

REFLETINDO PROCESSOS DE EPISTEMICÍDIO

NA EDUCAÇÃO, RECONHECENDO SABERES
E ENGENHOSIDADES



Organizadores:

Bruno César Marcelino

Antônio Cícero de Andrade Pereira

Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo

Sarah Carime Braga Santana

Walkyria Chagas da Silva Santos Guimarães

Organizadores

Antônio Cícero de Andrade Pereira

Bruno César Alves Marcelino

Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo

Sarah Carime Braga Santana

Walkyria Chagas da Silva Santos Guimarães

**Refletindo Processos de
Epistemicídio na Educação:
Reconhecendo Saberes e Engenhosidades**



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2023

© 2023, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Diagramação: Juliana Morais Martins, Lorena Santiago Fabeni, Leydiane Ribeiro da Conceição, Barbara Delgado Azevedo

Capa: Gloriana Solís Alpizar

Revisão: Os organizadores

ISBN 978-65-86746-37-2

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786586746372>

Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/112>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Refletindo Processos de Epistemicídio na Educação [livro eletrônico]: Reconhecendo Saberes e Engenhosidades / organização Antônio Cícero de Andrade Pereira, Bruno César Alves Marcelino, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo, Sarah Carime Braga Santana, Walkyria Chagas da Silva Santos Guimarães - Foz do Iguaçu, PR: CLAEC e-Books, 2023. PDF.

Vários autores.

Vários colaboradores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-86746-37-2

1. Saberes. 2. Pluralidades. 3. Educação.

CDD: 370

Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e autoras, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC
Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de
Araújo
Editora-Assistente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdettaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Epígrafe

A sala de (J)aula

Victoria Sara de Arruda¹

No dia a dia de uma sala de aula, me vejo em contradições
Não quero esse sistema colonial, mas colonizo em disfarce de educar.
O sonho é de outra educação
uma que transgrida e transforme
Mas como?
Subordinação
Insubmissão
Zona conflituosa
A educação não é passiva
A sala de aula é um campo de guerra,
Vale a pena lutar?
Vale lembrar minha filha, dos conselhos de uma mãe de santo
Na guerra não tem como não sair sem feridas
Vale a pena lutar?
O sonho não pode ficar no travesseiro
olho nos olhos da criança de 30 anos
Olhar de sofrimento, como ajudar?
Nessa guerra, é necessário achar professoras e professores - guerreiras e guerreiros
que também estejam dispostas e dispostos a guerrear, sem medo de se machucarem
Já bem dizia uma ancestral que a liberdade é não ter medo
e se quisermos mais liberdade, se quisermos uma outra humanidade
Não podemos ter medo.

¹ Mestranda em educação pela UNESP-RC, pedagoga pela UNESP-RC, Professora dos anos iniciais no Município de Piracicaba e-mail: victoria.arruda@unesp.br.

Prefácio

Uma ode a insurgência – A realidade da práxis negra radical

Richard Santos*

Pensar o apagamento dos saberes diversos no âmbito educacional e propor alternativas para a desconstrução deste apagamento político dos saberes não brancos, euro-americanos, é o propósito possível de visualizarmos na práxis negra radical do “Coletivo Dandaras”. Uma ação transformadora “glocal” com impactos incomensuráveis no presente da universidade e no futuro do ensino e educação no Estado da Bahia, diante da amplitude que tomou a ação insurgente destas mulheres, intelectuais negras imbuídas na luta pela transformação.

Quando informo no parágrafo anterior que as Dandaras estão imbuídas da luta contra o apagamento dos saberes e na construção de alternativas para a reversão deste processo político que leva a minorização das maiorias, faço-o pensando na relação com os interesses da branquitude, da colonialidade do poder que perpassa a colonialidade do saber, e do aniquilamento da autoestima das pessoas não brancas, negras em especial, através do cerceamento de suas manifestações culturais, do não reconhecimento de direitos, interdição de sua cidadania integral, e das mais variadas formas de ser e estar no mundo, distintas do modelo desenhado e imposto pelo mundo ocidental.

