novas abordagens à causa, fornecendo igualmente certa coerência como suporte ideológico à luta empreendida, caso contrário seriam apenas manifestos desordenados e inconsistentes, decorrência da desigualdade e preconceito; “[...] os teóricos mais importantes foram Chernychevsky, Mill, Engels, Bebei e Veblen. Muito do que eles disseram sobre a revolução sexual é ainda válido atualmente e diz-nos diretamente respeito” (MILLETT, 1970, p. 74).

As mulheres que se uniram aos movimentos revolucionários foram sendo expostas às suas perspectivas. Foram estas mulheres que inicialmente se rebelaram contra o

tratamento patriarcalista e, ao fazê-lo, buscaram sua justificativa na própria ideologia revolucionária. As feministas encontraram exatamente o que precisavam na filosofia de Karl Marx e Frederick Engels, particularmente, no livro “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado” quando afirma que: a primeira luta de classes que aparece na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher no casamento monogâmico, e a primeira opressão de classe coincide com a submissão do sexo feminino pelo masculino. [...] Portanto, que a primeira luta de classes aconteceu na família. De acordo com a teoria marxista, nas épocas primitivas da existência humana, as pessoas viviam pacificamente em sociedades sem classes onde a propriedade privada era desconhecida e a opressão inexistente (ENGELS,1984).

Tal teoria deu suporte teórico e ideológico para as feministas no desenvolvimento de uma análise mais abrangente da história do patriarcado e da economia; sendo assim, as feministas mais radicais se propuseram a dedicar-se aos problemas da estrutura patriarcal e da família argumentando que a opressão das mulheres pelos homens havia sido a primeira opressão de classe. A família do tipo patriarcal era uma instituição inexistente, uma vez que os homens ainda não haviam entendido a interligação existente entre o ato sexual e o nascimento de uma criança. Tudo isto mudou quando os homens descobriram ou insistiram no reconhecimento de sua paternidade, passando a ter o controle sobre as mulheres, submetendo-as ao casamento e criando a família patriarcal.

O feminismo tinha a perspectiva que as teorias de Marx e Engels propunha uma libertação perpétua da luta de classe, uma vez que os meios de produção e de reprodução deveriam ser removidos das mãos dos opressores e devolvidos para os trabalhadores. No entanto, isto exigiria não apenas a abolição da propriedade privada, mas também a destruição da família do tipo patriarcal dominada por um pai que submetia as mulheres do seu núcleo familiar (esposa/as e filhas) ao seu controle e poder; uma vez que unidade familiar patriarcal e o patrimônio se relacionavam com o casamento; sendo a mulher a primeira propriedade privada do homem e também os filhos e filhas gerados por ela. Daí a razão e decorrência da desigualdade das mulheres em relação aos homens. Uma revolução socialista, para as feministas radicais, teria que passar primeiro por uma revolução sexual com o objetivo político de abolir ou extinguir a unidade familiar do tipo patriarcal capitalista com suas ideologias e seus códigos morais de dominação sobre as mulheres.

Esse protagonismo feminino se entrecruzou com os movimentos socialistas, e ficou comumente conhecido como feminismo socialista, pautado, portanto, em uma perspectiva da narrativa das relações de gênero na teoria Marxista, empreendida por Engels, e tendo

como adversário tanto o patriarcalismo quanto o capitalismo. Essa categoria criou uma relação entre o capitalismo e o patriarcado. Aliando a desigualdade de gênero a propriedade privada (CASTELLS, 1999). Engels dizia que, sob o capitalismo, existem fatores materiais e econômicos por trás da subserviência das mulheres em relação aos homens, pois o patriarcado (assim como a opressão de classes) tem suas raízes na propriedade privada. (GIDDENS, 2012, p.442).

Compreendida a relação entre patriarcado e capitalismo, Giddens (2012) aponta que houve esforços do movimento para que fosse conferida à mulher a propriedade privada, que elas fossem assim como os homens, herdeiras e proprietárias. Pois o capitalismo intensifica o patriarcado e vice-versa, e que a sujeição sofrida pela mulher é potencializada pelo capitalismo que concentra as riquezas nas mãos de poucos, que são os homens, tornando-as submissas. Contudo estas primeiras ondas e conquistas do movimento feministas tomam contornos hegemônicos, ao atribuírem a origem de toda a opressão sofrida pela mulher, somente ao patriarcado, como se este fenômeno fosse universal e inerente a todas as culturas.

As primeiras teorias feministas foram elaboradas e baseadas somente nas dificuldades das mulheres brancas de sociedade industrial, negligenciando ou ignorando o efeito que a classe e etnia exercem sobre as teorias de subordinação da mulher. Ocultando principalmente no mundo colonizado os modelos de resistência de mulher negra. Contudo tal como as sociedades modernas, o movimento feminista foi tomando novas formas e configurações, desassociando-se de certa maneira de algumas características de suas primeiras manifestações, notando, um erro de suas primeiras ondas, “ignorar a importante influência que a raça, a classe ou a etnia podem ter sobre a natureza da subordinação das mulheres” (GIDDENS, 2012, p. 443).

Somente por algumas nuances, se supõe uma ruptura teórica, não uma total ruptura, mas de maneira natural e essencial, o movimento encontrou novos campos de abordagens e interesses no que diz respeito a sua atuação. Em termos gerais é possível desta maneira apontar dois grandes momentos do movimento, o socialista, termo comumente anotado pelos sociólogos, e o pós-feminismo, o qual parece estar em construção, com proposta de um novo debate e novos campos de atuação, diluindo hegemonias e ampliando o alcance a outros modos de ser, descolonizando o movimento.

FEMINISMO: UM DEBATE INTERSECCIONAL

A priori, o interesse feminista o caracterizava como movimento sufragista e emancipatório. No entanto o movimento tem passado por uma série de mudanças, cotidianamente, a cada enfrentamento e conquista, tanto no Brasil como mundialmente, haja vista que o movimento feminista brasileiro não acontece de forma homogênea, alheio ao contexto mundial.

A historiadora Margareth Rago (2013) diz que devido aos estudos feministas, discussões sobre gênero, abordagens acadêmicas, reflexões existências e a cerca dos corpos negros, indígenas e LGBTQs, e ainda das disputas políticas, já se é possível referir-se ao “pós-feminismo”, porém ela adverte sobre a compreensão do termo: “entendendo o conceito não como um marco temporal que indicaria um tempo depois, implicando um momento pré e um pós, mas a partir, de novas configurações” (RAGO, 2013, p. 01). O termo não é cunhado pressupondo o fim do feminismo ou a vivência de um período posterior às lutas e causas das mulheres, mas argumenta que o termo refere-se à relação diferenciada que o feminismo tem constituído nas várias instâncias sociais, que é possível perceber no contexto atual, “uma nova relação que o feminismo contemporâneo estabelece consigo e nas imagens de si que projeta para o mundo” (RAGO, 2013, p.01).

Nesse sentido, é possível falarmos em feminismo interseccional, em uma abordagem recente, como o próprio nome sugere ele diz respeito a intersecções ou recortes dos diversos tipos de opressões: de gênero, raça e classe social. Essa perspectiva rejeita a ideia de que exista uma única experiência que se aplique a todas as mulheres, uma espécie de base identitária ou discurso que possa corresponder a todas elas, uma espécie essência ou única categoria feminina.

O feminismo negro é um recorte interseccional, rejeita a ideia de uma experiência única dada à mulher. De forma particular, a questão real do feminismo negro é se essa experiência já posta do movimento, consegue se aplicar tanto a mulheres brancas quanto às mulheres negras. Evidente que não, por isso é que as mulheres negras criticam a generalização do problema das relações de gêneros, e se torna cada vez mais visível o protagonismo das mulheres negras, ao proporem uma perspectiva interseccional, capaz de interferir nas relações consigo e com os outros e nos sistemas de representações e no modo de pensar.

O feminismo negro além de resistir a violência sexual e moral, que as mulheres são vítimas, dos novos tipos de exploração sexual que têm emergido, das inúmeras formas de desqualificação e humilhação, sofrem discriminação também por serem negras. E passaram, portanto, a dar ênfase às questões de segregação racial, e a debates sobre as poderosas influências dos resquícios do período de escravidão.

Nos últimos anos, as mulheres negras não foram centrais ao movimento pela liberação das mulheres, em parte porque a “condição mulher” dominou suas identidades muito menos do que os conceitos de raça. [...] As feministas negras afirmam, portanto que a força da teoria feminista negra está em seu foco na inter- relação entre as questões de raça, classe e gênero (GIDDENS, 2012, p. 443).

Outro recorte do movimento é o feminismo lésbico, apontado como o que teve maior crescimento nas últimas décadas, e o mais militante. É importante entender, que não se deve considerar este movimento como uma tendência sexual particular. “O Manifesto das Lésbicas Radicais Americanas de 1970 começa com a seguinte declaração: “O que vem a ser lésbica? A lésbica é a raiva contida de todas as mulheres, prestes a explodir” (CASTELLS, 1999, p. 234). Portanto, este movimento surgiu com a finalidade de erradicação do patriarcalismo e a heterossexualidade compulsória e por isso teve uma enorme adesão.

Contudo, o seu principal adversário é a heterossexualidade e o patriarcado seu adversário secundário. Logo, o lesbianismo é para este movimento sinônimo de total libertação. A oposição à heterossexualidade, para elas, é uma forma de resistência ao poder exercido pelo homem sob a mulher.

Argumentam que o lesbianismo é a fuga do papel social da mulher definido pelo homem. E que isto culminara na destruição da heterossexualidade, que é definido por elas como um sistema baseado na opressão das mulheres pelos homens, que é justificado pela diferença entre os sexos.

Sob esse ponto de vista, o lesbianismo, como forma de separação, radical e consciente, das mulheres em relação aos homens, considerados como a fonte de sua opressão, é o discurso e a prática da libertação mais drástica do movimento. Isso explica o sucesso do lesbianismo eletivo entre muitas mulheres como forma de expressar sua autonomia em relação ao mundo masculino de forma incondicional (CASTELLS, 1999, p. 234).

Os currículos universitários constituem também outra importante arena para o movimento, pois na obra organizada por Peter Burke “A escrita da história: novas perspectivas”, no capítulo “História da mulher”, de autoria de Joan Scott (1992), podemos abordar outra categoria de feminismo, o feminismo acadêmico. O confronto neste

contexto tem como cenário as universidades. Seu adversário é a resistência que existe no fortalecimento do campo historiográfico que trate da história da mulher. O questionamento dessa vertente do feminismo é a

[...] prioridade relativa dada a “história do homem” em oposição a “história da mulher” expondo a hierarquia implícita em muitos relatos históricos. “E fundamentalmente, desafia tanto a competência de qualquer reivindicação da história de fazer um relato completo quanto a perfeição e a presença intrínseca do objeto da história – O Homem Universal” (SCOTT, 1992, p. 79).

Este movimento combate na academia a supremacia de uma história que não contemple a resistência da mulher à dominação masculina, e “ênfatiza que não apenas as mulheres possam escrever a história das mulheres, mas que a história das mulheres traga a luz às questões de domínio e de objetividade sobre os quais as normas disciplinares são edificadas”. (DE CERTAU, citado por SCOTT, 1992, p.1992)

Contudo tem havido avanços e a história da mulher, tornou-se um campo definível, passando a ter relevância e a ser incluso nos currículos universitários.

Além de tudo, esse campo proposto pelas historiadoras feministas acadêmicas não presume de modo algum uma história linear, mas um campo da história que aborde a mulher e suas lutas, o que exige um relato mais complexo da história, para além das definições e agentes já estabelecidos e padrões consolidados.

O feminismo a fim que tenha o que oferecer ao futuro do pensamento tem se reorganizado, para não entrar no equivoco de uma política de identidade útil ou hegemônica,

[...] é a luta para tornar mais móveis, fluidos e transformáveis os meios pelos quais o sujeito feminino é produzido e representado. É a luta para se produzir um futuro, no qual as forças se alinham de maneiras fundamentalmente diferentes do passado e do presente (GROSZ citado por RAGO, 2013, p.11).

CORPO, GÊNERO E SUJEITO

O feminismo, tem sido capaz de inventar novos mundos, de produzir respostas diferentes, principalmente a alguns setores sociais e sexuais. Essa capacidade de invenção de novos mundos proporciona ao movimento um engajamento em novos quadros conceituais, além dos tradicionais já abordados. Por conta dessa capacidade

adquirida pelo pós-feminismo, “tem havido um deslocamento do interesse dos blocos de poder centralizado, isso se refere ao estado, à estrutura patriarcal e à lei, para esferas mais dispersas e instâncias de poder conceitualizadas” (CURRAN, MORLEY, 2006, p.1), essas mudanças podem ser notadas em consolidações específicas como no discurso, argumentos e autores.

O movimento tem tido novas representações de interesse e pontos centrais: “o corpo e o sujeito e denomina com base em uma visão sociológica essa dinâmica como modernização reflexiva, uma nova produção do sujeito, indiferente aos significados interpessoais e culturais ou processos sócios dominantes” (CURRAN, MORLEY, 2006).

Butler (2008) classifica como a política emergente do questionamento pós-feminista. Se para algumas feministas a chave da discussão é o patriarcado, para outras a resposta se encontra agora na sexualidade em si, característica decorrente de formulação própria que resulta em audaciosas criações, nessa abordagem “a sexualidade é para o feminismo o que o trabalho é para o marxismo: o que nos pertence mais e, no entanto, nos é mais alienado” (SCOTT, 1989, p.9).

O sujeito, ele é definido por Butler como “[...] um ator que simplesmente se põe de pé e “encena” sua identidade num palco metafórico de sua própria escolha” (SALIH, 2015, p.65). A identidade de gênero é posta como uma sequência de atos, mas que não existe um ator (um performer) preexistente que pratique esses atos, que não existe também nenhum fazedor por trás do feito. “Há uma distinção entre performance (que pressupõe a existência de um sujeito) e performatividade (que não o faz). Isso não significa que não há sujeito, mas que o sujeito não está exatamente onde esperaríamos encontrá-lo - isto é, “atrás” ou “antes” de seus feitos” (SALIH, 2015, p. 65/66).

O termo gênero é, portanto, elaborado mais seriamente, em um novo sentido, de maneira mais literal para referirem-se à organização social da relação entre os dois sexos (SCOTT, 1989). O termo gênero que tinha um significado claro, é usado agora de duas maneiras,

[...] usado em oposição para descrever o que é socialmente construído, em oposição ao que é biologicamente dado. De outro lado “gênero” tem sido cada vez mais usado como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculina/feminino, incluindo as construções que separam corpos femininos de corpos masculinos (NICHOLSON, 2000, p.01).

Para Butler (2008) o sujeito e o gênero são construtos sociais, sustenta que

simplesmente tudo é linguagem, que tudo é discurso, em outras palavras que tudo, incluindo o corpo, é construído. Ao afirmar que também o corpo é construído, ela refuta a “ciência e a naturalidade”,

[...] insiste que: o corpo não é uma “facticidade muda”, isto é, um fato da natureza, mas, tal como o gênero, ele é produzido por discursos tais como os analisados por ela”. [...] Butler alega que não há um corpo pré-inscrito culturalmente, e argumenta que portanto gênero e corpo podem ser performativamente reinscritos (SALIH, 2015, p.65/66).

O feminismo portanto constitui, na contemporaneidade, novas arenas de debate de gênero, novas abordagens e sujeitos, muito dissociadas de quando era caracterizado como movimento sufragista e emancipatório, não que estas conquistas perderam a relevância, , trata-se antes, do dinamismo, da dialética no movimento feminista.

Esta transição encontra suporte teórico, contudo embalados por novas abordagens, intrínsecas às relações de gênero. Algumas evidentemente como a perspectiva da autora Judith Butler propõem consideráveis mudanças em conceitos, tidos até pouco tempo como *pétreos*, como: família, uniões homo ou hetero-afetivas, sexo e gênero. (Des) construções, sugeridas na pós-modernidade como meio para a igualdade de gênero. Fundamentado em teóricos modernos, que tem como ferramenta a dialética, propondo que tudo é discursivamente construído, sem nenhuma presunção de uma essência preexistente, seja ela biológica ou social.

Seus embates em favor da mulher se dão a partir da desconstrução, de termos e conceitos da linguagem masculina, pela qual segundo elas os homens enxergam o mundo. Esta desconstrução é embasada em teóricos continentais, alguns relacionados ao fenômeno cultural do pós-modernismo. Desconstruir envolve neste contexto atacar a linguagem masculina, os binarismo ou termos em pares “bom ou mau”, “certo ou errado”, “bonito ou feio”, por exemplo, [...] e recolocar seus opostos de um modo novo e positivo.

O conceito de patriarcado, raça ou classe, para este feminismo, são conceitos secundários, incapazes de explicar sozinhas as desigualdades nas relações de gênero, pois isso seria um reducionismo da desigualdade de gênero a algo essencialista. Suas abordagens, portanto, se dão no exercício da alteridade, na valorização dos diferentes indivíduos e grupos, que é celebrada de diversas formas (BEASLEY, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa presumia identificar as principais vertentes do feminismo, considerando que o movimento não é estático e nem alheio aos fenômenos sociais. E pôde constatar o quão amplas são as abordagens do movimento. No entanto, manifestações diferentes com um objetivo comum, a equidade de gênero. É evidente os dois grandes momentos relevantes do movimento, um em seu início e outro na contemporaneidade.

Nota-se no texto, portanto, que as principais diferenças do pós-feminismo dizem respeito ao discurso, abordagens e arcabouço teórico. O seu discurso já não é sufragista, emancipatório ou reducionista. Refere-se agora a uma nova produção do sujeito, uma proposta de ressignificação de si mesmo e construção de novos processos interpessoais. Os seus objetivos que eram politização e conscientização da mulher, criação de organizações femininas autônomas e erradicação do patriarcalismo, que era considerado o princípio motor de toda desigualdade de gênero, agora se estende a erradicação da heterossexualidade compulsória, discriminação racial, de classe social e ao fim da distinção de gênero ou binarismo masculino/feminino.

Quanto aos seus sujeitos, verifica-se que o pós-feminismo não se restringe somente a mulher, sua agenda agora compreende desde as mais distintas variantes que a mulher possa está inserida, feminismo negro, feminismo lésbico ou acadêmico quanto aos movimentos LGBTs, ao abordar os corpos e o sujeito.

REFERÊNCIAS

ANTHONY, Giddens. **Sociologia**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa; Revisão Fernando Coutinho- 6 Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARRETO, Maria do perpétuo Socorro Leite. **Patriarcalismo e o feminismo: uma retrospectiva histórica**. Vol. 1, Revista Ártemis, 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/search/authors/view?firstName=Maria%20do%20Perp%C3%A9tuo%20Socorro&middleName=Leite&lastName=BARRETO&affiliation=&country=>> Acesso em 24/05/2018.

BEASLEY, Chris. **What is Feminism?, an introduction to feminist theory**. London, SAGE Publications Ltd 1999;

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**; Trad. Renato Aguiar. – 2º ed. – Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2008.

CASTELLS, Manoel. **O poder da identidade vol. II**. Tradução: Krauss, Brandini. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

- CURRAN, James; MORLEY, David. **Media and Cultural Theory**. London/New York: Routledge, 2006. Tradução: Márcia Rejane Messa.
- .ENGELS, Friedrich. **A origem da família da propriedade privada e do estado**. Tradução: Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 9ª edição 1984.
- MILLETT, Kate. **A Política Sexual**. Tradução: Alice Sampaio, Gisela da Conceição e Manuela Torres. Dom Quixote. São Paulo 1970.
- NICHOLSON, Linda. **Interpreting Gender**. The Play of Reason: From the Modern to the Postmodern (p. 53-76). Copyright 1999 Cornell University.
- RAGO, Margareth. **Feminismo e Subjetividade em Tempos Pós-Modernos**. Depto de História – UNICAMP, 2013.
http://www.historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Feminismo_e_subjetividade.pdf.
Acesso: 14/10/2015 às 7hs.
- SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Tradução Guacira Lopes. Edição 1º. Belo Horizonte: Atênica.
- SCOTT, Joan. **Gênero: Uma Categoria Útil para Análise Histórica**. Tradução: Christine Rufino Dabat, Maria Betânia Ávila. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.
- STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero**. Tradução Mirna Pinsky. 2. Ed., São Paulo: Contexto, 2013.
- THERBORN, Göran. **Sexo e poder: a família no mundo 1900 – 2000**. São Paulo: Contexto, 2008.

PARTE III

PENSAMENTO DE(S)COLONIAL, AFROCENTRICIDADE E RACISMO EPISTÊMICO





EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE INTELLECTUAIS NEGRAS NO COMBATE AO RACISMO

Valdirene Contarato Pereira¹⁹

Resumo

Este texto apresenta uma abordagem sobre o racismo na educação escolar, direcionando o debate para as instituições de Educação Infantil, momento em que as crianças iniciam seu processo de socialização formal. Para tanto, apoia-se nos enfoques teóricos de intelectuais negras que discutem e pesquisam a temática na infância. As autoras verificam o racismo silenciado através das pesquisas desenvolvidas e apontam os impactos da Lei 10.639/2003 no desenvolvimento de uma prática pedagógica antirracista e na promoção da igualdade racial das crianças brasileiras.

Palavras – chave: Educação Infantil; Racismo; Intelectuais Negras; Lei 10.639/2003.

INTRODUÇÃO

A escola há de ser um movimento que busca garantir ao aluno/a um ensino de qualidade, adotando uma postura crítica e criativa, percebendo e tratando o real em sua totalidade e diversidade, tendo como referência a realidade do/a aluno/a. Formar o cidadão não é tarefa apenas da escola, no entanto, como local legitimado de construção do conhecimento, ela tem grande responsabilidade nessa formação: recebe crianças por certo número de horas, todos os dias, durante anos de suas vidas, possibilitando-lhes construir saberes indispensáveis para sua inserção social.

Nessa perspectiva, apresento uma reflexão sobre o racismo existente no campo da educação infantil brasileira e como essa discussão é fundamental na medida em que a educação escolar foi e ainda é, um componente do processo de colonização de nosso país. De acordo com as pesquisas realizadas por intelectuais negras, o racismo atua desde a inserção das crianças na educação infantil das mais diversas formas. Desse modo, indicar possíveis alternativas para desenvolver práticas pedagógicas na

¹⁹ Pedagoga, Pós-graduada em Educação Infantil e Mestranda no Programa de Ensino e Relações Étnico-Raciais PPGER/UFSB.

perspectiva da Lei 10.639/2003, pode ser um provável caminho no combate ao racismo e representa um dever de toda sociedade, visto que as crianças nessa faixa etária estão em processo de desenvolvimento de sua autonomia para receber ou recusar o aprendizado proporcionado pelos docentes, tornando-se vítimas indefesas dos preconceitos e estereótipos difundidos no dia-a-dia.

RACISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL

O racismo no Brasil é institucionalizado, pois suas práticas tendem a pôr o grupo inferiorizado em constante posição de desvantagem em relação ao grupo dominante. Assim, a escola foi criada para ensinar e/ou doutrinar e essa ação foi muito bem fundamentada pelos colonizadores, pois a sociedade portuguesa estava pautada sob um domínio rígido, centrada na hierarquia e fundada na religião. Utilizando-se da religiosidade cristã atrelada à monarquia e consequentemente à manutenção do poder e da ordem, monopolizaram nosso país violentando as demais culturas. Nesse sentido, os padrões sociais estabelecidos baseiam-se na cultura hegemônica e elitista, que utilizam o racismo como estrutura de manutenção do poder. Nesse processo de construção histórica do Brasil, estamos imersos a um universo de complexidades na qual cabem algumas reflexões, principalmente referente a formação do nosso povo que é marcado por muitas desigualdades sociais. Neste aspecto, para compreender mais intensamente a formação multiétnica da sociedade brasileira buscamos no campo da pesquisa, intelectuais negras que estudam essa temática na infância e desenvolvem pesquisas significativas, que podem contribuir para a prática de uma educação antirracista no ambiente escolar. Em seus estudos, Cavalleiro nos diz que,

A discussão das relações étnicas em território brasileiro é uma questão antiga, complexa, e sobretudo, polêmica. Porém, trata-se de uma discussão necessária para a promoção de uma educação, de fato, igualitária, compromissada com o desenvolvimento do futuro cidadão (CAVALLEIRO, 1998, p. 10).

Frente a isto, o papel do professor/a é de extrema relevância quanto as práticas pedagógicas realizadas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos/as. As escolas precisam pensar a partir dos sujeitos, considerando os

diferentes tipos de grupos étnicos que frequentam seus espaços, contrapondo as lógicas educativas impostas pelo colonialismo, podendo criar e construir novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Diante disto, propõem-se pensar a Educação Infantil como espaço escolar para prática de uma educação antirracista e promotora da igualdade racial.

A Educação Infantil enquanto campo de conhecimento, de atuação profissional e de política educacional pública, alimenta no cenário educacional brasileiro, inúmeras discussões e debates acerca de sua oferta. As novas proposições legais enfatizam principalmente uma reestruturação nos aspectos administrativos e pedagógicos, seja no âmbito nacional, estadual ou municipal, no sentido de que a sociedade possa contribuir para a garantia de direito às crianças de zero a cinco anos. Noutros termos, propõe uma infância consolidada na integração do cuidar/educar e brincar. Diante dessa reflexão, podemos destacar o art. 2º da lei de Diretrizes e Bases:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art.2. LDB).

Ante o exposto, como primeira etapa da educação básica, deve ofertar as crianças e suas famílias uma prática educativa que possa contemplar a inserção social e o desenvolvimento pleno dos sujeitos envolvidos. No entanto, é importante destacar que o âmbito social, oferece inúmeras possibilidades para que ocorra o desenvolvimento pleno da criança e, especialmente na Educação Infantil, esse processo pode ser potencializado. Segundo o Referencial Nacional da Educação Infantil,

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcado pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. Compreender, conhecer, reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio de educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, sociologia, medicina etc., possam ser de grande valia para desvelar o

universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (BRASIL, 1998, p. 21-22).

Nessa perspectiva, ao discutir a educação infantil no Brasil enfrentaremos muitos desafios, porém, para além das condições básicas de estrutura, cabe refletir também sobre os saberes e fazeres da área, especialmente no tocante às novas emergências, com intuito de tornar a educação infantil, como estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, um local privilegiado de construção de identidades coletivas e de combate às desigualdades.

Discorrer sobre a construção da identidade do ser humano é algo bastante complexo, pois os indivíduos são constantemente submetidos a diversas interações sociais, que os formam no que diz respeito a sentimentos, ações, ideologias, pensamentos, etc. Essa rotina, vivida no coletivo e na individualidade, permite que se assumam posturas diante de suas vivências nos vários espaços sociais.

A concepção da identidade na pós-modernidade, aponta para um indivíduo com uma identidade não fixa, instável, sendo formada e transformada constantemente através do contato com os diversos sistemas culturais. “É definida historicamente, e não biologicamente” (HALL, p. 13, 2004), sendo assim a identidade passa a ser uma produção social.

Quando a criança inicia sua vida escolar, a socialização chamada de secundária e a constituição de sua identidade já foram iniciadas, de forma que a descoberta da diferença entre os sujeitos traz também a percepção da identidade racial. Nesse sentido, Cavalleiro aponta que,

A identidade é um dos resultados mais importantes do processo de constituição social do sujeito. E, para Erikson (1976), identidade refere-se a um contínuo sentimento de individualidade que se firma a partir de dados biológicos e sociais. O indivíduo se identifica reconhecendo seu próprio corpo, situado em um meio que o reconhece como ser humano e social. Assim, a identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem (CAVALLEIRO, 1998, p.224).

Desse modo, ao nascer a criança é inserida aos padrões sociais dos adultos a sua volta, e das demais pessoas em variados grupos sociais, começando seu processo de socialização no mundo. Frente a esse processo de socialização das crianças, a

depende da prática pedagógica que será desenvolvida na escola, o mesmo poderá ser potencializado, podendo ser um ambiente de aprendizado e de valorização da diversidade racial, para evitar o constrangimento das crianças a qualquer forma de desrespeito, discriminação, estereótipos ou tratamento vexatório. Nesse sentido, é necessário pensar numa proposta pedagógica que valorize a identidade e as especificidades de cada criança.

Tudo isso é de fundamental importância para reflexão acerca dos problemas de discriminação étnico-racial nessa etapa da educação básica, pois muitas vezes pode ocorrer a invisibilização, o que acaba criando um ambiente de “falsa harmonia”, permissividade e reprodução de práticas racistas e de inferiorização das crianças negras, uma vez que as crianças brancas já ocupam lugares hegemônicos na sociedade.

Diante desses apontamentos, Cavalleiro (1999), denuncia que há um silenciamento nas situações que envolvem o racismo e seus desdobramentos, supondo que as crianças negras desde a educação infantil, estão sendo socializadas para a submissão. Expõe a unidade escolar, como um espaço repleto de linguagens subjetivas que determinam o lugar do negro na sociedade, assim, as crianças negras são vítimas de estereótipos e preconceitos diários. Neste cenário, não silenciar quando assistimos situações de hostilidade racial entre crianças, professores/as ou outros/as trabalhadores/as da educação é uma estratégia de combate ao racismo no exercício da docência.

Nunes (2016), afirma através de sua pesquisa que fez uma análise dos estudos relacionados as crianças negras, foi verificado como o racismo estava presente no espaço escolar e nas relações sociais de crianças, tendo sido apontado o silêncio das pesquisas e na maneira como a escola lida com essas questões. As experiências da pesquisa demonstraram que o racismo tem apagado a presença das crianças negras brasileiras, primeiro por considerarem as crianças como sujeitos incapazes e não haver um espaço para debate na e com as crianças da educação infantil, segundo, não são desenvolvidas práticas pedagógicas que contemplem as questões raciais, tornando as escolas infantis um espaço fértil para o racismo silenciado.

Outros estudos desenvolvidos por Nunes (2016), demonstraram as experiências de crianças quilombolas, sendo observado que na escola suas experiências não eram consideradas, pois algumas delas não falavam do lugar onde moravam, devido a

situações de preconceito racial, sendo comprovado que no quilombo as crianças tinham mais autonomia. A violência do processo de racialização a que as crianças são submetidas diariamente nos espaços escolares conduzem a submissão mascarando a realidade social, pois o adultocentrismo não permite enxergá-las. Para combater os efeitos produzidos pelo preconceito racial, faz-se necessário ações coletivas, pautadas em políticas públicas e afirmativas que possam efetivamente promover a igualdade racial no Brasil.

A LEI 10.639/2003 COMO POLÍTICA PÚBLICA DE COMBATE AO RACISMO

Em 1999 foi aprovada a Lei 10.639, mas só foi promulgada em janeiro de 2003, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A promulgação foi em cumprimento às promessas de campanha de apoio à luta pela igualdade racial. A Lei 10.639 promove profundas mudanças na LDB que passa a vigorar com alterações em seus artigos, conforme reza o próprio enunciado da lei, segundo o qual a referida normativa legal altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2003).

Depois de muitos debates e vetos aprovou-se, a obrigatoriedade, nos ensinos fundamental e médio, do estudo de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar e do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Após a aprovação da referida lei, foi criada uma secretaria voltada para a questão étnico-racial, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) ainda no mesmo ano, com a finalidade de, reparar os efeitos da escravidão, combatendo a discriminação e o racismo na tentativa da promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, segundo se verifica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicadas em 2004:

O governo federal, por meio da SEPPIR, assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira. O principal instrumento, para isso, é o encaminhamento de diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal. Além disso, busca a articulação necessária com os estados, os municípios, as ONGs e a iniciativa privada para efetivar os pressupostos constitucionais e os tratados

internacionais assinados pelo Estado brasileiro. Para exemplificar esta intenção, cabe ressaltar a parceria da SEPPIR com o MEC por meio das suas secretarias e órgãos que estão imbuídos do mesmo espírito, ou seja, construir as condições reais para as mudanças necessárias. (BRASIL, 2004, p. 08).

A SEPPIR foi a responsável pela publicação dessas diretrizes, com o objetivo de estabelecer parâmetros para todas as instituições escolares e para os/as professores/as e agentes envolvidos com a educação nacional, a fim de elucidar os princípios que regem a aprovação da lei 10.639, destacando a diversidade étnica do Brasil, em defesa da necessidade de conscientização da importância de uma sociedade não discriminatória, não excludente e não racista. Voltando-se especificamente para o contexto escolar, tais diretrizes preveem ainda que as:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL, 2004, p. 11).

Nesse sentido, o reconhecimento positivo das diferenças étnicas desde a educação infantil, poderá contribuir na promoção de uma educação livre de preconceitos e práticas discriminatórias. Como afirma GOMES e JESUS,

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola (GOMES, JESUS, 2013, P. 22).

Dito isto, as transformações que observamos nas práticas escolares ainda se mostram distantes da superação do racismo, porém não podemos desconsiderar que alguns progressos vêm ocorrendo, demonstrando que o cotidiano escolar está caracterizado por avanços e retrocessos podendo ou não legitimar os processos de exclusão social. Não podemos fazer de conta que o mundo é harmonioso, pois o racismo existe e é silenciado nos diversos contextos sociais. Contudo, as pesquisadoras em momentos diferentes concluem que, através de ações coletivas com as crianças, poderemos minimizar os estereótipos sociais criados pelo colonialismo para inferiorizar os grupos considerados minoritários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa realidade observadas pelas citadas autoras , destaco a importância de uma mudança nas práticas escolares nas instituições de Educação Infantil devendo ser um compromisso inadiável de todos/as responsáveis pela formação das crianças, sobretudo pela constatação de que o racismo e seus desdobramentos se apresentam na educação infantil sendo silenciado e/ou naturalizado, permitindo processos de exclusão social que acabam introduzindo na constituição dos sujeitos, o mito da democracia racial desde a infância. Nesse sentido, constatamos que mesmo após as mobilizações dos movimentos sociais organizados e o avanço da legislação referente a população negra, o racismo continua sendo um problema social precisando ser combatido por todos/as e, partindo dessa dialética, a escola torna-se local propício para provocar o debate com as crianças e suas famílias. Trabalhar sobre a perspectiva da Lei 10.639/2003 nas instituições é o primeiro passo para o combate ao racismo, podendo estimular práticas pedagógicas que tratem a criança como sujeito em desenvolvimento, com direitos e situada em um contexto histórico e social, valorizando suas especificidades e sua identidade, reescrevendo a história brasileira e mostrando para nossas crianças que a diversidade é uma riqueza da humanidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF, SEPPIR, 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **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, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm).

_____. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Introdução, volume 1, Brasília MEC/SEF, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

_____, E.S. **O Processo de Socialização na Educação infantil: A Construção do Silêncio e da Submissão**. Rev. Bras. Cresc. Desen. Hum., São Paulo, 9 (2), 1999.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política **educacional e indagações para a pesquisa**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19- 33, jan. /mar. 2013. Editora UFPR.

HALL, Stuart. **A identidade em questão**. In: A identidade cultural da pós-modernidade. 10ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **“Cadê as crianças negras que estão aqui? ” O racismo (não) comeu**. Latitude, Vol. 10, nº 2, pp. 383-423, 2016.