* Richard Santos é escritor, pesquisador, docente e extensionista da Universidade Federal do Sul da Bahia. Está Pró-reitor de Extensão e Cultura da UFSB. É credenciado à Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais. Coordena o Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo e o Programa de Extensão Jornada do Novembro Negro. Propôs e coordenou a criação do curso bacharelado em jornalismo da UFSB. Tem uma carreira pregressa como artista multimídia, conhecido como Big Richard. É Pós-doutor em Cultura e Sociedade pela UFBA, Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Comunicação pela Universidade Católica de Brasília. É membro da INTERCOM, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares em Comunicação, e da Latin American Studies Association, LASA. É autor dos livros *Maioria Minorizada - Um dispositivo analítico de racialidade* (2020) e *Branquitude e Televisão - A nova África (?) na TV pública* (2ª edição, 2021), ambos publicados pela Editora Telha. É membro do RESPEITAR Centro de Referência em governança para a equidade, antidiscriminação e sustentabilidade social. Está lançando o livro *Mídia Colonialismo e Imperialismo Cultural - O caso comparado da TV pública do Brasil e Argentina*, pelo Selo Pensamento Negro Contemporâneo - Editora Telha, 2023.

O que temos em mãos é um livro que sem gritar, espanca em nossas ventas uma proposta pedagógica criada na práxis contra a supremacia branca, e o colonialismo euramericano. Avança contra os termos cunhados pelo positivismo de “pesquisadores desinteressados de sua pesquisa, ímpares em relação aos fatos sociais”, grande falácia da divulgação científica ocidentalizada secular, e mostra que a neutralidade nas ciências para além de falácia histórica, influencia as noções de conhecimento e escolarização que estão intrinsecamente ligadas as estruturas de poder e autoridade racial. É o “contrato racial” que ainda norteia nossos currículos, nossas políticas e a realidade de um país que, apesar de maioria não branca, é dominado por sua minoria que se faz hegemônica e mantém o controle dos meios de produção e informação, gerando um imaginário subalternizante e aniquilador do que venho classificando como *Maioria Minorizada*².

A teoria da práxis negra radical é uma abordagem teórica e política que surgiu no contexto do movimento pelos direitos civis e do movimento negro nos Estados Unidos. No Brasil o principal teórico marxista negro, pioneiro nesta abordagem, é Clóvis Moura³ que nos apresenta as armas da crítica do ponto de vista negro. Ela se concentra na luta contra o racismo sistêmico e na busca por liberdade, igualdade e justiça para as comunidades negras a partir da historicização do processo de dominação racial e apresentação das armas utilizadas pelos supremacistas nesta dominação.

As Dandaras ao se insurgirem contra as ações brancocêntricas de um programa de pós-graduação que no extremo-sul da Bahia agia de modo a manter as formas delineadas pelo racismo institucional⁴, criaram alternativas de cerceamento da bolha que as levaram ao glocalismo, ou seja: a ação política na teoria e prática local associada às experiências globais das pessoas negras organizadas na luta contra a dominação branca. Esta atuação glocal centrada na reconfiguração insurgente da estrutura dominante a partir da luta interseccional de classe, raça, gênero e poder (a ordem dos fatores não altera o produto) é que as coloca no âmbito da “práxis negra radical”.

De modo geral, a ideia central por trás do "glocalismo" é que eventos, tendências e processos globais têm impacto direto nas comunidades locais, ao mesmo tempo em que as ações e decisões locais podem afetar e contribuir para o cenário global. O

¹ MILLS, Charles W. *O contrato racial: edição comemorativa de 25 anos; tradução Teófilo Reis, Breno Santos*. 1ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

² SANTOS, Richard. *Maioria Minorizada – um dispositivo analítico de racialidade*. Coleção Pensamento Negro Contemporâneo. Rio de Janeiro: Ed. Telha, 2020.

³ MOURA, Clóvis. (1925-2003) *Dialética Radical do Brasil negro*. 2º ed. São Paulo: Fundação Mauricio Grabois co-edição com Anita Garibaldi, 2014.

⁴ SODRÉ, Muniz. *O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

glocalismo reconhece ainda que, embora a globalização possa trazer benefícios econômicos e culturais, também apresenta complexos desafios, como a exploração econômica, a forte desigualdade social e a perda de identidade cultural através da homogeneização das culturais.

Essa teoria foi desenvolvida por pensadores e ativistas negros, como Angela Davis, bell hooks, Audre Lorde e outros, e tem raízes no pensamento marxista, feminista e afrocentrista, daí a conexão imediata com as ações das Dandaras. Ela se diferencia de outras abordagens, como o assimilacionismo ou o nacionalismo negro, ao enfatizar a importância da ação direta e da resistência como meios de transformação social. Além de estimular a necessidade de uma compreensão crítica das estruturas de poder e da opressão racial, bem como o papel do capitalismo e do patriarcado nesse contexto neoliberal a que estamos inseridos.

Ademais atua por ação direta junto as comunidades alvo, as comunidades a quem dedicamos a ação transformadora, é agir através da política, de protestos, resistência e organizações que buscam promover mudanças sociais significativas. Não sem conexão crítica com a solidariedade interseccional, que é o reconhecimento de que a luta contra o racismo não pode ser separada das lutas contra outras formas de opressão, como o sexismo, a homofobia e a pobreza, cujos principais atingidos tem cor e origem distinta das classes dominantes.

Por fim, pensar a atuação das Dandaras relacionada a práxis negra radical é pensar-nos associados/as ao empoderamento, e na ação empoderadora das pessoas subalternizadas. É atuar para capacitar as comunidades negras/não brancas para que possam se autodeterminar, criar suas próprias instituições e moldar seu próprio destino tendo a educação como principal ferramenta. Como dito anteriormente, é atuar para a transformação sistêmica: A busca por mudanças radicais nas estruturas políticas, econômicas e sociais com o objetivo de eliminação do racismo sistêmico.

Não obstante, ao nos depararmos com os capítulos da obra acessaremos narrativas comuns as comunidades negras do SUL Global, em especial da América Latina e Caribe, com as comunidades forjadas na luta contra a dominação colonial, na ressignificação das identidades e do imaginário, na demonização de seus códigos sociais e na tentativa de apagamento de suas contribuições ao desenvolvimento local. A Obra, ora apresentada, responde a essa demanda de vida e cores a um povo alvo de

uma série⁵ de atrocidades sócio históricas seculares que Frantz Fanon cunhou como “Os condenados da Terra”.

Desta forma é que ao fazer a leitura da obra, conhecendo e acompanhando a trajetória das Dandaras, associei-a imediatamente a teoria da práxis negra radical , também por isso trouxe aqui o nome, precisamos nos associar, dizer de onde viemos, com quem andamos e porque lutamos, e fiz esta conexão com a ação direta, na consciência crítica e na transformação sistêmica para combater o racismo e promover a igualdade e a justiça para as comunidades negras, reconhecendo a interseccionalidade das formas de opressão e promovendo a autonomia e o empoderamento dessas comunidades desde a perspectiva da educação como prática da liberdade⁶.

⁵ Para mais, ver: IGREJA, Rebecca Lemos; SANTOS, Richard; AGUDELO, Carlos. Race and racismo in Latin America and the Caribbean – a crossview from Brazil. Germany: DE GRUYTER, 2023.

⁶ Hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2º ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

Sumário

Apresentação	11
<i>Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araujo, Walkyria Chagas da Silva Santos Guimarães, Sarah Carime Braga Santana</i>	
Democracia, Justiça social e Cultura do silêncio em Paulo Freire: Carta Pedagógica à Maioria Minorizada pelo sonho possível de acesso à pós-graduação Stricto sensu	18
<i>Antônio Cícero de Andrade Pereira</i> DOI: 10.23899/9786586746372.1	
Da valorização da negritude ao reconhecimento dos privilégios ligados a branquitude: Reflexões sobre a Lei 10.639/2003, Religiosidade e Educação Infantil	30
<i>Leonardo Lacerda Campos, Bruna Lima Santos, Paulo Fabrício Roquete Gomes</i> DOI: 10.23899/9786586746372.2	
Mulheres negras doutoras: uma revisão narrativa acerca desse (não) lugar na docência em Programas de Pós-Graduação no Brasil	49
<i>Rose Mari Ferreira, Antônio Cícero de Andrade Pereira, Laura Cecília López</i> DOI: 10.23899/9786586746372.3	
educANDO	63
<i>Marília Martins de Araújo Reis</i> DOI: 10.23899/9786586746372.4	
Ética, cidadania, inclusão social na discussão de cotas raciais: conversando, sensibilizando e conscientizando alunos universitários	65
<i>Marlene Ribeiro Martins</i> DOI: 10.23899/9786586746372.5	
Coisa da cabeça	81
<i>Victoria Sara de Arruda</i> DOI: 10.23899/9786586746372.6	
Decolonizando: epistemologias para a construção de um letramento racial em sala de aula com impacto na teoria política e na democracia brasileira	82
<i>Renata Peixoto de Oliveira</i> DOI: 10.23899/9786586746372.7	
Colonialismo como herança: do território ao ensino de arquitetura e urbanismo nas universidades brasileiras	99
<i>Maria Alice Corrêa</i> DOI: 10.23899/9786586746372.8	