O CANDOMBLÉ, SEUS SABERES E A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS

Claudia Braga Maia (Odolessy)
Alexandre de Oliveira Fernandes (Alexandre Osaniyi)

Resumo

Temos no candomblé, religião iniciática marcada pela história oral, tradição e ancestralidade afro-brasileira, uma construção de aprendizados/saberes, o que nos leva a perguntar: Porque não levar esses saberes para dentro da escola? Estaríamos praticando a Lei 10.639/2003. Uma forma de decolonizar o saber escolar. O objetivo foi apresentar a construção do conhecimento da pedagogia de terreiro, criticar o atual currículo escolar onde a escola é um espaço legitimador de uma cultura incentivadora de práticas de intolerância, e propor que o componente Estudos Culturais trabalhado na formação de professores pode decolonizar o olhar daqueles que podem transformar a realidade escolar, como preconiza a Lei, trazendo os saberes do candomblé para dentro da escola rompendo com o paradigma colonial racista judaico-cristão, pela formação de uma cultura e um currículo que contemple as diferenças. Utilizou-se de metodologia qualitativa, baseada em análise documental, balizada nos seguintes autores: universo dos terreiros com Sodré (1988), Caputo (2012), Oliveira e Almirante (2014), Silveira (2004), a contribuição dos Estudos Culturais, Oliveira (2014), Caputo e Alves (2012), Costa, Silveira e Sommer (2003), Oliveira (2009), Meyer (2005), Skliar (2002), Silva (1996), Hall (1997), propostas de como se trabalhar a Lei 10.639 e a decolonização da escola, Sodré (2012), Russo e Almeida (2016), Walsh (2007), Bakke (2011).

Palavras-chave: pedagogia de terreiro; saberes das yalorixás; estudos culturais; decolonização da escola.

O UNIVERSO DOS TERREIROS

Nas palavras de Sodré (1988), terreiro é uma associação litúrgica organizada (Egbé). Por meio dessas organizações, transferiu-se para o Brasil grande parte do patrimônio cultural negro-africano. O autor utiliza essa palavra no sentido de lugar próprio. “Ela tem em sua etimologia o significado de herança: é um bem ou conjunto de bens que

se recebe do pai (pater, patri). Mas é também uma metáfora para o legado de uma memória coletiva, de algo culturalmente comum a um grupo” (SODRÉ, 1988, p.50).

O autor explica também que os terreiros podem chamar-se Candomblé, Sàngó, Pajelança, Jurema, Tambor de Mina, Umbanda ou qualquer outra denominação assumida pelos cultos negros no espaço físico brasileiro. Em qualquer um deles permanece ainda hoje como referência um conjunto organizado de representações e de rituais nagôs, mantido em maior parte pela tradição Ketu.

A primeira concretização histórica de terreiro aqui no Brasil foi a casa matriz, chamada de candomblé da Casa Branca ou do Engenho Velho, o Àse Olè Iya Nassô Oká (Salvador Bahia), fundado por africanos livres, dentre os quais Iya (mãe) Nassô, filha de uma escrava baiana retornada da África. Esse terreiro reuniu a síntese da reunião de cultos aos orixás que se realizavam na África, sejam em templos ou cidades, condensando o espaço geográfico da “roça” (Oká, segundo Sodré, terreiro). Cada casa ou terreiro é consagrada a um orixá específico do panteão nagô, aglutinando assim, num pequeno espaço, as representações dispersas por vastas regiões da África (SODRÉ, 1988, p.52).

Existe uma tradição solidamente estabelecida quanto a hegemonia da Bahia na criação e manutenção de religiões brasileiras e origem africanas, mais especificamente o candomblé, que historicamente foi disseminado com casas por todo Brasil. Com a reorganização urbana essas casas migraram das costas, para os subúrbios e periferias; insere-se nessa “reorganização” inúmeras perseguições aos terreiros e aos seus fundadores.

Um terreiro de candomblé é um espaço simbólico cheio de significados. Ao adentrar um portão de uma casa de axé normalmente encontramos os assentamentos dos guardiões da casa Ogún e Exú. Um assentamento é um conjunto de objetos de adoração ao orixá, uma materialização a qual por meio dela fazemos o elo com o sagrado através da oralidade, nos conectamos com a energia do orixá, fazemos pedidos de agradecimentos, cantigas e agrados. Constituído de elementos determinantes do Asé do orixá.

Encontramos em terreiros também uma vasta variedade de folhas, cada folha é a representação de um orixá e portanto tem uma finalidade e uso específico na utilização de banhos macerados e para outros fins. São amplamente utilizadas nas funções e nos rituais de iniciação e nas obrigações dos adeptos.

Encontramos também diversos quartos que são locais onde se guardam outros assentamentos de Orixás. Pode variar de casa para casa, mas comumente temos os quartos das yagbás (orixás femininos, Yemanjá, Oxum, Yansã, Obá e Yewá), o quarto de Oxalá (somente com os assentamentos desse Orixá), o quarto de Omolu (neste quarto também ficam Nanã, Ossãe e Oxumarê), o quarto de Oxóssi e o quarto de Xangô. Além dos assentamentos de Ogún e Exú ficarem como guardiões na porta do terreiro, temos seus quartos com seus devidos assentamentos.

É comum em terreiros terem quartos que funcionam como dormitórios para os filhos de santo da casa, alguns moram na roça, outros vem em dias de função e de festa, e se instalam para pernoitar. Outros quartos servem de vestiário para mudar a vestimenta e colocação das baianas no momento da festa.

A cozinha do terreiro é peça chave, local de aprendizado onde se fazem as comidas a serem ofertadas aos orixás e também a alimentação de toda a comunidade em dias de função e dias de festa. Aprende-se no convívio, na interação, na oralidade, em olhar o mais velho fazendo.

Junto à cozinha fica o barracão, assim chamamos o salão principal, local onde se canta, se toca os atabaques, se dança com os orixás, junto da “cumeeira” (eixo central do piso do barracão onde foi plantado o Asé, fundamento sagrado, onde o Orixá da casa concedeu a permissão para que a mesma funcionasse). Anexo ao barracão fica o Hunkó (quarto ou camarinha de recolhimento para iniciação do adepto, local sagrado, não entra quem não é iniciado) e o Sabaji (antessala anexa ao salão/barracão que tem a finalidade de “desvirar” o Orixá, e de vestir/despír o adepto com as roupas do Orixá para dar o “run” no salão). Há também um pequeno quarto utilizado pelo (a) babalorixá/yalorixá para o jogo de búzios. Por fim, temos o quarto dedicado a Égún (espírito ancestral, culto aos antepassados) e o quarto de Yansán Igbalé (responsável pelo controle dos espíritos e diretamente ligada ao culto a Égún).

Observa-se que nessas casas, a realização das obrigações acontece mediante uma agenda ritual mensal que segue a um calendário de festas anual regido de acordo com o orixá regente da casa, verificado no jogo de búzios pelo sacerdote. Temos festas anuais que variam de acordo com os costumes da casa como por exemplo as “Águas de Oxalá”, reverenciando ao Orixá Oxalá, o “Olubajé”, um banquete oferecido ao Orixá Omolu/ Obaluwaye, “Fogueira de Xangô”, em homenagem ao Orixá Xangô, “Feijoada de Ogum”, em homenagem ao Orixá Ogum, “Festa das Yagbás”, cerimônia em homenagem

as todos os Orixás femininos, “Quartinhas de Oxossi”, em homenagem ao Orixá Oxossi, “Ipeté de Oxum” cerimônia em homenagem a Iagbá Oxum, “Festa de Exú” em homenagem aos Exús que protegem a casa, “Festa de Caboclo” em casas que cultuam caboclos.

A agenda ritual organiza as atividades necessárias a esta ou àquela obrigação. Quando a função da casa é a de integrar a iniciação de um novo adepto, essa se dá, com a raspagem da cabeça e a reclusão mínima de 21 dias de aprendizado intenso, onde a agenda ritual engloba atividades como os ebós de limpeza, o apanhado das folhas usadas para a produção dos banhos e chás, o culto à cabeça do iniciado, o sacrifício de animais, o ensino da linguagem comunicativa e da expressão dançante, os preparativos para a festa de saída da reclusão e afazeres diários domésticos na produção de comidas de agrados aos orixás e limpeza em geral.

“Iniciar-se no candomblé significa começar uma nova vida que será inteiramente dedicada ao Orixá. Significa construir uma nova família, onde tudo na vida da pessoa muda, ganhando inclusive um novo nome” (CAPUTO, 2012, p. 66). Uma família de santo é diferente da família biológica pois as regras e condutas serão definidas de acordo com orixá “de cabeça” daquele que se iniciou e também de acordo com aquela cultura e tradição religiosa. As crianças estão misturadas com os adultos, e devem respeito aos mais velhos, mas são igualmente respeitadas por eles. No terreiro, o tempo de iniciado é o que conta. Se um adulto chegar depois

de uma criança já iniciada, essa pode perfeitamente ser responsável por lhe passar ensinamentos, pois tem mais tempo de iniciada, é mais velha de santo.

Na iniciação é necessário um recolhimento no Hunkó de 17 a 21 dias independente de ser criança ou adulto, a serem contados a partir do momento de reclusão até o dia da saída que é um grande momento de festa. Durante este tempo ocorrem diversos rituais internos de iniciação.

“É nesse recolhimento que ocorrem as bases dos ensinamentos do candomblé, e onde a pessoa que se inicia também será observada e orientada a fim de aprender a controlar as manifestações de seu santo” (CAPUTO, 2012, p. 67).

A raspagem de cabeça é a indicação de que o iniciado nasce para uma nova vida dedicada ao Orixá e à religião. Em algumas casas há casos de cargos específicos de Ekedys e Ogans em que não se raspam, mas outras casas raspam mesmo o iniciado tendo cargo; a raspagem se dá no alto, bem no centro da cabeça (Ori), onde é a entrada

de energia, onde é colocado o Òsú, uma massa preparada com diversos elementos de força do Asé. Oferendas de animais são ofertadas ao Ori bem como em algumas partes do corpo deste iniciado através do Ejé (sangue), acompanhados de cantigas específicas para o ato, numa representação da vida; em seguida as penas das aves são sobrepostas nestes locais do corpo numa representação de proteção.

Diariamente dentro desse recolhimento o iniciado recebe banho de ervas especialmente preparado de acordo com o seu Orixá para que o prepare para o despertar da conexão vibratória de possessão de seu orixá. Esse banho é um ato ritual, cantado, cuidadosamente preparado.

Dentro do Hunkó o iniciado irá descansar, refletir, silenciar, um período uterino, que assemelha-se a uma gestação, pois que irá renascer para o santo, irá aprender a rezar na hora de comer, sairá de lá somente nos momentos de rituais específicos de sua iniciação como acontece com o Sàsányìn em que se “canta a folha”.

“No Sàsányìn são colocadas comidas de santo dentro de folhas de mamona, cantados todos os cantos do salão principal, e bate-se levemente no corpo do iniciado com este preparo”. (Caputo, 2012, p.69). Durante 7 dias realiza-se o ritual do Efun, uma pintura corporal do Yawo (iniciado) nas cores branca, azul e vermelha, colocando-o no salão a dançar as cantigas de seu Orixá, onde finalmente termina o Sàsányìn através do jogo de búzios, que irá buscar o Odú (caminho) e o destino do iniciado. O Odú mostrará a função que esse iniciado irá desempenhar dentro do axé e se terá cargo na casa. Poderá mostrar também se a pessoa está destinada a abrir seu próprio terreiro. O recolhimento termina com a saída do santo, durante uma festa pública, onde o yawó é apresentado a comunidade revelando seu Orukó (nome do orixá).

Na festa costuma-se ter várias saídas, isso pode ser variável: costuma-se ter a saída de Oxalá, com o yawó todo de branco, acompanhado de seu/sua mãe ou pai pequeno (pessoa na hierarquia que fica abaixo do pai ou mãe de santo) e de seu/sua “jibonan” (quem o criou dentro do hunkó), o yawó cumprimenta a porta do barracão, depois a cumeeira, os atabaques e por fim o babalorixá/yalorixá da casa. A segunda saída é a saída do nome, outra vestimenta, repete todos os cumprimentos, e um convidado (a) é chamado a passear suavemente com o yawó pelo salão possuído por seu orixá, é um momento de grande tensão, o ponto alto da celebração, onde o convidado chega no pé do ouvido do orixá e pergunta: “orukó orixá?!”, momento que este dá uma volta em si mesmo e grita alto e pula para que todos ouçam seu nome. É o ápice da festa.

Neste momento, ao ouvir o brado nome do orixá, parte dos filhos da casa e dos convidados são possuídos pelos seus orixás em terra. Quem não está virado, canta e dança. A terceira saída é do orixá com vestimentas e paramentas mais luxuosas, para que ele dance e de o “rum” (atos característicos únicos de sua dança) nos atabaques.

A dança é uma forma de comunicação pela expressão do corpo nas festas, sendo esses eventos que reúnem pessoas de diversas origens e diferentes estratos sociais, mas que mantêm em comum a crença nas divindades de origem africana e afro-brasileiras. Inúmeros pratos de comida são oferecidos durante as festas numa forma de comunhão, devemos reconhecer, portanto, que a dança, a festa e a comida são elementos centrais (OLIVEIRA e ALMIRANTE, 2014, p. 148).

Desse modo, os laços estabelecidos dentro dos terreiros de Candomblé são modos legítimos de socialização com a cultura e a religiosidade com a qual esses adeptos se identificam e a forma de aprendizado desse iniciado é através da oralidade.

Podemos observar que tudo dentro do culto aos orixás é atravessado pela história oral. O conhecimento aprendido e apreendido do Àse se dá pela interação dialógica de seus membros, pela oralidade, pelo poder da palavra. Nenhum ritual é feito simplesmente por atos corpóreos mecanizados se não tiver o que os adeptos chamam de “ofó”, a palavra correta a se dizer naquele momento que vai provocar e emanar padrões vibratórios ideais para que a magia aconteça.

Caputo (2012) argumenta que no processo de iniciação as palavras têm poder de ação, e ignorar aquilo que é pronunciado durante um rito é o mesmo que amputar um de seus elementos constitutivos importantes e mais reveladores. Acrescenta que o Àse e o conhecimento passam de um ser para outro, pela transferência de um código de símbolos. Prefiro ir além. Acredito que o Àse e o conhecimento nos atravessam, pois a partir daquilo que é “dito” materializado na fala dos sujeitos, temos o “não dito”, que está implícito no discurso, que por sua vez mobiliza múltiplos sentidos. O silêncio no candomblé nos conta muitos sobre seus segredos:

A transmissão, explica, efetua-se por gestos, palavras proferidas acompanhadas de movimento corporal, com respiração e o hálito que dão vida à matéria inerte e atingem os planos mais profundos da personalidade. Aqui a palavra ultrapassa seu conteúdo semântico racional para ser instrumento condutor de Àse, isto é, um elemento condutor de poder de realização (CAPUTO, 2012, p. 74).

Temos na palavra, um poder forte de ação, que dentro do candomblé é vista como código, signo, ato ou atividade, é sempre mantida como elo simbólico entre esses indivíduos, instalando sentidos no fazer. Entretanto, temos o silêncio, que

Está implicado nas interações e regularidades da comunicação diária entre os homens, do mesmo modo que a palavra e, como esta, é revelador de sentidos. Dizer e calar são faces de uma mesma dinâmica que impele o homem à busca incessante de significados para o mundo” (SILVEIRA, 2004, p.57).

O que quero dizer é que, dentro de uma roça de santo, existe sim um espaço de aprendizado não formal, uma pedagogia negra de terreiro empoderada, que não irá de forma alguma abordar o adepto, seja ele velho ou novo (quanto a sua idade biológica), mas sim quanto a sua idade de iniciado e dizer: “venha aqui, que vou lhe dar uma aula sobre como tocar atabaque no ritmo alujá para Xangô dançar e dar o Run”, tampouco apresentar escritos do tipo “pegue a apostila de culinária pois nela acharás a receita de agrado para Oxóssi” . Aprende-se no contato, aprende-se na observação, aprende-se no silêncio, na interação com o outro, na vivência diária num processo em que Skliar (2002) chama de irrupção na relação de alteridade; dessa relação faz emergir e aflorar os fragmentos de subjetividades e conhecimento das identidades ali imbricadas.

Se aprende através da palavra que tem grande poder através da transmissão de conhecimentos, a prática da linguagem oral transmitindo preceitos e segredos que fazem parte do patrimônio ancestral africano. É a transmissão do Àse que se dá através de gestos simbólicos, expressões, palavras pronunciadas e movimentos corporais. Uma combinação de elementos que tem o poder gerador de realização. “Para o povo-se-santo a palavra tem um valor simbólico especial exatamente porque tem poder de ação, de sair de um sujeito para outro. É assim que, para o integrante do candomblé, ela possui um caráter sagrado” (SILVEIRA, 2004, p.57).

O Àse é um poder que nos atravessa, sai de um sujeito para outro, um sagrado pensado, articulado, produzido e instaurado pelo som e pelo movimento. Uma comunicação que se estabelece com as divindades, palavras pronunciadas, pedidos e agradecimentos feitos junto aos objetos em oferenda, a palavra dita e articulada traz concretude e materialidade aos anseios e sonhos. Segundo Silveira (2004, p. 60), no

espaço do terreiro a palavra tem poder que induz a ação, e é através da materialidade de seu som que ela pode atingir um outro sujeito.

A transmissão do axé implica na comunicação de um cosmos que já inclui passado e futuro. Neste processo, a palavra pronunciada é muito importante porque pressupõe hálito – logo, vida e história do emissor. Não tem aí vigência, entretanto, mecanismos da lógica analítica ou da razão instrumental, pois a transmissão se opera pelo deslocamento espacial de um conjunto simbólico - gestos, danças, gritos, palavras – em que o corpo do indivíduo tem papel fundamental. A língua deixa de ser regida pelo sentido finalístico (isto é, por seu valor de troca semântico), para atingir a esfera própria do símbolo (a instauração ou a recriação de uma ordem) e tornar-se veículo condutor de força (SODRÉ, 1988, p. 96).

A transmissão do Àse também se dá no calar. Essa transmissão é recheada de aprendizados pois que o silêncio é recoberto de significados. Sendo uma religião iniciática, o candomblé tem em suas interações sociais tempos de aprendizados, “idades para se saber sobre as coisas”. É muito comum um adepto fazer perguntas aos mais velhos e ouvir como resposta: “no tempo certo você saberá”, ou simplesmente um silêncio profundo que requer o entendimento de que aquilo é um aprendizado para aquele momento.