La enseñanza del español para el brasileño conocer a Latinoamérica	115
<i>Danilo Espindola Catalano</i>	
DOI: 10.23899/9786586746372.9	
Tradição cultural e movimento de resistência do povo negro através da educação quilombola	133
<i>Cristina Santos da Mata</i>	
DOI: 10.23899/9786586746372.10	
Coletivo Dandaras: dialogias com um bolsista do Programa de Apoio a Permanência da UFSB a partir do curso “Enegrecendo a Academia”	154
<i>Alex Silva Moreira, Sarah Carime Braga Santana, Walkyria Chagas da Silva Santos Guimarães, Cícero Andrade, Eva Dayane Almeida Goés, Antônio Cícero de Andrade Pereira</i>	
DOI: 10.23899/9786586746372.11	
Memórias constitutivas dos meus letramentos: caminhos para a liberdade de usos da linguagem através do SLAM	187
<i>Paula Gabriela Sosa Sanchez</i>	
DOI: 10.23899/9786586746372.12	
Outra versão de histórias de nossa proeza	211
<i>Victoria Sara de Arruda</i>	
DOI: 10.23899/9786586746372.13	

Apresentação

Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araujo*
Walkyria Chagas da Silva Santos Guimarães**
Sarah Carime Braga Santana***

A abertura dos espaços, como o acadêmico, para agregar olhares e experiências múltiplas de culturas partindo de diferentes lugares sociais, pode se configurar como importante estratégia de resistência contra o silenciamento, o apagamento e a exclusão de saberes dentro da Academia. Repensar os processos sociais que validam como indispensável a existência de certos sujeitos no âmbito dos saberes acadêmicos enquanto desqualificam e diminuem a importância de outros sujeitos na ocupação desse lugar, e pensar em novas formas de valorização dos saberes e engenhosidades de povos historicamente marginalizados, torna-se fundamental para que as discussões acerca da pluralidade dos modos de vida, das relações de poder-saber e das estratégias de reexistência que marcam a luta acerca do que é reconhecido como saber e do que não é, flexionando assim o que se estabeleceu como epistemologia clássica, ganhem espaço na esfera acadêmica e sejam cada vez mais amplas e presentes na sociedade.

As epistemologias plurais e as novas formas de se construir conhecimento, pensando principalmente na realidade atual da América Latina, torna a educação um espaço de reconstruções e ressignificações para a construção de uma sociedade que respeita as diferenças e reconhece/valoriza as identidades culturais de seus povos. Por meio dessa concepção, idealizamos o edital que culminou no aceite para publicação de artigos que dialogam acerca da educação antirracista e que tenham por base teórica autores/as contracoloniais, afrocentrados/as, decoloniais e de culturas marginalizadas. Vale salientar que nos interessou, para construção desta publicação, não somente revisões bibliográficas e de dados, mas também textos narrativos, relatos

* Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparativos sobre as Américas (UNB). Doutora e Mestra em Estado e Sociedade (UFSB). Especialista em Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos (FIOCRUZ). Advogada (PUC-RJ). Docente de Direito na Faculdade Pitágoras (Eunápolis - BA). Vice-presidente do Centro Latino-americano de Estudos em Culturas - CLAEC.

E-mail: dannymedeiro@hotmail.com

** Doutora em Estado e Sociedade (UFSB). Mestre em Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB).

E-mail: walkyria.chagas@mail.uft.edu.br

*** Doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Mestra em Estudos da Linguagem pela UFG.

E-mail: sarah.braga@live.com

de experiência e cartas pedagógicas que tivessem como centro emergir a prática antirracista que é mobilizada em espaços subalternizados.

Este Dossiê, portanto, propõe uma reflexão a partir das práxis do Coletivo Dandaras, movimento universitário estudantil que atua na promoção de atividades de mentoria/orientação voluntária, com vistas em auxiliar candidatos que almejem participar de editais de seleção dos mais diversos programas de pós-graduação do país na produção de projetos de pesquisa de mestrado e doutorado, objetivando uma maior pluralidade dentro dos centros acadêmicos brasileiros. Como forma de refletir sobre os saberes e aprendizados adquiridos desde 2018 através de um trabalho coletivo e efetivamente transformador, o Coletivo propôs agregar, por meio dessa obra, reflexões e práticas que nos ajudem a e ir além nas ações educacionais antirracistas e fomentem a construção de uma sociedade mais plural.

Nesse processo é perceptível que muitas cadeias são quebradas, há uma ruptura de prisões simbólicas que fazem com que grupos desacreditem de suas escrevivências, que não se vejam aptos a ocupar lugares de produção de conhecimento e, por assim, não se apropriem e se façam presentes nos espaços coletivos de promoção e construção de saberes, espaços esses em que os sujeitos se encontram e lhes é possibilitado, além de suprir suas deficiências acadêmicas, potencializarem e reconhecerem, devidamente, as riquezas de suas próprias trajetórias, sendo reposicionados para assumirem espaços estratégicos dentro das Universidades brasileiras.

Para além da potência que inclui a efetiva atuação de acadêmicos negros em Universidades brasileiras, o Coletivo Dandaras também agrega forças em prol de uma outra visão de educação, atraindo, a cada ano, doutores/as e doutorandos/as (negros, como também não-negros) para mentorear outros, em uma nova lógica de “rota de fuga” dos lugares sociais tradicionalmente separados para nós negras e negros, por isso, todo o processo de reflexão aqui proposto também se configura como um espaço de celebração e avanço.

Intelectuais brasileiras têm denunciado nas últimas décadas o racismo epistêmico e as dificuldades enfrentadas pela população negra para ingressar, permanecer e concluir um curso superior, sendo ainda mais difícil o acesso aos cursos de pós-graduação. São vários os desafios que abarcam entender e atender às regras dos editais de seleção para tais cursos, comprovar a proficiência em língua estrangeira e ter um projeto de pesquisa competitivo, são alguns desses desafios.

Contextualizando e apresentando o trabalho realizado pelo Coletivo Dandaras, é necessário destacar que, ainda em 2018¹, três mulheres negras integrantes do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia, curso iniciado em 2017, se reuniram para contestar as regras de ingresso no programa, regras que dificultavam a inscrição, aprovação e ingresso de candidatas/as que tinham o direito ao acesso viabilizado pelas Políticas de Ação Afirmativa.

Visando assegurar o direito outrora negado aos seus ancestrais e a pessoas da geração atual, Danielle de Araújo, Eva Góes e Walkyria Chagas, com o objetivo de assegurar a implementação e ocupação das vagas destinadas às cotas, fundaram o Coletivo Dandaras. Tendo, elas, requerido e lutado, nas arenas do poder do colegiado do PPGES, para que negras/os concorressem não somente às vagas como cotistas, mas também às vagas destinadas à ampla concorrência, conforme determina a lei, demanda iniciada em 2018 e atendida, pelo PPGES, em 2019. Nos anos subsequentes as conquistas foram ampliadas para o efetivo ingresso de quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas transgênero e travestis.

O Coletivo Dandaras foi formado inicialmente por mulheres negras discentes do PPGES, tendo como objetivo principal atuar pela efetividade da política de cotas por meio do acompanhamento de candidatas(os) em todas as etapas do processo seletivo e enquanto grupo de pós-graduandas, bem como colaborar no desenvolvimento acadêmico das integrantes, além de garantir a aplicação da legislação referente às Políticas Públicas de Ação Afirmativa. E no ano de 2018 foi executado gratuitamente o acompanhamento para preparação nas fases da seleção as(os) candidatas(os) com perfil cotista que pretendiam se inscrever no processo seletivo do PPGES na categoria Política Afirmativa (negros/as, quilombolas, indígenas, pessoa com deficiência e pessoa trans).