Silveira (2004, p.78) argumenta que o silêncio ensina. O silêncio só ensina àqueles que tem o ato da escuta. E escuta constitui aprendizado. A aprendizagem tem relação direta com a escuta, um ouvir que tem a ver com o outro, com os outros membros do grupo, com seu ethos, com a memória ancestral. A atitude de escuta que só o ato de silenciar possibilita, é criadora de vínculos e de comprometimentos.

Existem rituais dentro de um terreiro aos quais os mais novos não participam. Conforme esses vão convivendo dentro desse espaço e tomam suas obrigações que os legitimam como mais velhos, as respostas vão sendo respondidas e com elas a permissão para participar e atuar de certos ritos, aumentam-se as responsabilidades e com elas o conhecimento, descortina-se os segredos. Aprende-se o poder e o uso da palavra.

“Para o integrante do terreiro, falar não implica dizer qualquer coisa, a qualquer pessoa, em qualquer lugar. Cada ato de fala é compreendido como uma intervenção na realidade e como produtor de efeitos específicos ao nível de relação entre os interlocutores e destes com o mundo” (SILVEIRA, 2004, p.62).

Essa atitude de fala, seja materializada, seja do silêncio, e a atitude da escuta, traduz um apelo pela tradição oral, exige do sujeito representar e interpretar por meio de narrativas. Lévy (1994), ao discutir novas formas de conhecimento para a gestão social do conhecimento, afirma que “as sociedades que valorizam a cultura oral, o seu patrimônio assenta-se sobre lembranças dos indivíduos, o que remete a considerar que o processo de construção das representações simbólicas, nestes espaços identifica-se muito mais com a memória auditiva, uma memória de longo prazo”.

Uma memória de “curto prazo” passou a ser exigida dos sujeitos com o advento da escrita, com o processo de construção dos textos. Afastou o produtor e o receptor e essa separação promoveu a eliminação do mediador humano, adaptador e tradutor das mensagens que as sociedades de tradição oral exigem. O privilégio da escrita em detrimento da oralidade passou a demandar dos sujeitos um outro tipo de exercício de interpretação e atribuição de sentidos (LÉVY, 1994).

As comunidades de terreiros de candomblé valorizam e investem na formação do sujeito como mediador e tradutor de uma sabedoria ancestral africana. Valoriza a escuta, como um ato de aprendizado do conhecimento. A necessidade da escuta constante, e a consideração na fala do outro. A importância que as narrativas têm nestes espaços. O ato de narrar embute em si mesmo, a valorização do narrador, do mediador humano, e, a necessidade da escuta dos mais velhos aparece como uma condição essencial ao aprendizado dentro desses espaços. “Se de um lado, o aprendizado requer questionamento e interesse, de outro, ele exige a compreensão e a experiência do silêncio”. (SILVEIRA, 2004, p.81).

Nesses espaços crianças convivem e aprendem com os adultos, brincam, dançam, cantam, cozinham, maceram folhas, tocam, se vestem, se permitem pertencer a um ambiente rico e diverso de falas, gestos, cores, aromas, sabores, e tem um sentimento de pertença e de identidade dessa cultura. Iniciadas ou não, estão ligadas ao terreiro pois são filhos ou filhas do pai ou mãe de santo, ou ligadas aos filhos e filhas de santo dos terreiros. E, assim como os adultos, desempenham funções específicas, recebem cargos, e manifestam orgulho de sua religião. Stela Caputo (2012) nos pergunta como acontece o aprendizado dentro de um terreiro? O que se aprende no terreiro?

As crianças são ensinadas no Candomblé mediante a observação, ainda que a aprendizagem não se dê apenas a partir disso, uma vez que, como já se mencionou, a brincadeira possui uma centralidade

no processo de aprendizagem das crianças no terreiro. Ainda que não seja ensinado “como brincar”, portanto, a aprendizagem é, por excelência, um processo criativo (OLIVEIRA e ALMIRANTE, 2014, p. 151).

É por meio da cultura de terreiro, que as crianças constroem as suas próprias cosmovisão e identidade, uma vez que estas são construções socioculturais que se relacionam diretamente com a experiência não só individual como também coletiva.

A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS

A religião ainda encontra-se no limbo da tensão entre as esferas particular e pública da vida em sociedade. Por um lado, ela é amplamente entendida como direito primário da cidadania, sendo este reivindicado a cada violação. Por outro, o sistema de fé de alguns segmentos religiosos acaba por sobrepor o ideal de igualdade, liberdade e respeito - tantas vezes afirmados – a partir da tentativa de homogeneização do campo religioso, buscando ainda, na esfera política, catalisar suas aspirações de dominação territorial (OLIVEIRA, 2014, p.30).

Apesar da Constituição Federal (Brasil, 1988), considerar a liberdade religiosa, em seus aspectos fundamentais de liberdade de escolha de qualquer religião, de crença e de culto, não há a garantia desse direito. Isso se dá porque, no país, ainda que sobre discursos democráticos de direitos, não há equiparação na distribuição de poder e no acesso ao respeito entre os diferentes segmentos religiosos, ou mesmo para os que optam por não possuir nenhuma crença.

Alguns segmentos religiosos acabam por sobrepor o ideal de igualdade, liberdade e respeito a partir da tentativa de homogeneização do campo religioso, buscando ainda, na esfera política, usar de práticas de dominação territorial através da exclusão das religiões de matrizes africanas, onde historicamente estiveram subordinadas frente às religiões hegemônicas detentoras de poder, status e influência, sofrendo perseguição, preconceito e discriminação.

A esse conjunto de fatores, chamamos intolerância religiosa, compreendida como violência em sua totalidade, contemplando desde a aliança do Estado privilegiando certo segmento religioso em detrimento de outros, passando pelas ofensas e calúnias utilizadas

de modo a desqualificar a fé alheia e chegando ao ataque direto (OLIVEIRA, 2014, p.30-31).

Quando nos propomos a falar de saberes de candomblé nas escolas é importante considerar as dificuldades existentes em trabalhar a história e o cotidiano das religiões de matrizes africanas, uma vez que, por serem originárias de setores marginalizados e perseguidos pela sociedade brasileira, há poucos documentos e registros históricos sobre elas. Grande parte dos disponíveis detêm a visão preconceituosa e folclorizada a respeito de tal segmento religioso. Além disso, são religiões em que os conhecimentos são passados de forma oral, ou seja, não há livros ou documentos sagrados que estabeleçam suas práticas, valores e história.

O período partir dos anos 1980, até a atualidade, vem sendo marcado por ataques contundentes aos adeptos das religiões de matrizes africanas por parte do neopentecostalismo. Os neopentecostais acreditam que as religiões de matrizes africanas e seus rituais são canais de ligação com o Diabo, que não é somente inimigo de Deus, mas também a encarnação do mal, cuja presença é constante e ameaçadora na vida cotidiana. Nesse sentido, compreende-se que esse traço religioso, marcado pela intolerância e pela necessidade de aniquilamento ou adequação do diferente, visto como terrível, produz violência nos mais diferentes espaços em que é exercido. O cenário religioso, portanto, traz pistas para a análise da violência que os sistemas de fé vêm produzindo historicamente. A escola é um destes espaços.

A escola além de ser um espaço de ensino e aprendizagem, é um espaço disseminador de valores e legitimador de cultura. Uma cultura incentivadora de práticas de intolerância religiosa, uma vez que “produz efeitos violentos, como no caso do enquadramento e desqualificação de alunos considerados portadores de cultura inferior” (Adorno, 1995, p. 311), a qual a religião de matriz africana, costumeiramente, é associada, uma vez que a cultura do continente africano é considerada primitiva ou negativamente excêntrica. Oliveira (2014, p.38).

Há a co-produção de noções ideológicas que transfiguram e transmutam a identidade de determinados grupos sociais através de livros escolares, materiais pedagógicos e exemplos rotineiros. A história dos negros é reduzida à escravidão e o mesmo é constantemente representado como o favelado, a empregada doméstica, o menino de rua. Como se não houvesse outra opção, a imagem é cristalizada (OLIVEIRA, 2014, p.38).

Portanto há uma tentativa de reduzir a identidade da cultura negra, uma compactação com vias à invisibilidade, feita de forma intencional, ficando apenas uma imagem folclórica e humilhante da riqueza cultural da ancestralidade africana às classes subalternizadas.

Tal formato de ensino subverte a dimensão laica do ensino público e, sobretudo, constrange alunos que não seguem a matriz judaico-cristã embutida nesse processo educacional. Os alunos cujas pertencas religiosas não são contempladas pela proposta de ensino, e aqui destaca-se, principalmente, os alunos oriundos de religiões de matrizes africanas, que mais uma vez, têm seus direitos violados, a partir do acirramento de seus processos de invisibilização e de silenciamento na escola, espaço já tão hostil às suas identidades. Caputo (2012).

Delegam à religião africana associações com o mal devido aos julgamentos no decorrer da história onde a prevalência deveria ser da religião judaico-cristã, e, atualmente o neopentecostalismo. Demonizaram o candomblé. Ora, sendo o candomblé uma religião de matriz africana, de ancestralidade negra, e a ela foi associada a figura do Diabo, a pergunta que faço é: ser negro e ser do axé significa que esse adepto lança mão de práticas demoníacas? Como essa criança negra adepta do candomblé é tratada na escola? Como ela reage diante dessas práticas de racismo religioso? Pois sim, estamos tratando aqui da junção do racismo com a intolerância religiosa, associar que ser negro é ser do Diabo, portanto deve ser rechaçado e excluído.

Uma “cortina de fumaça”. A temática sobre saberes do candomblé se torna invisível quando o aluno negro, adepto do candomblé, para evitar situações constrangedoras de ser apontado como o “macumbeiro da escola”, se silencia. Dentro da escola, ele prefere se manter na “invisibilidade” evitando assim, maiores constrangimentos.

Em uma conversa com uma das crianças, fora perguntado se a professora da turma dela e os outros alunos sabiam que ela e a família eram de Candomblé. Ela respondeu que não sabia. “*Você também nunca fez questão de dizer?*”, perguntei. “*Não. Tô nem aí!*”, respondeu a criança, dizendo logo mais “[...] *contando que eles gostem ou não, quem tem que gostar sou eu*”. Apesar de o juízo de gosto aparecer nessa colocação da criança, o fato da invisibilidade estar presente indica muitas coisas. Uma delas seria a não preocupação com a prática de assumir identidades, relegando a importância dela em espaços coletivos (OLIVEIRA e ALMIRANTE, 2014, p.166).

Existe um distanciamento entre o que propõe a política educacional brasileira e a sua prática em relação a Lei 10.639/03. O professor que se propõe a trabalhar a Lei encontra dificuldades/obstáculos: é comum a equipe escolar (por falta de conhecimento ou de interesse por muitos serem evangélicos) se recusar a tratar da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” de forma transversal, por isso digo que cria-se uma cortina de fumaça que torna a temática invisível; além da rejeição dos pais de alunos, que vão à escola fazer reclamações, causando entraves e exigindo que tal assunto não seja trabalhado porque sua crença religiosa não permite.

Há muitas perspectivas a serem analisadas, por exemplo uma análise sobre a política educacional e a não prática da Lei 10.639; o currículo escolar engessado; o despreparo dos professores, a elaboração de materiais didáticos que omitem a cultura africana e afro-brasileira “embranquecendo” ou folclorizando seus conteúdos.

O adepto não precisa ser tolerado (um “outro” que não é aceito mas tolerado); ele precisa sim ser respeitado quanto as suas tradições e sua identidade cultural, aceito num espaço que contemple um currículo que trabalhe com as diferenças.

Quanto ao tratamento dado à temática nos espaços escolares, Oliveira (2014) ressalta que:

Para compreender o fenômeno, sobretudo o corte na visão e na inserção das religiões de matrizes africanas na escola, importa rememorar brevemente como a educação brasileira estabeleceu vínculos estreitos com a religião ao longo da história. Tais vínculos estão presentes em aspectos curriculares, extracurriculares e subjetivos das práticas escolares no cotidiano. Perpassam, portanto, os diferentes espaços da escola através de motivações distintas, que estão calcadas tanto em políticas de governo quanto em ações individuais e coletivas dos atores pertencentes a esse espaço (OLIVEIRA, 2014, p.40).

No presente momento, estamos vendo a situação religiosa nas escolas se agravar, em especial na relação com os estudantes vindos de família que possuem religião de matriz africana. Verificamos que isto acontece, principalmente, no ensino fundamental, quando as crianças e adolescentes estão mais frágeis e não sabem se defender. O quadro de agressões não melhora no ensino médio, mas os adolescentes/adultos que frequentam as escolas, nesse nível, já sabem como responder ou se comportar, com relação a esses atentados às suas crenças. Caputo e Alves (2012). Essa situação encontra professores em cuja formação “oficial” quase não existiu nenhuma discussão

sobre a necessidade de respeito ao pensamento do outro ou às suas crenças políticas ou religiosas e, de modo crescente, professores/as que aderiram a religiões reformadas recentes.

A estrutura curricular escolar vigente atual, e sua divisão disciplinar, muito dificilmente, tem condições de enfrentar o problema e dificulta o surgimento de contextos de luta, mesmo com a existência das leis 10.639/2003 e a 11.645/2008. Caputo e Alves (2012) argumentam que é na área da Educação que pesquisas têm surgido para questionar esta tendência hegemônica. Componentes curriculares estão surgindo quase sempre ligados a algum professor que estuda a questão em Mestrado e Doutorado ou em suas pesquisas onde estas questões emergem e são tratadas com os alunos. São questões que exigem um olhar pluridisciplinar, multi-teórico e multi-metodológico que o componente Estudos Culturais proporciona.

Os autores Costa, Silveira e Sommer, (2003), provocam o nosso pensar perguntando-nos o que são afinal, os Estudos Culturais? Começam dizendo que os Estudos Culturais vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente as tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica. Investem nas discussões sobre cultura, dando ênfase em seu significado político. Na ótica dos Estudos Culturais, as sociedades capitalistas são lugares de desigualdade no que se refere a etnia, sexo, gerações e classes, sendo a cultura o locus central em que são estabelecidas e contestadas tais distinções. É na esfera cultural que se dá a luta pela significação na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição. Cultura envolve poder, e contribui para desigualdades entre os grupos sociais, portanto é um local de diferenças e de lutas sociais.

Os autores argumentam ainda que os Estudos Culturais ocupam o primeiro plano da cena pedagógica pois ressignificam a forma de abordar o campo pedagógico em questões como cultura, identidade, discurso e representação.

Para Oliveira (2009), os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno de significação social, a cultura como campo de poder, portanto é preciso desnaturalizar e historicizar os currículos para a construir arranjos baseados na pluralidade, enfrentando os olhares de preconceito.

Já Meyer (2005), trata de conceitos como raça, etnia e nação e argumenta que estes são construtos históricos que se formularam através dos processos de conquistas e subjugação, colonização, prática de dominação, exploração e resistência. Com base em supostas diferenças biológicas, fisionômicas, culturais, morais, históricas ou territoriais. Ela ainda lança a pergunta: de que forma a escola contribui para a construção dos sentidos de pertencimento, seus efeitos e significados? E discorre sobre a importância do espaço escolar e afirma que cultura, conhecimento e poder se produzem, se articulam, e funcionam dentro da escola por todas as vertentes políticas. A escola privilegia alguns excluindo e subordinando a outros produzindo desigualdades. Os professores são produtores culturais envolvidos no processo de poder.

É interessante que os produtos midiáticos estejam previstos no currículo escolar, pois a publicidade reforça preconceitos através dos meios de comunicação de massa, quem é dito “normal” e quem foge aos padrões. Ela ainda ressalta que a escola reforça a ideia de produção e idealização de rótulos e faz uma conexão/associação do estereótipo afrodescendente à escravidão, para justificar colonização, a submissão econômica e política, e conseqüentemente o racismo estrutural dessa população.

Oliveira (2009) utiliza o termo o “outro-diverso” ao qual Skliar (2002) chamou de “mesmidade”. Vestir uma roupagem multiculturalista em seu discurso de defesa quanto as questões étnico-raciais, de sexo e gênero, mas na prática esse sujeito sempre retorna às suas práticas coloniais, porque captura “o outro” na escola, não muda suas práticas de exclusão. Ou seja, afirma-se estar diante de um novo sujeito, mas o que fazemos é dar uma nova roupagem, uma maquiada. É o mais do mesmo.

Skliar (2002), ainda vem nos falar da “burocratização do outro”, onde não há nenhuma palavra sobre o olhar do “outro”, tampouco sobre a metamorfose de identidades, muito menos sobre interações. Utiliza-se como já foi dito acima, a prática de “mesmidade”; um discurso que afirma estar diante de um novo sujeito, mas o que fazemos é dar apenas uma nova roupagem, uma maquiagem já que o fazemos a partir de unidades já conhecidas.

Acredito que a escola ao afirmar em seu discurso que trabalha conteúdos sobre cultura africana, afro-brasileira e indígena conforme preconiza as leis 10.639 e a 11.645 pratica a “política da mesmidade”: um outro Multicultural, trabalhando a Diversidade (que é distinto de Diferença). Existe um distanciamento político, poético e filosófico opressor nesses termos segundo Skliar (2002). Tentar fazer deles sinônimos com base no

“multiculturalismo” é retornar ao ponto de partida do olhar colonizador. Tem-se um discurso de “igualdade” e “diversidade”, mas as práticas continuam excludentes e opressoras (um “outro” a ser tolerado). Os autores Costa, Silveira e Sommer (2003) ainda corroboram com Oliveira (2009), quanto a ser interessante que os produtos midiáticos estejam previstos no currículo escolar, aos quais eles chamam de ‘pedagogia da mídia’, uma prática cultural a ser problematizada ressaltando os artefatos de comunicação e informação da vida contemporânea nas escolas e vão além, os mesmos acreditam que a educação se dá em diferentes espaços, sendo a escola apenas um deles. Pois que somos educados por imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais, pela televisão.