O Projeto Monitoria Voluntária enfrentou algumas dificuldades e não foi levado até a fase final do processo seletivo para ingresso em 2019, posto que, a dificuldade financeira para realizar todas as atividades e a desistência de algumas candidatas e

¹ Alguns dados apresentados no texto fazem parte das discussões gerais de formação do Coletivo Dandaras e podem ser encontrados no artigo “Juventude negra, educação e direitos humanos: um relato de experiência sobre a atuação do Coletivo Dandaras na UFSB” (ARAÚJO e SANTOS, 2019); e, nos textos que serão publicados: 1. nos anais do III Seminário de De(s)colonialidades, com o título “Educação antirracista e o Coletivo Dandaras: Curso “Enegrecendo a academia””; 2. no artigo “O preto no branco: considerações sobre a política de cotas na Pós-Graduação da UFSB através do Coletivo Dandaras” que será publicado na obra “Direitos Sociais: reflexões e desdobramentos”, volume 2, pela Editora Appris; 3. no artigo “Relato de experiência do Coletivo Dandaras: Enegrecendo a Academia” foi publicado nos Anais do XI Copene; 4. livro Dandaras Enegrecendo a Academia e as 2022. Para mais informações sobre as ações iniciais do Coletivo Dandaras indicamos a leitura dos textos citados anteriormente.

candidatos, e a não aprovação destes nas fases iniciais fizeram cessar as atividades antes da fase da prova oral.

A nossa experiência pessoal e os relatos no Projeto Monitoria Voluntária mostraram que uma das maiores dificuldades enfrentadas para acessar o curso de pós-graduação era a ausência de publicação em periódicos qualificados e em 2019, Danielle Araújo e Walkyria Chagas, lançaram o curso “Enegrecendo a Academia: escrita e publicação de textos acadêmicos” realizado em maio daquele ano, em parceria com o PPGER/UFSB. O curso teve como objetivo fomentar a publicação de textos científicos que tinham como sujeitos de pesquisas as populações subalternizadas, com o intuito de instrumentalizar os candidatos em sua preparação para o ingresso nos cursos de pós-graduação, fortalecendo assim os instrumentos de luta e resistência contra o racismo epistêmico.

No ano seguinte, 2020, o Coletivo Dandaras voltou a sonhar com o projeto de monitoria e visando organizar as atividades realizou uma chamada para novas(os) participantes. A chamada atraiu interessadas(os) de diferentes Estados (Amapá, Bahia, São Paulo, Minas Gerais, Alagoas, além do Distrito Federal). A equipe se reformulou, tanto em questão de raça quanto de gênero, e foram realizadas duas ações em 2020: I) construção de um novo formato de curso Enegrecendo a Academia com foco em monitoria para a formulação de projetos de pesquisa de mestrado e doutorado e II) implementação do primeiro evento do Coletivo Dandaras, que resultou na publicação do livro/e-book “Enegrecendo a academia e as artes: diálogos sobre racismo epistêmico, ensino antirracista, feminismos negros e povos subalternizados”.

É preciso lembrar, ainda, que em 2020 estávamos no auge do período pandêmico, momento que exigiu repensar o formato das ações promovidas pelo Coletivo. Neste contexto, com o apoio do professor Alexandre de Oliveira Fernandes (IFBA e PPGER/UFSB), da professora Maria do Carmo Rebouças da Cruz Ferreira dos Santos (PPGER/UFSB) e em parceria com o PPGER, o Coletivo Dandaras construiu um modelo de curso que agregou todas as fases dos processos seletivos de mestrado e doutorado, ocorrendo no formato remoto.

No ano seguinte, em 2021, os cursos nomeados de “Enegrecendo a Academia” foram novamente replicados, tanto o de “escrita e publicação de textos acadêmicos” como o de “escrita de projetos de pesquisa e leitura de editais”. Percebido o aumento significativo de demanda de trabalho, as fundadoras desta iniciativa tomaram decisão de ampliar a coordenação do Coletivo Dandaras e convidaram dois novos membros para sua composição no início de 2022, são eles: Antônio Cícero de Andrade Pereira e Sarah Carime Braga Santana. Concomitantemente, iniciou-se a acolhida e orientação de um

bolsista pelo Programa de Apoio a Permanência da UFSB. No presente ano, permanecemos com as orientações e demais atividades, agora com outra bolsista e estamos em pleno andamento com a atual edição do curso Enegrecendo a Academia: escrita de projetos de pesquisa e leitura de editais.

Ao completarmos cinco anos apresentamos esta coletânea composta por textos que assumem modos de escrita outros, pois acreditamos que não é somente a partir de artigos que seguem estruturas formais de escrita que se constitui a Academia, mas também é através da arte e da poesia, bem como de tantas outras maneiras de expressão intelectual que se torna possível dialogar sobre a nossa realidade, permitindo-nos intervir de forma a modificá-la.