Silva (1996) argumenta que a educação, a pedagogia e o currículo são campos de luta e conflitos simbólicos, como arenas contestadas na busca da imposição de significados e de hegemonia cultural. O próprio autor (2004), defende que, com os estudos culturais podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, sujeitos à disputa e interpretação onde grupos diferentes tentam estabelecer hegemonia. Uma análise da instituição “currículo” inspirada nos estudos culturais descreve o mesmo como o resultado de um processo de construção cultural. Buscam produzir subjetividades e identidades sociais.

Acredito que conhecimento se dá em diversos espaços formais e não formais, como é o caso dos terreiros, mas também afirmo que estes saberes não devem ficar exclusivamente nestes espaços, estáticos, fechados, limitados aos muros da roça, inertes, estanques. Eles devem transpor os limites geográficos e territoriais desses espaços, atravessar as ruas, as encruzilhadas e entrar nas escolas pela porta da frente levados pelo Orixá Exú, que é quem dá o caminho, sendo este também o agente do “caos”. Pois é caos, o agente da mudança, onde teremos o processo de produção de subjetividades já que a escola é um espaço, uma arena de luta e de disputa de conflitos simbólicos. Creio que os saberes do candomblé, a pedagogia de terreiro, tem muito a contribuir para a formação do sujeito e de sua identidade. Porque não levar os a pedagogia de terreiro para dentro dos espaços escolares? Estaríamos praticando o que preconiza as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008. É uma forma de decolonizar o saber escolar.

Skliar (2002), nos pergunta então como descrever o “outro” com base na filosofia da “diferença” sem silenciá-lo? Sem cair na armadilha da “mesmidade”? A resposta para essa pergunta está no “outro anticolonial”, que luta contra a violência física e simbólica e

que propõe práticas e discursos de oposição ao colonial. Para interpretação das “diferenças” é necessário pensar na “irrupção do outro”, essa irrupção é que devolve nossa alteridade, nunca como antes, lança fragmentos de identidade dos sujeitos, faz emergir e despertar as múltiplas identidades até então sufocadas pela escola.

A escola e a modernidade produzem mesmidades homogêneas, castram e restringem o outro com um ritmo de tempo monocromático, insensível e inevitável. Proíbe e nega a diferença do outro. O ato de educar pressupõe “poiesis”, como um tempo de criatividade, um ato que nunca termina e que nunca se ordenam, que seja provocativo ao pensamento através da pedagogia da “perplexidade”, do acontecimento, que seja descontínua, que permita a “pluralidade do outro”. Skliar (2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto movimento de resistência contra hegemônico decolonial, os terreiros de candomblé do Brasil representam tentativas bem sucedidas de preservação da cultura e do patrimônio simbólico do povo africano da diáspora; sendo o candomblé um forte alicerce de sustentação sociocultural do ethos africano, na experiência brasileira, em suas diversas filiações (SILVEIRA, 2004, p. 110).

Essa forte base se formou ao longo da história dos terreiros e foi consolidada com muitas lutas e resistência do povo negro. Repressões de toda ordem da cultura hegemônica rompia os dias de paz do povo-de-santo com repressões de toda ordem, colocando em risco a vida dos fiéis do candomblé. Vítimas de agressões policiais que pretendiam acabar com as “seitas primitivas”, “coisas de negros e feitiçaria” em território baiano.

Toda essa ação contra os candomblés era um reflexo de ideologias e formas de se viver no modelo ocidental, nas primeiras décadas deste século. “O candomblé representava a diferença, o discurso do outro que teimava em refratar o uniforme, o múltiplo que queria romper com o igual, o foco da resistência contra-aculturativa que ameaçava a ordem estabelecida” (SILVEIRA, 2004, p. 111). Constituía uma ameaça ao domínio judaico-cristão da classe detentora do poder sócio-político-econômico na Bahia.

Apesar dos preconceitos sempre resistiu, valeu-se de manobras e engrenagens culturais e sociais que permitiram preservar seus interesses, mantendo seus conteúdos fundamentais e o profundo compromisso dos seus com suas divindades.

No campo de luta com a cultura dominante, com o estranho, o povo-de-santo soube valer-se de estratégias diferenciadas como a do sincretismo religioso, quando fizeram uma associação dos santos católicos aos orixás, como mecanismo criado para convivência com a força policial repressiva.

Embora hoje o candomblé seja reconhecido como espaço de cultura e não mais como religião que inclui pessoas oriundas de classes menos favorecidas da sociedade, ela ainda marca o diferente, o misterioso, e sofre com o preconceito. O povo-de-santo reconhece que o campo de luta agora é outro. Não precisam mais esconder-se da polícia, mas o estranho tem outra face, consiste na incorporação histórica e constante, pelo esquema dominante, de transformação de um discurso não-hegemônico, de expressões culturais baseadas na diversidade cultural, no multiculturalismo, preconizado e enraizado principalmente nas escolas com uma base curricular que produz e legitima uma cultura de preconceito. Algumas identidades serão reconhecidas e reforçadas no espaço escolar, enquanto outras serão negadas e refutadas.

Portanto acredito que, o candomblé enquanto prática social, é discriminada pela escola. O significado dado à religião é carregado de práticas racistas e demonizadas. As práticas sociais na medida em que dependam do significado para funcionarem, se situam dentro do discurso, portanto são discursivas. Portanto a escola é um espaço que produz e legitima a cultura, e a educação é um processo ao qual a sociedade seleciona normas, padrões e regras (excluindo outras), em resumo, cultura. Ao escolher umas e excluir outras, assim já o é uma forma de regulação através da cultura, um assujeitamento que nos atravessa, uma regulação, uma imposição para dizer que tipo de sujeitos que nós somos. Portanto o discurso à respeito do candomblé é um discurso que não interessa a escola. Que legitima a sua exclusão.

Hall (1997) vem nos falar que as identidades são construídas no interior da representação. São resultado de um processo de identificação. As chamadas subjetividades são então produzidas de modo discursivo e dialógico, a linguagem passou a ter um papel importante, pois que constitui fatos e não apenas os relata. O significado de qualquer objeto reside não no objeto em si, mas sim como esse objeto é socialmente construído através da linguagem da representação. O significado surge não nas coisas em si, mas a partir dos jogos de linguagem e de seu caráter discursivo, onde toda prática social depende e tem relação com o significado. Ora, que linguagem a escola quer nos

transmitir então? Que discurso defende e que subjetividades e saberes quer produzir a partir de seus significados e representações?

Sodré (2012) diz que é preciso descolonizar os saberes e reinventar a educação, de ter uma outra forma de olhar a educação. Pois a escola fortalece o preconceito com seu modelo curricular eurocêntrico. O que se comete todos os dias é o epistemicídio/semiocídio, uma agressão a todo tipo de conhecimento e/ou cultura que não seja a branca.

Por isso, o fenômeno histórico do colonialismo, ao lado do extermínio físico e da violência predatória, fez-se sempre acompanhar da validação de uma forma única de conhecimento, em detrimento de quaisquer outros saberes, como afirma o sociólogo Boaventura Santos: “ O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranhas porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos” (SODRÉ, 2012 , p. 20).

Russo e Almeida (2016) ressaltam contribuições de Walsh (2007), que defende o desenvolvimento de uma pedagogia decolonial, que evidencia o racismo e a desigualdade racial para discutir e desconstruir visões e práticas discriminatórias no sentido de encontrar propostas pedagógicas que possibilitem caminhos da transformação. Uma luta por ter na escola a valorização da cultura e da história afrodescendente como reparação e luta antirracista onde os saberes tradicionais de povos tradicionais são as bases. Onde achar esses saberes? Como descolonizar nossos pensamentos? As yalorixás e a educação nos terreiros de Candomblé nos oferecem indícios do que poderia ser essa pedagogia decolonial. Os saberes tradicionais se ampliam com consciência histórica e da cultura negra transmitidos oralmente dentro dos terreiros por meio dos mitos, cantos, danças, idioma, preceitos e não se relacionam com os saberes escolarizados porque os desmentem.

Já Stela Caputo e Alves (2012) ressaltam que os modos didáticos e curriculares de enfrentar essas situações só podem ser trabalhados na formação de docentes na unidade acadêmica Educação. E que é com dificuldades que trataremos dessas questões sem uma formação de docentes com elas preocupadas.

No entanto, estamos convencidas que o processo que chamamos de “caotização” disciplinar, por força de movimentos sociais diversos, vai

permitindo a visibilização desta problemática nas escolas – e fora delas - e nos cursos de formação dos docentes começa a ser exigido o seu enfrentamento (CAPUTO e ALVES, 2012, p. 13).

O outro modo de se trabalhar os saberes do candomblé nas escolas é a própria implantação das leis já citadas e o trabalho realizado em escolas diversas por docentes e discentes, buscando interferir na situação de discriminação com que lidam. É preciso considerar, também a atuação dos diversos movimentos negros e suas exigências por situações sociais de reconhecimento e direitos, além da produção acadêmica de qualidade que vem crescendo. Caputo e Alves (2012)

Fazendo uma análise sobre a implantação da Lei 10.639, desde sua implantação em 2003, e das dificuldades encontradas em sua execução, Bakke (2011) aponta críticas feitas à Lei pelos que eram a favor das instituições do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira; afirmavam que o texto da regulamentação da Lei era muito vago e não apresentava metas e prazos para a implantação deste ensino, reconhecendo a necessidade de formação de professores, mas ao mesmo tempo não estabeleceu verbas nem responsabilidades para se promover e alcançar tal capacitação. Quanto a responsabilização, se diluiu entre secretarias, escolas, diretorias e professores, sem nenhuma distinção hierárquica entre elas, tampouco uma coordenação que faça uma conexão entre as esferas municipais, estaduais e federais. Colocando em xeque o caráter de exequibilidade e de efetividade quanto aos objetivos propostos que são eles: reparação, reconhecimento e valorização dos povos de matrizes africanas através das políticas afirmativas. Alguns conceitos também foram mal trabalhados e reduzidos, como o de Raça e Etnia. Apresentados de uma forma simplista e pouco aprofundada, não houve essa preocupação, supõe-se que um documento oficial de regulamentação de uma Lei suscite algumas reflexões e discussões; o reducionismo de Raça à uma diferença social construída com base na diferença fisionômica, e equiparação de Etnia a traços culturais. Faltou no texto trabalhar questões a respeito da diferença, da diversidade e da igualdade.

Os caminhos a respeito de como fazer funcionar a Lei continuam a ser trilhados, e de como combater o racismo dentro das escolas caminha junto. Vários estudos são feitos e apontam uma culpabilidade para o professor. Sempre o professor. O que sempre leva a culpa. Como professora, não quero isentar a classe de sua culpabilidade porque ela a tem. Mas diante de uma análise simplista acredito que não podemos ter um olhar tão

inocente e poético sobre a temática em jogar toda a culpa em quem está na linha de frente, basta um olhar sobre o contexto em que a política pública foi implantada para verificarmos que ela assim o foi, de maneira intencional, para que não funcionasse. Uma prática de responsabilizações sombria de uma organicidade que se dissolve no ar, justamente feita para não funcionar, não tendo o resultado desejado, e levando os sujeitos a se questionarem de porquê o resultado é insatisfatório e a procurar por culpados.

Ações como a distribuição das diretrizes, organização de seminários, fóruns, cursos de capacitação de professores, produção de material didático de qualidade que contemple de fato a história africana e afro-brasileira sem embranquecer ou folclorizar os conteúdos, distribuição de responsabilidades e cumprimentos das mesmas, uma conexão de fluxo de informações à nível municipal, estadual e federal para se discutir redirecionamentos de tempos em tempos através de eventos que gerem atas de compromissos firmados, com a presença dos representantes dos movimentos sociais e dos pesquisadores, são uns dos vários desafios encontrados aqui para que as engrenagens de toda estrutura comece a funcionar.

A formação de professores é um elemento chave. Pois atribui-se uma grande responsabilidade aos ombros da categoria, mas esse sujeito não está preparado para lidar com a temática. A formação de docentes para a compreensão, para o aumento do respeito às diferenças de todo tipo, para as condições de relacionamentos histórico-geográficos de conteúdos disciplinares múltiplos, está apenas engatinhando. “Todas as questões éticas e estéticas relacionadas a isto precisam ser aprendidosensinados nos cursos de formações de docentes”. (CAPUTO e ALVES, 2012). E, como vimos antes, surgem em geral em disciplinas entendidas, ainda, como periféricas na Faculdade de Educação:

O tratamento dado por autoridades de estados e municípios, crescentemente, em nosso país, muito mais do que combates entre essas áreas, está exigindo que sejamos capazes de forjar pactos de uma nova “ilustração” dos espaçostempos escolares que possam deixar aparentes as condições democráticas de escolhas individuais e coletivas – de orientações sexuais, de religião, de gostos musicais etc – que deve levar a atitudes de respeitos aos outros – reconhecendo-os como nossos legítimos outros – bem como criando condições de uma laicização contemporânea dos espaçostempos escolares, com novos modos de convivência entre os seus praticantespensantes (CAPUTO e ALVES, 2012, p.15).

A arena de luta é para que consigamos criar alianças na base curricular, entre as disciplinas, sejam humanas e sociais ou naturais, e o campo da Educação, onde o componente Estudos Culturais traz uma enorme contribuição para a formação de um professor que possa mudar seu olhar, trabalhar na construção de subjetividades num processo de alteridade com o seu aluno, quanto ao combate a fundamentalismos de todos os tipos, trazendo os saberes do candomblé e dos orixás para dentro da escola rompendo com o paradigma colonial racista judaico-cristão, pela formação de uma cultura e um currículo que contemple as diferenças, baseada no respeito.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. **A violência na sociedade brasileira**: um painel inconcluso em uma democracia não consolidada. In: Revista Sociedade e Estado, v. X, n. 2, jul/dez: 299-342, 1995.
- BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás**: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da lei 10.639. Tese (doutorado) – USP - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Antropologia Social, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**. E como a escola se relaciona com crianças de candomblé. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CAPUTO, Stela Guedes; ALVES, Nilda. **Para pensar a educação e o ensino de...** - relações, conflitos e busca de caminhos em comum. 35ª ANPEd, Porto de Galinhas, 21 e 24 de outubro de 2012.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, Aug. 2003.
- HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez 1997.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

MEYER, Dagmar Estermann. **Etnia, raça e nação**: o currículo e a contestação de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Amurabi. ALMIRANTE. Kleverton Arthur de. **Aprendendo com o Axé**: processos educativos no terreiro e o que as crianças pensam sobre ele e a escola. Revista Ilha. v. 16, n. 1, p. 139-174, jan /jul 2014.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de. **Os estudos culturais e a questão da diferença na educação**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 34, n. 20, p. 33-62, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, Rachel de Souza da Costa e. **Intolerância religiosa na escola**: uma reflexão sobre estratégias de resistência à discriminação religiosa a partir de relatos de memória de adeptos de Umbanda. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2014.

RUSSO, Kelly; ALMEIDA, Alessandra. **Yalorixás e educação**: discutindo o ensino religioso nas escolas. Cadernos de Pesquisa, v.46 n.160 p.466-483 abr./jun. 2016. <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143305> >. Acesso em 27 Ago/2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Os Estudos Culturais e o currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Pedagogia crítica em tempos pós-modernos**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVEIRA, Marialda Jovita. **A educação pelo silêncio**: o feitiço da linguagem no candomblé. Ilhéus, Ba: Editus, 2004.

SKLIAR, Carlos. **A educação que se pergunta pelos outros**: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

SODRÉ, Muniz. **Cultura e Educação**. In: SODRÉ, Muniz. Reinventando a Educação: Diversidade, descolonização e redes. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. **O terreiro e a cidade, a forma social negro-brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1988.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad critica/pedagogia de-colonial**. In: Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, De 17 a 19 de abril de 2007. Bogotá. Memorias... Bogotá: Universidad Pedagogica Nacional, 2007.



O PENSAMENTO DECOLONIAL: ANÁLISE, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Maurício de Novais Reis
Marcilea Freitas Ferraz de Andrade

Resumo

O presente artigo tem como escopo essencial discutir o pensamento decolonial na perspectiva da reestruturação das nações africanas no âmbito da aquisição da consciência política de sua autonomia sociocultural de campo epistêmico legitimamente constituído, bem como identificar e explicitar conceitos necessários para se pensar a decolonialidade no interior de uma construção gnosiológica da emancipação dos povos africanos. A partir das conceituações presentes no decurso das argumentações, surgem elementos da realidade brasileira e latino-americana que convergem com a realidade africana. Os conceitos analisados revestem-se de relevância fundamental porque estão amparados no arcabouço das práticas políticas – colonialismo, modernidade, transculturalidade, colonialidade do poder – e retomam debates imprescindíveis para se pensar as culturas colonizadas no contato com a modernidade.

Palavras-Chave: Decolonialidade; Transculturalidade; Estudos Subalternos; Colonialidade do Poder.

INTRODUÇÃO

O colonialismo europeu resultou em complexas marcas na civilização dos povos colonizados, especialmente no continente africano. A situação colonial, conforme analisada e teorizada pelo etnólogo francês Georges Balandier (2014), provocou transformações profundas na cultura dos sujeitos envolvidos no processo colonialista decorrido desde o final do século XIX até a primeira metade do século XX. Se por um lado o empreendimento colonial das nações europeias objetivava a obtenção de vantagens

econômicas mediante a expansão do capitalismo industrial, com a abertura de novos mercados fornecedores de matéria-prima, ensejava também a abertura de mercados consumidores. Por outro lado, os próprios sujeitos europeus envolvidos no sistema colonial foram afetados pelo intercâmbio cultural existente na “zona de contato” estabelecida no encontro entre as diferentes identidades culturais, produzindo o fenômeno designado por “transculturação” (PRATT, 1999).

Não obstante as nações africanas tenham conseguido suas independências políticas mediante um colossal movimento de resistência, adentrando no que se habituou designar de período pós-colonial, observam-se as irrefragáveis alterações culturais ocorridas na vida dos mais variados povos integrantes desse continente. As marcas da situação colonial persistem como chagas abertas na cultura dos povos africanos, mesmo no período posterior à independência política dos seus países diante do seu reconhecimento como Estados soberanos; por exemplo, os idiomas oficiais desses Estados são, majoritariamente, línguas impostas pelos colonizadores.

Na contemporaneidade, especialmente após decurso da época de aquinhoamento e colonialismo do continente africano, cujos efeitos podem ser inferidos hodiernamente, torna-se necessário o debate acerca dos caminhos pós-coloniais trilhados pelos povos africanos anteriormente subalternizados mediante o severo domínio neocolonialista imposto pelas nações europeias, sob o pretexto de levar “civilização” aos “primitivos” habitantes de África (BALANDIER, 2014, p. 52). Este pretexto justificou, entre outras coisas, a instalação europeia no continente africano. Afirmando combater “o mercadejo de escravos, ingleses e franceses ocuparam cidades e portos africanos, humilharam e depuseram chefes, sobas e reis” e promoveram o enfraquecimento dos reinos africanos então existentes com o escopo de impor seu poder (COSTA E SILVA, 1994, p. 30).

As palavras introdutórias ora expressas, a despeito de contemplar uma série de elementos que seriam justificadamente acolhidos no corpo deste trabalho, surgem nesta introdução como dimensões contextualizadoras dos acontecimentos concernentes à historiografia do neocolonialismo em África, a fim de que a discussão propriamente dita no tocante ao pensamento decolonial torne-se mais palatável, visto que a necessidade de compreensão histórica dos eventos constitui contributo indispensável para o majoramento do conhecimento. Assim, situar historicamente os eventos conforme ocorridos subsidiará a compreensão dos argumentos ensejados pelo pensamento decolonial, os quais serão recorrentemente utilizados no decurso deste artigo.

Neste sentido, o presente tem como escopo essencial discutir o pensamento decolonial na perspectiva da reestruturação das nações africanas no âmbito da aquisição da consciência política de sua autonomia sociocultural de campo epistêmico legitimamente constituído, bem como identificar e explicitar conceitos necessários para se pensar a decolonialidade no interior de uma construção gnosiológica da emancipação dos povos africanos. Logo, os conceitos analisados revestem-se de relevância fundamental porque se amparam no arcabouço das práticas políticas – colonialismo, modernidade, transculturalidade, colonialidade do poder – e retomam debates imprescindíveis para se pensar as culturas colonizadas, especialmente, no que concerne a este artigo, as culturas africanas.

PENSAMENTO PÓS-COLONIAL E DECOLONIAL

O pensamento decolonial²⁰ objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial. Grosfoguel aponta que “é preciso descolonizar não apenas os estudos subalternos como também os pós-coloniais” (*apud* ROSEVICS, 2017, p. 189).

Nesta perspectiva, torna-se necessário estabelecer as diferenças fundamentais entre os termos “pós-colonial” e “decolonial”. Tendo esboçado no parágrafo anterior a fundamentação etimológica do termo “decolonialidade”, passaremos agora, embasados nas noções trazidas por estudiosos desta seara específica, a elaborar uma conceituação do vocábulo “pós-colonial”. Todavia, urge explicitar que os pensamentos pós-colonial e decolonial constituem projetos que estão sendo construídos à medida que as relações sócio-históricas acontecem no âmago da sociedade moderna²¹. Assim, o pensamento pós-colonial articula-se na perspectiva de demonstrar as dessemelhanças antagônicas

²⁰ O vocábulo “decolonial” é utilizado no lugar de “descolonial” em virtude da indicação de Walter Mignolo “para diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização do pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos” (ROSEVICS, 2017, p. 191).

²¹ “O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. [...] Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua” (COLAÇO, 2012, p. 08).

existentes entre colonizador e colonizado, denunciando essa discrepância como um projeto de domínio e opressão. Larissa Rosevics explica que

O projeto pós-colonial é aquele que, ao identificar a relação antagônica entre colonizador e colonizado, busca denunciar as diferentes formas de dominação e opressão dos povos. Como uma escola de pensamento, o pós-colonialismo não tem uma matriz teórica única, sendo associado aos trabalhos de teóricos como Franz (sic) Fanon, Albert Memmi, Aimé Césaire, Edward Said, Stuart Hall e ao Grupo de Estudos Subalternos, criado na década de 1970 pelo indiano Ranajit Guha (2017, p. 187).

As marcas indeléveis da situação colonial simplesmente não abandonaram os povos colonizados, tampouco os abandonarão, tendo-se em vista a magnitude da operação do processo colonial que hodiernamente se desdobra na colonialidade do poder. Nesta esteira, fez-se necessário que pesquisadores estruturassem um pensamento inovador, que, conforme salienta Rosevics, não se trata de uma matriz teórica única, mas de um emaranhado de olhares e vozes que se debruçaram insistentemente sobre a temática da interferência política, cultural e econômica resultante do neocolonialismo, tanto em África como em outros continentes do planeta nos quais este penetrou incontestavelmente. Esse emaranhado de vozes ergueu-se retumbantemente contra a hegemonia política, econômica e epistemológica europeia que reivindicava o domínio soberano sobre as terras do sul. O pós-colonialismo tem seu nascedouro marcado pelo processo de independência dos países africanos, assumindo a responsabilidade de encontrar – ou até mesmo de criar – uma identidade africana²².

A preocupação dos estudos pós-coloniais esteve centrada nas décadas de 1970 e 1980 em entender como o mundo colonizado é construído discursivamente a partir do olhar do colonizador, e como o colonizado se constrói tendo por base o discurso do colonizador (ROSEVICS, 2017, p. 188).

Não obstante o pensamento pós-colonial esteja intrinsecamente vinculado às lutas pela independência dos países africanos, deve-se considerar que a África não foi o único

²² Achille Mbembe (2001, p. 198) empreendendo uma análise minuciosa das diferentes maneiras como se tentou pensar uma identidade africana utilizando-se, essencialmente, de duas formulações discursivas, a saber, o discurso nativista e o discurso instrumentalista, parece, à guisa de conclusão, concordar com Appiah (1997, p. 243) de que não há uma identidade africana que “possa ser nomeada por uma única palavra”, mas que, sendo uma “coisa nova”, a “identidade africana não existe como substância.”

continente onde o neocolonialismo se instalou. Na América Latina os processos de colonização demarcaram a hegemonia econômica das nações europeias, forçando a resistência anticolonialista a desenvolver estratégias de combate à dominação dos seus povos. Foi nesta perspectiva que Frantz Fanon escreveu o livro “Pele Negra, Máscaras Brancas” (2008), no qual descreve como jovens antilhanos, ao emigrarem para a França, retornam simbolicamente embranquecidos, transformados em franceses, dominando a sua língua e a sua cultura. Fanon demonstra que o colonialismo não está baseado somente no poderio bélico e econômico das nações europeias, mas principalmente na diferença de raça.

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será (2008, p. 34).

Fanon argumenta que o negro que viveu algum tempo na França retorna completamente transformado. Depreende-se disso que o mundo colonizado é constituído a partir do olhar do colonizador, dos valores do colonizador, da branquitude do colonizador. É a partir dos valores introjetados pelo colonizador nas mentes dos sujeitos subalternizados que os valores colonizados passam a ser estruturados, numa lógica de inferioridades racial, econômica, bélica, linguística e cultural que impõe aos indivíduos colonizados um paradigma de valores fundamentados, notadamente, nos valores dominantes articulados pelo aparato cultural do colonizador. *Grosso modo*, é o “colono que fez e continua a fazer o colonizado” (FANON, 1968, p. 26).²³

Transpondo o pensamento pós-colonial, “o pensamento decolonial propõe romper com os pensamentos gravados nas mentes e corpos por gerações”, representados, por exemplo, pelas tradições greco-romanas, eurocentradas, incorporando “o pensamento dos povos originários (índios) e de diáspora forçada (negros)” como epistemologias

²³ “*C'est le colon qui a fait et qui continue à faire le colonisé*” (FANON, 2002, p. 40). Neste sentido, Valentim Yves Mudimbe (2013, p. 15-16) elucida que o vocábulo “colonos” refere-se àqueles “que estabelecem uma região”, enquanto que “colonizadores” diz respeito àqueles “que exploram um território pelo domínio de uma maioria local”. Parece ficar evidente que o sentido expresso por Frantz Fanon ao utilizar, no fragmento mencionado, o termo “colono”, era designar os “colonizadores”, posto que o contexto expresso pelo autor indica forte antagonismo, embora refira-se à coabitação, entre colonizadores e colonizados. Resta-nos, contudo, buscar compreender as razões pelas quais o autor utilizou a palavra “*colon*” em vez de “*colonisateur*” na expressão ora analisada.

legítimas para a cultura dos povos colonizados (COSTA NETO, 2016, p. 51). Trata-se, por conseguinte, de conceder voz às narrativas oriundas de experiências históricas vivenciadas localmente pelos povos subalternizados na situação colonial.

Neste sentido, o conhecimento apresenta-se como elemento-chave na disputa e na manutenção da hegemonia (NOGUERA, 2014, p. 23). Ciente disso, o eurocentrismo colonial colocou seu equipamento epistêmico em pleno funcionamento dividindo os humanos em raças e desqualificando todos os povos não europeus, o que acarretou na imposição sistemática da cultura europeia sobre os demais povos. O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2010, p. 84) assevera que o conceito de colonialidade refere-se às condições de estabelecimento do sistema capitalista como modelo de funcionamento das relações de poder na modernidade, que operam mediante a “imposição de uma classificação racial-étnica da população do mundo”. Destarte, o capitalismo opera mediante uma lógica étnico-racial, subsidiando um paradigma completamente novo de império, a saber, a “colonialidade do poder”, que promove uma classificação social mediante os aspectos culturais de controle e domínio dos povos outrora subalternizados pelo colonialismo. Assim, o processo de descolonização intelectual torna-se laborioso em decorrência dos resquícios do colonialismo nas culturas dos povos colonizados.

A perspectiva da colonialidade são percepções que emergem de experiências fronteiriças, nas quais um indígena sob o domínio espanhol, por exemplo, viu-se obrigado a incorporar às suas referências de vida conceitos e noções da epistemologia moderna (LEDA, 2015, p. 124).

Em contraponto à lógica da colonialidade, o giro decolonial objetiva transfigurar a concepção de mundo, transpassando os conhecimentos estabelecidos pela racionalidade (pós)moderna (MIGNOLO, 2003). O projeto da decolonialidade não é fundado no discurso acadêmico, tampouco trata de uma inovação intelectual, mas faz emergir conhecimentos que sempre existiram e que não encontravam espaço de apreciação, invisibilizados pelos saberes acadêmicos eurocentrados. Na consecução do projeto decolonial, percebe-se a preponderância da transculturalidade sistêmica, ou seja, explicita-se, no âmbito do encontro de culturas²⁴ que os impactos culturais não afetam apenas as nações colonizadas, mas também as nações colonizadoras, possibilitando falarmos em

²⁴ Torna-se necessário diferenciar a expressão “encontro de culturas” da expressão usualmente utilizada “choque cultural”, trazida por Lisa Velazquez para designar a angústia sentida por indivíduos que se veem operando no interior de um ambiente sociocultural desconhecido (*apud* MENDONÇA, 2014, p.70).

transculturalidade como um fenômeno da “zona de contato” instalada nos limites das tensões estabelecidas pela situação colonial (PRATT, 1999). Não somente o universo semântico do colonizado retornou impregnado pela cultura do colonizador, como algo especialmente similar ocorre no sentido contrário, resultando numa “troca” cultural e epistêmica. Entretanto, no volume, o colonizador conseguiu implementar a sua cultura com maior êxito do que o subjugado, haja vista que o lugar ocupado pelo colonizador apresenta-se como lugar de poder hegemônico hierarquizado institucionalmente.

O principal desafio ético-político-epistemológico trazido pela razão decolonial é a consciência da geopolítica do conhecimento, a partir da qual se trata de rejeitar a crença iluminista na transparência da linguagem em prol de uma *fratura epistemológica* capaz de inserir uma perspectiva inédita e libertadora tanto no campo discursivo como na esfera da ação, assumindo a impossibilidade de qualquer ciência falar em nome de coletividades heterogêneas e multifacetadas mas a premência de se insurgir contra quaisquer estruturas de poder e opressão que silenciem alguém. A denúncia da geopolítica do conhecimento é condição de afirmação, dentre outros, também da América Latina, ou melhor, da América Indo-Afro-Latina como lócus de enunciação (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 78).

No aspecto próprio do conhecimento e, particularmente, da cultura, a racionalidade decolonial questiona não somente os espaços de poder em que as tensões acontecem, mas também os territórios geopolíticos em que as relações de poder se materializam, fundamentadas na suposta legitimidade pós-industrial do conhecimento sistematizado como epistemologia homogeneizadora. Se as bases históricas da modernidade institucionalizaram-se no Iluminismo e na Revolução Francesa mediante o liberalismo político e econômico que corroboraram a racionalidade eurocentrada como princípio orientador da iluminação da consciência política e filosófica ocidental, hierarquizando as relações de poder dentro de uma geopolítica própria de dominação protagonizada pelo Ocidente, de outro lado, as raízes históricas da decolonialidade encontram-se fixadas na Conferência de Bandung de 1955, onde representantes de 29 países dos continentes africano e asiático reuniram-se para sistematizar as bases de “um futuro que não fosse nem capitalista nem comunista”, mas que tivesse como elemento central a reflexão sobre as epistemologias subalternas (MIGNOLO, 2017, p. 14). O caminho encontrado foi a descolonização.

Todavia, não se trata do estabelecimento de uma meta simplesmente descolonizadora no sentido de retirar os sedimentos coloniais da cultura subalterna, uma vez que esta opção culminaria na possibilidade do encontro com o vazio epistêmico, que acabaria por legitimar o epistemicídio promovido pelo etnocentrismo europeu e demonstraria a não-epistemologia colonizada. Pelo contrário, o escopo decolonial não se refere apenas a retirar a roupagem europeia das sociedades colonizadas, mas resgatar e até mesmo reconstruir as epistemologias autóctones, violentamente destroçadas pelo (neo)colonialismo.

Para tanto será necessário o uso de recursos parecidos com aqueles utilizados pelos europeus. Os franceses, por exemplo, adentrando em África, estimularam a construção de escolas e inseriram elementos da sua cultura nos seus currículos justificando o “acesso” dos autóctones à civilização. Similarmente, a fim de se colocar em prática o projeto decolonial, tornar-se-á necessário utilizar os aparatos educacionais, políticos e curriculares a fim de se proporcionar o direito à voz aos sujeitos subalternos, constituindo-os como seres epistemologicamente situados na *práxis* reflexiva da condição subalterna. Para tanto, tornar-se-á necessário um currículo educacional cuja pluriversalidade²⁵ configure orientação teórico-metodológica na produção dos conhecimentos.

Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também *loci* enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos (BERNARDINO-COSTA & GROSGOUEL, 2016, p. 19).

Apropriar-se dos recursos utilizados pelo colonizador tornou-se necessidade premente para a construção de um projeto decolonial verdadeiramente emancipatório. Neste aspecto, torna-se oportuno lembrar dos projetos de educação escolar indígena atuais no Brasil, liderados pelos movimentos indígenas que reivindicam maior atenção às suas culturas no âmbito da diversidade gnosiológica. A decolonialidade perpassa invariavelmente a descolonização epistêmica do lugar ocupado pelos sujeitos indígenas, ensejando do Estado o fomento de modelos diferenciados de currículos escolares que

²⁵ Advogando a existência de vários universos culturais, Mogobe Ramose, filósofo sul-africano, argumenta que o vocábulo “universal” pressupõe um sistema único organizado hierarquicamente em centro e periferia. Desta forma, defende a utilização do conceito de pluriversalidade para referir-se a um conjunto de sistemas policêntricos no qual os conhecimentos possuem semelhante valor epistemológico (RAMOSE, 2011).

garantam o protagonismo dos povos indígenas brasileiros dentro de suas peculiaridades culturais, econômicas e sociais (BRASIL, 2006).

Nessa perspectiva educacional, os modelos de educação indígena têm sido tomados como alternativas pedagógicas decoloniais importantes, pois trazem cosmovisões diferentes como, por exemplo, a visão não exploratória da natureza ou do trabalho, ou ainda a valorização dos interesses coletivos antes dos individuais – valores que põem em questionamento “categorias explicativas (e normativas) até então naturalizadas como absolutas” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 68).

Pensar a educação indígena remete-nos aos fundamentos legais que regem o modelo de Educação Escolar Indígena, como a LBD 9394/96, cujo artigo 78 do título VII preconiza que o Sistema de Ensino da União deverá desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas (BRASIL, 1996). Vale ressaltar entretanto que na América Latina o termo interculturalismo tem sido apropriado pelas políticas neoliberais integracionistas que sem visar a transformação das estruturas coloniais de poder, buscam apenas amenizar conflitos étnicos e assegurar os interesses do capitalismo globalizado. A esse tipo de interculturalismo, a autora chama de funcional. Em contrapartida a esse interculturalismo funcional, é proposto então, o interculturalismo crítico. De mãos dadas com a decolonialidade, o interculturalismo crítico aparece como alternativa ao projeto neocolonial na medida em que propõe a “transformação radical das estruturas, instituições e relações existentes”, partindo das cosmologias dos submetidos e subalternizados pelo poder hegemônico ocidental mercadológico (WALSH, 2009, p. 22).

A descolonização intelectual mostrar-se-á indispensável na mesma medida em que a colonização do pensamento faz com que perdurem a opressão e o domínio, especialmente na esfera econômica. Antes de qualquer coisa, não se trata de um projeto comunista, que se apresentaria anticapitalista na essência, mas de um projeto emancipatório e libertador. Explícite-se, ademais, que o fato de não constituir um projeto comunista à medida que opera na contramão do capitalismo, sistema imbuído de assimetrias, não podemos conceber o projeto decolonial como aderente à noção de terceira via²⁶, conforme teorizado pelo sociólogo britânico Anthony Giddens (1999). O

²⁶ A terceira via constitui-se um fenômeno político-econômico cujo escopo refere-se à reconciliação entre elementos ideológicos da esquerda e da direita, uma vez que defende uma política econômica aparentemente conservadora associada a uma política social progressista. Neste sentido, a terceira via, advoga a necessidade de uma intervenção moderada do Estado na economia alinhada à responsabilidade social do Estado no combate às desigualdades sociais. Surgida após o antagonismo protagonizado durante

projeto decolonial refere-se primordialmente à condição de libertação dos povos subalternos, reconhecendo sua autenticidade cultural, política, econômica e ideológica. Afinal, liberdade não tem preço, tem valor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As profundas marcas produzidas pela experiência colonial na realidade cultural e territorial dos povos africanos, asiáticos e americanos operam como matriz ideológica de processos compreendidos mediante os designados estudos subalternos, cuja perspectiva de reflexão da colonialidade do poder perpassa certamente os elementos mais sutilmente imbricados na cosmovisão dos povos colonizados. Tornou-se imprescindível, conseqüentemente, repensar a situação colonial mediante as construções epistemológicas produzidas a partir do processo de independência política das nações colonizadas. Todavia, não se trata somente de repensar a situação colonial em si. Antes, trata-se fundamentalmente de se repensar as bases epistemológicas do próprio pensamento pós-colonial, constituído sobre os alicerces da identificação das assimetrias existentes nas relações coloniais, cujos antagonismos possibilitam a reflexão referente à suposta hegemonia bélica, epistemológica, cultural e social eurocentrada.

Nesta perspectiva, articulações interdisciplinares entre política, economia e cultura objetivam fazer emergir os saberes outrora ocultos, mas que estiveram permanentemente submersos no manto da dominação europeia. Desta forma, buscamos considerar não somente os efeitos do denominado período colonial, mas especialmente os desdobramentos do colonialismo para além das independências políticas dos povos colonizados, a saber, a permanência da dominação epistemológica operada mediante a perspectiva da colonialidade do poder na reprodução da modernidade. Como narrativa hegemônica da modernidade, a Europa ocupa espaço privilegiado de poder que favorece a sobreposição de sua cultura em detrimento das demais referências de vida (cf. LEDA, 2015).

Após o advento dos estudos subalternos, assistimos emergir um pensamento pós-colonial sustentado na denúncia das assimetrias provocadas pela experiência colonial. A percepção dos antagonismos perpetrados pela situação colonial passou a proporcionar aos intelectuais de terras colonizadas um pensamento emancipatório e descolonizador

a Guerra Fria entre os dois blocos hegemônicos, a saber, o socialismo soviético e o liberalismo estadunidense, a terceira via formulou os componentes essenciais da Social-Democracia.

das epistemologias. Ao mesmo tempo, ocorreu o que se convencionou chamar de transculturalidade, referindo-se às influências mútuas sofridas pelo contato cultural entre colonizador e colonizado, porém, com maior vantagem de transmissão dos valores culturais do lado colonizador em decorrência do forte aparato burocrático imposto sobre as nações colonizadas. Para exemplificar, pode-se utilizar a língua implementada nas colônias francesas mediante o estamento burocrático educacional, cujo objetivo não era outro senão homogeneizar o idioma a fim de perpetuar o domínio. Nesta perspectiva, embora as colônias francesas tenham passado pelo processo de independência política, os resquícios da experiência colonial continuam presentes na língua, na cultura²⁷ e na economia das outrora colônias francesas africanas. A despeito da autonomia formal alcançada pelas antigas colônias francesas africanas, as ligações entre ex-colônias e ex-metrópole se mantiveram, assemelhando-se às relações anteriores ao processo descolonizatório²⁸. O aparelho ideológico francês mostrou-se eficiente adicionalmente na expansão da francofonia, alçando o idioma entre os mais falados do mundo.²⁹

[...] após vários séculos de assimilação progressiva, de apropriação, de reapropriação e de tráficos, o francês acabou por converter-se numa língua africana de pleno direito (MBEMBE, 2014, p. 87, grifo do autor).

Todavia, o pensamento decolonial não trata simplesmente de retirar o verniz imposto pela situação colonial, tampouco se refere à emancipação simplesmente em termos políticos e econômicos. Trata-se, dentre todas estas possibilidades, especialmente, de retomar a cultura autóctone dentro da sua legitimidade e autenticidade epistêmica, posto que apenas retirar o verniz imposto pelo colonizador resultaria em sociedades vazias, e não um retorno às epistemologias originárias dos povos subalternos. Um simples desnudamento da cultura eurocentrada poderia inclusive legitimar o

²⁷ O filósofo francês Félix Guattari, teorizando a respeito do conceito de cultura, em *Micropolítica: cartografias do desejo*, subdividiu-o em três categorias básicas: cultura-valor, cultura-mercadoria e cultura-alma coletiva (GUATTARI, 1996). Para esta argumentação, interessa-nos especificamente a noção de cultura-valor, uma vez que a expressão promove a ideia de um julgamento diferencial na direção de indicar que alguém possui cultura e que outro alguém não a possui. Esta, segundo Guattari, é a noção mais antiga de cultura. Por outro lado, interessa-nos adicionalmente a noção de cultura-alma coletiva, que se refere à identidade cultural dos povos. Portanto, todos os povos possuem uma identidade cultural própria, ou seja, uma alma coletiva. Não obstante, pensemos a cultura-valor como um valor imposto pelo aparato cultural-estatal do colonizador sobre o colonizado de maneira que a identidade cultural deste último se transforme, paulatinamente, nos valores implantados pela cultura colonizadora.

²⁸ Verschaves (*apud* FILHO & BADOU, 2014) passou a designar essa ligação de *Françafrique*.

²⁹ A Organização Internacional da Francofonia reúne 57 Estados-membros e 20 países observadores em cinco continentes.

epistemicídio promovido pelo processo colonial. Portanto, faz-se imprescindível o pensamento de fronteira como “resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade” (BERNARDINO-COSTA & GROSFOGUEL, 2016, p. 19).

Esse pensamento de fronteira acontece operacionalizado na borda entre a modernidade e a tradição gnosiológica subalternizada, propiciando, para além da denúncia dos antagonismos, o reconhecimento da validade epistêmica dos saberes inerente às sociedades colonizadas. Trata-se tão-somente (mas não apenas isso) de reconduzir os saberes outrora recônditos à condição de legitimidade epistêmica social, política e cultural.

Trata-se, portanto, de alterar a cosmovisão, desarticulando a hierarquização epistemológica estruturada nos moldes “norte-sul”, sob a noção de uma divisão das epistemologias entre centro e periferia, mas reconhecendo a existência de outros universos para além dessa hierarquização rígida. Por isso, pluriversalidade é um conceito que se encaixa melhor quando nos referimos às epistemologias dos povos constituintes da humanidade, subalternizados ou não, uma vez que pressupõe a existência de vários centros. A pluriversalidade não retira a legitimidade de nenhuma epistemologia porque opera numa matriz de pensamento fundamentada nas noções de policentro e polifonia, apostando na horizontalidade dos saberes e culturas, e não na verticalidade, que opera com as noções de superioridade e inferioridade.

REFERÊNCIAS

- BALANDIER, Georges. [1951]. **A Situação Colonial**: abordagem teórica. Cadernos Ceru v.25, n. 1, dezembro 2014.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Revista Sociedade e Estado. V. 31, N. 1. Janeiro/Abril 2016.
- BRASIL. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para Todos. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina**: o direito e o pensamento decolonial. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

COSTA E SILVA, Alberto da. **O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX**. *Estud. av.*, Ago 1994, vol.8, no.21.

COSTA NETO, Antonio Gomes da. **A Denúncia de Cesáire ao Pensamento Decolonial**. Revista EIXO, Brasília – DF, v. 5, n. 2, julho-dezembro de 2016.

FANON, Frantz.[1963]. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____[1961] **Os Condenados da Terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____[1961]. **Les Damnés de la Terre**. Paris: Éditions La Découverte & Syro, 2002.

FILHO, Pio Penna. BADOU, Koffi Robert. **A França na África: as intervenções militares e suas motivações – o caso da Costa do Marfim**. In: Carta Internacional, Vol. 9, n. 2, jul.-dez. 2014 [p.156 a 172].

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1999.

GUATTARI, Félix. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

LEDA, Manuela Corrêa. **Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade**. Temáticas, Campinas, 23, (45/46): 101-126, fev./dez. 2015.

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

_____. **Sair da Grande Noite: ensaio sobre a África descolonizada**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2014.

MENDONÇA, Florsil Alfredo. **Choque cultural de alunos guineenses na USP**. In: Anais de resumos do I Simpósio Internacional sobre Linguagem e Cognição: USP, 2014.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. **Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna**. Civitas, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan.-abr. 2014.

MIGNOLO, Walter. **Desafios Decoloniais Hoje**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/pr, 1 (1), pp. 12-32, 2017.

_____. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MUDIMBE, V. Y. **A Invenção de África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Lisboa: Edições Pedagogo, Edições Mulemba, 2013.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

PRATT, Mary Louise. **Os Olhos do Império**. Relatos de viagem e transculturação. Bauru, EDUSC, 1999.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOSE, Mogobe. **Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana**. Ensaios Filosóficos. Rio de Janeiro, v. IV, out. 2011.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In.: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: documento eletrônico, 2009.



PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: INCENSAR O “CHÃO DA ESCOLA” E LIMPAR O RANÇO EUROCÊNTRICO

Edna Conceição Pereira Santos³⁰
Alexandre de Oliveira Fernandes (Alexandre Osaniyi)

Resumo

Há no currículo educacional para o Ensino Médio, uma estrutura que zela por manter a hierarquia e o *status quo* na sociedade brasileira. O currículo em uso, se empiricamente confrontado com as diferentes culturas e linguagens expressas na escola, dá-nos condições de afirmar que diverge das experiências e práticas que se apresentam em uma sociedade plural como a nossa. Sob essa ótica, defenderemos que o currículo está intimamente ligado ao controle e à dominação social, sem renunciarmos a espaços de luta e subversão. Pontuaremos que a forma de selecionar e desenvolver os conteúdos faz parte de toda uma configuração histórica das práticas educativas, das instituições e das ideias com vistas a legitimar saberes (brancos/ocidentais) e recalcar outros (negros/indígenas). A partir de nossa vivência e de nossa pesquisa desenvolvida durante o Mestrado em Educação (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT/Portugal), traremos à tona experiências ancestrais dos sujeitxs que estão no “chão da escola” contrariando a cultura eurocentrada e excludente. Pontuando que o currículo escolar deve acolher distintos olhares e modos de existir em face de uma educação antirracista, convidaremos à ação/reflexão: incensar o “chão da escola” e limpar o currículo do ranço eurocêntrico.

É no currículo onde encontramos a estrutura que mantém a hierarquia e o poder no espaço escolar. É através dele que, vergonhosamente os saberes ancestrais e as possibilidades de práticas plurais no ‘chão da escola’ tornam-se inconciliáveis.

De acordo com Flávio Moreira & Tomaz Tadeu (1994), o currículo em uso pode ser facilmente confrontado com as diferentes culturas e linguagens dos professorxs, alunxs e administradorxs, para quem o currículo também é divergente, quando nos referimos as experiências e práticas que são escolhidas e valorizadas.

Sob essa ótica, faz se importante salientar que o currículo está intimamente ligado

³⁰ dinhaodaras@gmail.com

ao controle e dominação social, pois:

a forma de selecionar e desenvolver os conteúdos do currículo faz parte de toda a configuração histórica das práticas educativas, das instituições e das ideias que as legitimam (MOREIRA E TADEU, 1994, p.84).

Para o autor, existe o problema da possibilidade de um currículo multicultural afetar a “representatividade” cultural do currículo comum, que é oferecido no percurso da escolarização obrigatória. Nesse âmbito, o currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre o conteúdo de ensino no qual o interesse de todos possam ser representados, inclusive o interesse por estudos que deem conta dos saberes e práticas ancestrais, possibilitando o sentimento de pertença dos alunos não brancos inseridos no espaço escolar.

Caminhando por esse viés, argumenta Flávio Moreira e Tomaz Tadeu (1994), que a cultura dos grupos socialmente discriminados deve estar refletida no processo de escolarização e esse reflexo não pode ocupar menor espaço que as outras culturas, porque desta forma estaríamos diante de um problema de igualdade de oportunidades.

Dessa forma, refletir sobre o currículo é problematizar a partir de um lugar que entenda sua construção como [...] “acepções que cobrem realidades diferenciadas” [...] (MOREIRA E TADEU, 1994, p.85), para que, desta forma, possa projetar-se em condições de analisar a prática, “dando sentido as estratégias e políticas para mudar a realidade” (MOREIRA E TADEU, 1994, p. 85). Uma realidade que clama por mudanças.

Flávio Moreira e Tomaz Tadeu (1994), apontam uma possível solução de revisão do currículo. Para eles, uma saída seria revisitar os conteúdos mínimos e ao mesmo tempo possibilitar a inclusão de “perspectivas multiculturais”, existe a necessidade de pensar no currículo real, porque é nele onde estão imbricados nossos planos e objetivos, para que possa surgir, partir de então, a abertura para o leque de possibilidades de uma maior interação entre professor e aluno e entre os próprios alunos.

Para os teóricos, um dos fatores mais importantes do currículo é a possibilidade de lidar com a cultura vivida no ambiente escolar. Eles sinalizam os autores que:

A ideia do currículo real nos levaria a analisar a linguagem dos professores, os exemplos que utilizam, suas atitudes para com as minorias ou culturas, as relações sociais entre alunos e a forma de agrupá-los (MOREIRA E TADEU, 1994, p.87).

Antônio Moreira e Tomaz Tadeu (1994), desvelam outro aspecto inerente ao currículo sobre o ponto de vista pedagógico. Para os autores não bastam as declarações ou os desejos sobre aquilo que os educadores e teóricos querem introduzir no currículo, [...] “mas a experiência vivida pelo aluno” [...] (MOREIRA E TADEU, 1994, p.88). Porque no cotidiano dos sujeitos que se encontram confinados no espaço formal de educação, gritando por práticas pedagógicas que saciem seus desejos, percebemos a necessidade do currículo vivido na fala de Wladimir, aluno do nono ano:

“Olha, eu gostaria mesmo é que tivesse mais atividade de jogar bola, a professora leva só uma vez a gente pra quadra. Outra coisa é a aula de História de Porto Seguro(HPS), a gente só cópia coisa do quadro, é quarenta minutos copiando, meu dedo chega dói” (Wladimir, Grupo Focal, 2017).

Entendemos aqui a necessidade de pensar em um currículo que não seja insensível as experiências culturais dos sujeitos que estão no “chão da escola” sob a guarda da cultura eurocentrada e excludente. Precisamos sair da zona de conforto e falar das experiências vividas dos alunxs, falar de sua ancestralidade, de suas origens. O currículo precisa abraçar as distintas idiossincrasias que coexistem no ambiente escolar.

Seria esse o primeiro passo a ser dado para compreendermos o verdadeiro valor e significado do currículo real, exigindo mudanças profundas na estrutura curricular, que pudesse abarcar a complexidade da cultura e da experiência humana. Sabemos que no “chão da escola” nada se opera no vazio, uma vez que a cultura ali transmitida [...] “não cai em mentes sem outros significados prévios” [...] (MOREIRA E TADEU, 1994, p.89). Ela vem embebida por valores morais e éticos de um lugar que não é comum às maiorias subalternizadas. Como sinaliza a experiência vivida de Caroline, aluna do nono ano vespertino:

Ô tia, eu nem sei viu, a professora de artes fala umas coisas que eu não entendo nada, aí ela pede pra eu calar a boca, mas eu não calo não. Um dia falei que minha vó é da macumba ela fechou a cara, precisava vê (Caroline, Grupo Focal, 2017).

Percebemos que o lugar comum das práticas pedagógicas é ignorar as diferentes possibilidades de ser dos sujeitos subalternizados dentro do espaço escolar, nesse caso Caroline, não encontra similaridade entre o conteúdo trabalhado no componente curricular – Artes- e ao falar de sua experiência vivida com sua avó, percebe o rechaço da professora.

INCENSAR O TERREIRO E LIMPAR O RANÇO

O Percurso Das Propostas Curriculares

Quando pensamos na trajetória do currículo e analisamos as falas dos alunxs do nono ano da Escola Municipal de Arraial d'Ajuda, logo nos deparamos com questões complexas como expõe a estudiosa Alice Casimiro Lopes (2006). A primeira problemática trazida pela autora é a adoção de “ideias fora do lugar”, ela argumenta que inicialmente muitas das análises dos parâmetros curriculares tiveram como base as críticas aos modelos curriculares ingleses e espanhóis, mesmo sem anteriormente associar as pesquisas sobre [...] “formas locais de constituição e interpretação das políticas do currículo” [...] (LOPES, 2006, p.35), ou seja, os estudos feitos a partir de nossos próprios problemas, na maioria das vezes, pouco ou quase nada são levados em pauta nos projetos importados para implantar aqui no Brasil, “as ideias fora do lugar” que jamais resolverão os reais problemas das práticas curriculares no “chão da escola” brasileira.

A partir desse pressuposto, afirmamos que o currículo tem suas bases norteadas por vivências e exemplos exógenos e são distintos da nossa realidade cotidiana, promovendo o pensamento hegemônico no seio das propostas curriculares, como também, normaliza o disciplinamento cultural a partir do modelo branco, católico e hetero. Como afirma Rihana, coordenadora da EMAD [...] Eu fui preparada para trabalhar com o aluno padrão[...] (Grupo Focal, 2017). A entrevistada expõe as feridas abertas: a maioria dos professorxs entrevistados querem alunos padrão.

No entanto, mesmo com o pensamento hegemônico e as “ideias fora do lugar”, Alice Casemiro (2006), nos apresenta estudos que sinalizam a existência de “dinâmicas de resistência”. Mesmo com as limitações acerca das pesquisas relativas ao currículo, a autora aponta as contribuições dessas pesquisas, entendendo que existe a busca de

investigar como o currículo desenvolve-se de forma simultânea no:

[...] processo global e local, que impõe determinações e concepções comuns, mas também abre espaço para reinterpretações, a modificação, a leitura diversa dos padrões previamente estabelecidos, em virtude da própria negociação inerente ao processo de imposição (LOPES, 2006, p.39).

Nesse sentido, pensar no ranço da cultura eurocêntrica no espaço escolar significa problematizar sobre o currículo e sua possibilidade de estar inserido nas “dinâmicas de resistência” sinalizadas pela autora. A exemplo temos a lei 10639/2003 que reivindica o estudo dos povos oriundos da diáspora negra fora do lugar comum do folclore, da dança; e o leva para os estudos das políticas públicas e da História.

Para Alice Casemiro Lopes (2006), as pesquisas acerca do currículo tem tido o foco nos movimentos sociais, cuja tendência é [...] “incorporar as discussões teóricas mais contemporâneas sobre a cultura e a crítica aos marcos universalistas” [...] (LOPES, 2006, p.36). Dentro dessa perspectiva, Lopes (2006) questiona a suposta homogeneidade e subordinação a um poder central. Ela segue argumentando que através da “incorporação” dessas discussões sobre o currículo, que são levadas para o campo da política, pode-se tornar viável reorganizar e reconfigurar a ideia de dominação do Estado sobre as definições curriculares.

Nessa conjuntura, a autora argumenta ainda que não podemos excluir o Estado nem suas agências políticas em sua dimensão econômica no “jogo constituinte das políticas do currículo”, mas, deve-se existir a produtividade e a análise de distintas dimensões, considerando as texturas discursivas na formação das políticas voltadas para o currículo. Existe a urgência do senso crítico ao problematizarmos sobre o currículo, acreditando que [...] “Nem tudo que se deixa aprisionar na pretensa homogeneidade é resistência, nem tudo que busca a sintonia com o global é submissão ao instituído” [...] (LOPES, 2006, p.39).

Nesse sentido, a autora sinaliza que as lutas relativas ao currículo situam-se no campo da política e da cultura simultaneamente. Para ela, faz-se importante:

Compreender os discursos hegemônicos que buscam atribuir sentidos e significados fixos ao currículo e as comunidades que garantem a disseminação desse discurso (LOPES, 2006, p.40).

Segundo Alice Casimiro Lopes (2006), esses discursos, dentro das comunidades epistêmicas, articulam e difundem paradigmas que perpassam os diferentes contextos que formam as políticas do currículo. Ela destaca em particular os discursos hegemônicos nas políticas do currículo e os situa em duas dimensões; a primeira, o discurso em defesa de uma cultura comum, e a segunda dimensão, o discurso em defesa de uma cultura da performatividade que, de maneira implícita, recria estratégias de adestramento dos diferentes saberes ancestrais dos sujeitos inseridos na escola.

Mas não podemos nos esquecer que os debates acerca do currículo estão imersos a um processo constante de fricção, como sinaliza Ivor Goodson (2007). Para o teórico, os antigos padrões de “desenvolvimento e de estudos do currículo” são inadequados para a nova [...] “sociedade de riscos, instabilidades e rápidas mudanças” [...] (GOODSON, 2007, p.242). Ele indica que existe a urgência de uma mudança significativa. Por esse viés, devemos sair da concepção de um currículo prescritivo para abraçarmos um currículo de identidade narrativa. Porque:

[...] o currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Ele sustenta a mística de que a especialização e controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária. Desde que ninguém desvele essa mística, os mundos da “prescrição retórica” e da escolarização como prática podem existir[...] (GOODSON, 2007, p.242).

Desvelar esse segredo místico acerca do currículo depende da cumplicidade dos atores diretamente ligados a educação, no caso, os professores. O autor afirma que os profissionais da educação, os quais estão ligados a construção social do currículo, permanecem tão afastados do “discurso da escolarização”, que passam a ser cúmplices da manutenção do currículo prescritivo.

Nessa perspectiva, com o passar dos anos, a aliança que existe entre prescrição e o poder foi minuciosamente incentivada, de maneira que o currículo tornou-se [...] “um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade” [...] (GOODSON, 2007, p.243). Ele determina quais saberes devem ser valorados no espaço escolar, ao mesmo tempo, que legitima a cultura eurocêntrica como modelo a ser seguido.

Se pesquisas sobre o currículo estão longe de serem concluídas, Trazemos aqui as

contribuições de Michael Young (2014), ele reafirma os pressupostos de Alice (2006) e Goodson (2007). Para Young (2007), não existe debate mais importante na área da educação que as problematizações acerca do currículo. Segundo o autor, aqueles que possuem o poder político estão longe de reconhecer “a autoridade do conhecimento dos especialistas em currículo” (YOUNG, 2014, p.192). E isso contribui para a perpetuação da “ideias fora do lugar”.

Nesse cenário, Michael Young (2017), levanta questões relevantes sobre o papel dos especialistas em currículo. Para ele, a tarefa dos especialistas deveria estar focada em analisar os pontos fracos e pontos fortes dos atuais currículos. Ele nos apresenta dois significados do papel normativo do currículo; o primeiro é referente as regras, ou seja, as normas [...]“que orientam a elaboração e a prática do currículo”, o segundo, “refere-se ao fato de que a educação sempre implica valores sobre uma pessoa e uma boa sociedade”[...] (YOUNG, 2014, p.194). Talvez seja por esse motivo que ainda hoje prevaleça a visão tecnicista do currículo, uma vez que dizem ao professor o que fazer, separando-o de uma possibilidade do exercício da crítica.

É a partir dessa perspectiva crítica que nosso estudo recai sobre o currículo da Escola Municipal de Arraial d’ Ajuda- Distrito de Porto Seguro- BA e suas práticas escolares que, consequentemente contribuem para que os alunxs sejam avaliados e analisados pelos calcanhares, ou seja classificados como iguais e nivelados a partir de um lugar que não contribui para que os discentes tenham acesso a práticas educativas plurais e descolonizadas. Ele é o “outro” de quem se fala, cuja formação deve estar pautada nos valores da cultura branca, judaico-cristã e heteronormativa.

REFERÊNCIAS

- GOODSON, Ivor. **Currículo, Narrativa e o Futuro Social**. University Brighton, Education Research Centre. Trad. Eurize Pessanha e Marta Banduce. Revista Brasileira de Educação.V.12, n. 35, maio/ago.2007.
- LOPES, Alice Casemiro. Discursos Nas Políticas de Currículo. **Currículo sem fronteiras**, V.6, n. 2, pp 33-52, jul/dez. 2006.
- MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz Silva da. **Currículo Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez,1994.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Trad. Ieda Beck. **Cadernos de Pesquisa** v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014.



PEDAGOGIA DA ANCESTRALIDADE: REFERENCIAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA ANTIRRACISTA

Yuri Miguel Macedo³¹
Kiusam de Oliveira³²

Resumo

O presente trabalho traz um aporte sobre o método da Pedagogia da Ancestralidade, escrito por Kiusam de Oliveira, onde nos elucida cada dia mais as práticas antirracistas que devem existir dentro dos espaços escolares, bem como nas práticas sociais. Oliveira, nos traz as temáticas afroreferenciadas como uma chave para se repensar qual o papel social da escola na luta contra o racismo, xenofobia, homofobia, e as demais injustiças sociais que existe no mundo atual. Assim como, Macedo (2017, 2018), Gomes (2006,2017) corroboram esse pensamento outrora apresentado por Oliveira (2008) sobre as práticas e experiências pedagógicas dentro da escola.

Palavras-Chave: Pedagogia da Ancestralidade; Africanidades; Antirracismo.

Segundo Gomes (2017), no Brasil, a escola – principalmente a pública – é resultado de uma luta popular pelo direito à educação e entendida como parte do processo de emancipação social. Outrora, tivemos a escola como instituição social que estava para regular e normatizar todas as ações do indivíduo, bem como estabelecer elos com a totalidade das relações sociais existentes no contexto social. (MACEDO,2017).

³¹Professor Pesquisador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo, licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança - FABIBE, Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira, Especialista em Educação de Jovens e Adultos, Aluno do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Territorialidades (POSCOM) da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, atuando principalmente nos seguintes temas: Identidade, Cultura, Classe, Gênero, Educação, Devoções, Transversalidade e Ancestralidade.

³²Professora na Universidade Federal do Espírito Santo/DTEPE. Doutora em Educação e Mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Autora de livros das literaturas infantil e juvenil altamente premiados. Artista multimídia. Arte-educadora. Produtora cultural. Ativista do movimento negro. Especialista na temática das relações étnico-raciais.

No contexto das implementações das leis 10.639/03, alterando a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, incluindo oficialmente no currículo nacional a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, reforçada pela Resolução nº 01/04 do Conselho Nacional de Educação instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que consta no Parecer CNE/CP nº 003/2004. Nova alteração da LDB ocorreu após a implementação da lei 11.645/08, instituindo a obrigatoriedade do ensino das culturas indígenas.

Parafraseando Macedo (2017), os conflitos gerados pelo quadro sócio histórico e econômico são fatores que apontam desigualdades sociais e superar essas desigualdades é um desafio que se impõe em todos os âmbitos das práticas sociais, para as quais se deve ter como objetivo a promoção do desenvolvimento, de forma a resgatar a capacidade dos sujeitos de projetarem um novo horizonte, como espaço de convivência social que supere as atuais condições sub-humanas de existência e sobrevivência. Não podemos deixar de citar a provocativa frase de Chartier (1868-1951): “Embalar não é instruir”.

A lei, a resolução e o parecer tratam especificamente da base filosófica, condições, conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas visando a ampliação do olhar para uma educação que agora se quer antirracista e que considere, na disputa política em torno do que se deve ensinar aos estudantes, quem revelar como heróis e heroínas, entre tantos outros aspectos sócio-políticos e culturais da nação. Nesse sentido, a metodologia compreendida como os meios utilizados pelo educador para facilitar o aprendizado dos conteúdos por parte dos estudantes, dá-se a partir do método que é o caminho para chegar a um determinado fim atingindo, didaticamente, objetivos previamente estabelecidos com a finalidade de obter sucesso no processo ensino-aprendizagem. A Didática, como parte da pedagogia, se refere ao conteúdo do ensino, aos processos próprios para a construção do conhecimento, à natureza do conteúdo a ser desenvolvido, características dos estudantes, condições físicas e tempo disponível para tal desenvolvimento (HAYDT, 2006). E aqui, eu acrescentaria que a didática também se refere à busca de solução aos conflitos surgidos em sala de aula (bem como na escola) a partir do universo de temas trazidos pelas leis citadas acima e que privilegiam o reconhecimento e valorização das diferenças que partem das questões étnico-raciais.

Métodos diversos têm sido transplantados de diversos países do ocidente para o Brasil como tentativas de modernizar a pedagogia, os espaços escolares, as relações educadora-estudante e ensino-aprendizagem. Métodos individualizados, socializados, socioindividualizados sempre presentes no meio educacional. Contudo, todo esse empenho na transplantação desses métodos seria válido se não fosse extremamente dispendioso e violento em seus sentidos simbólico e concreto, pois acaba sendo tentativa para forçar o encaixe de métodos pensados para serem colocados em caixinhas quadradas quando o que se tem são caixinhas circulares, tendo em vista as culturas dos povos indígenas, que já se encontravam aqui com a chegada dos portugueses bem como as culturas africanas que enriqueceram o país com os milhares de africanos sequestrados e trazidos à força ao Brasil. E segundo Gomes (2005, p. 41), “A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros”.

Quero assim, ressaltar a necessidade de se atentar às incoerências teórico-metodológicas que academicamente têm sido cometidas por nós mesmos, pesquisadora/es negras/os, ao quisermos tratar de nossos universos temáticos sócio-histórico-culturais reproduzindo nos trabalhos os métodos tradicionais, recorrentemente utilizados nas escolas e academias somente por serem produzidas e propagadas por intelectuais masculinos, brancos, elitistas, e tensos, afinal “é a cosmovisão patriarcal” (FERREIRA-SANTOS, 2005) que tem como características ser, de acordo com o autor citado, oligárquica, patriarcal, individualista e contratualista, tão presentes no tecido social brasileiro bem como em seus equipamentos civilizacionais, como a escola, o Estado e os meios de comunicação. Se contrapondo a essa visão individualista, as heranças afro-brasileira e ameríndia é comunitária, matrial, coletiva e afetual-naturalista (*idem, ibidem*, pp. 210-211).

Pesquisar sobre um corpo negro que vive no presente (re) significando tempos, espaços e saberes enraizados nas tradições e princípios ancestrais africanos e afro-brasileiros, entre o tangível e o intangível, portanto, reconstruindo territórios numa perspectiva cosmo-política através da construção e reconstrução de um corpo-resistência que se expressa politicamente de diversas formas e de vários lócus sem desconsiderar a ancestralidade como na capoeira angola, no jongo, no congo, no tambor de crioula, no tambor de mina, no samba, na dança de umbigada, no reisado, no afoxé, nos blocos carnavalescos, na dança-afro brasileira e em diversas outras formas de expressar o pedacinho do continente africano que carregamos dentro e fora de nós pois, afinal, o

corpo precisa estar mergulhado na experiência para ganhar sentido e significado, como escudos ogunírico de e para a resistência (OLIVEIRA, 2008).

Assim, adentra-se num terreno que consiste em mudança de paradigma fundamental: não mais falar sobre o corpo, mas ouvi-lo em suas linguagens dissonantes e congruentes. De que forma? Estando com todos os sentidos ancorados nos saberes que a ancestralidade tão viva entre nós tem nos proporcionado. Por isso, esse corpo-resistência, infantil ou adulto, precisa ser ou estar preparado para lidar com as questões complexas da contemporaneidade, por estar submerso nas linguagens, ações e informações contraditórias quase sempre racistas, sexistas, homofóbicas, consumistas e aprisionadoras, cotidianamente reafirmadas em nossa sociedade.

Voltando-nos para a educação, tenho tido como práxis pedagógica uma proposta metodológica que tenho chamado de Pedagogia da Ancestralidade que tem na *intencionalidade para o empoderamento negro feminino* (2008) seu método principal por ser afrorreferenciado que, em sua especificidade, está voltada para o fortalecimento feminino e em sua generalidade, poderá ser aplicada com qualquer pessoa negra, independente da origem socioeconômica, geracional, orientação sexual ou de gênero, mas que profundamente, revela benefícios inclusive aos não negros porque tem na branquitude e seus privilégios como território fértil para as ações, minhas práxis pedagógicas. Tal proposta metodológica, considera a *Ancestralidade* como a espiral que em movimentos espiralado, rotatório e ascendente, busca desvelar os *campos de potências* (ancestralidade, imaginário, subjetividade, oralidade, corporeidade, identidades, processos educativos e ancestralidade) ao se conectar com o imaginário e a subjetividade da pessoa negra estimulando sua oralidade e a corporeidade na busca de compreender suas identidades, para aí sim, propor processos educativos afrorreferenciados para então, tudo ciclicamente falando e pensando, recomençar sem que se espere por um fim e em muitas vezes, sem que siga essa ordem porque cada campo de força dialoga sistematicamente entre si, simultaneamente com o todo.

A Pedagogia da Ancestralidade está presente também nas literaturas infantil e juvenil que tenho lapidado engenhosamente fundamentadas na intencionalidade para o empoderamento negro feminino, através do que tenho chamado de *Literatura Negra do Encantamento*, onde elas estão assentadas no território da ancestralidade e têm como fundamentos: o continente africano como o Berço da Humanidade; elas precisam ter a força de reencantar os corpos negros infantis e juvenis; elas têm o objetivo direto de

empoderar as crianças, jovens e adultos negros/as e mostrar à elas que também são sábias; elas deverão sempre atingir as estruturas psíquicas mais profundas das crianças, jovens e adultos negros, para que sejam capazes de provocar as suturas psíquicas necessárias para o fortalecimento de suas identidades negras; também devem partir de fatos, conflitos e acontecimentos reais que marcam as trajetórias de vidas de inúmeras crianças e jovens negras brasileiras, mesmo que não se conheçam; as histórias devem ser capazes de ampliar o repertório corpóreo-prático-oral-tátil das crianças, jovens e adultos negros/as aprimorando as estratégias de resistências infanto-juvenis e adultas; devem vir acompanhadas por ilustrações belíssimas reforçando a negritude, onde as personagens devem sempre ter a pele altamente melaninada, cabelos crespos e armados para o alto, lábios grossos, enfim, reforçando o fenótipo preto, como aponta o IBGE; as histórias devem sempre sacralizar o cotidiano, ancestralizar as ações e telurizar os corpos; e por fim, as histórias devem sempre retratar enredos onde as protagonistas reconheçam a saga e vitória das heroínas com rostos africanos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, S. S.; MACEDO, Y. M. (Orgs.) . **Universalização Transversal: Múltiplos olhares educativos**. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2018. v. 1. 240p.
- BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de março de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Didática Geral**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- MACEDO, Y. M. . **A formação continuada de professores para fomento da diversidade étnico-racial no Município de Mesquita/RJ**. In: Alves, S. S.; Macedo, Y. M.. (Org.). **Universalização Transversal: Múltiplos olhares educativos**. 2ed.Belo Horizonte: Nandyala, 2018, v. 1, p. 01-240.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. **Candomblé de Ketu e Educação**: estratégias para o empoderamento da mulher negra. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, K. R. ; MACEDO, Y. M. "Pedagogia da Ancestralidade: um referencial metodológico afrorreferenciado". In: **I Seminário Regional de Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2019, Teixeira de Freitas. I Seminário Regional de Ensino e Relações Étnico-Raciais: Mulheres, Culturas e Políticas: diálogos interseccionais, memória, poder e resistência no sul baiano**. Porto Seguro: Editora Oyá, 2018. v. 1. p. 143-148. 2018.