Iniciamos o e-book intitulado “Refletindo Processos de Epistemicídio na Educação: Reconhecendo Saberes e Engenhosidades”, com o prefácio escrito pelo professor, pesquisador e escritor Richard Santos, que gentilmente aceitou nosso pedido, e pela apresentação escrita pelos seus organizadores.

Na sequência, noticiamos o primeiro texto que constitui o presente dossiê e consiste em um relato de experiências escrito por representantes da coordenação do Coletivo Dandaras, o qual apresenta dados quantitativos e qualitativos acerca das ações desenvolvidas entre 2020 e 2022 no escopo do projeto de extensão, vinculado à UFSB, “Enegrecendo a Academia: escrita de projetos de pesquisa e leitura de editais”, o texto também comunica sobre as atividades desenvolvidas pelos integrantes do grupo, suas conquistas individuais e também as realizações como Coletivo. O referido relato de experiência, busca, então, sistematizar e discutir a importância e abrangência das atividades promovidas pelo Coletivo, dando ênfase em fomentar as discussões que permeiam o enegrecimento da academia.

Sobre o segundo texto, trata-se de uma carta que atende pelo seguinte título: “Democracia, Justiça Social e Cultura do Silêncio em Paulo Freire: Carta Pedagógica à Maioria Minorizada pelo sonho possível de acesso à Pós-Graduação *Stricto sensu*”, escrita por Antônio Cícero de Andrade Pereira e endereçada àquelas e àqueles que, assim como ele, autodeclararam-se pessoas negras que almeja(ra)m acessar em um programa de pós-graduação por meio de políticas de ações afirmativas.

O terceiro texto desta coletânea consiste no artigo intitulado “Da valorização da negritude ao reconhecimento dos privilégios ligados a branquitude: Reflexões sobre a Lei 10.639/2003, Religiosidade e Educação Infantil”, que articula um debate ancorado nos princípios da Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica e das discussões que ela proporciona para

o entendimento dos privilégios que são atribuídos às pessoas brancas em todos os espaços, sobretudo nos ambientes educacionais, e cujos autores são Leonardo Lacerda Campos, Bruna Lima Santos e Paulo Fabrício Roquete Gomes.

Já o quarto texto foi concebido da parceria entre Rose Mari Ferreira, Antônio Cícero de Andrade Pereira e Laura Cecília López, de título é “Mulheres negras doutoras: uma revisão narrativa acerca desse (não) lugar na docência em Programas de Pós-Graduação no Brasil”, oriundo de parte da tese de Doutorado em andamento da primeira autora.

O texto “Ética, cidadania, inclusão social na discussão de cotas raciais: conversando, sensibilizando e conscientizando alunos universitários”, de Marlene Ribeiro Martins, teve como objetivo sensibilizar e conscientizar acerca da aplicação das cotas de forma a otimizar os fazeres pedagógicos e humanos para uma sociedade mais justa, bem como discutir a criação de condições que atendam o comprometimento em fornecer uma educação inclusiva, integradora e equitativa de qualidade em todos os níveis, e para todos, a fim de promover uma sociedade mais justa.

Os poemas de Marília Martins de Araújo Reis e Victória Sarah de Arruda abrilhantam nossa obra e evidenciam as complexidades da educação e os desafios do ser em um espaço institucionalmente colonizador.

Já o texto “Decolonizando: epistemologias para a construção de um letramento racial em sala de aula com impacto na teoria política e na democracia brasileira”, tendo como autora Renata Peixoto de Oliveira, explora as vivências relacionadas ao letramento racial no âmbito dos cursos universitários. O referido texto discute, questiona e problematiza a efetividade dos projetos e ações que visam contribuir com a luta antirracista e com os debates acerca da decolonialidade do saber e do poder desenvolvidos nas Universidades, tratando, mais especificamente, da realidade presenciada pela autora na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Outro texto instigante é o intitulado “Colonialismo como herança: Do território ao ensino de arquitetura e urbanismo nas universidades brasileiras, da autora Maria Alice Corrêa”, que aborda o debate sobre a questão espacial das sociedades contemporâneas como interdependente e profundamente imbricada a vários elementos sociais para além dos limitadores geográficos, estes, apontados como forma primária do processo de colonização.

Outro relato de experiência presente na obra é Coletivo Dandaras: dialogias com um bolsista do Programa de Apoio a Permanência da UFSB a partir do curso

“Enegrecendo a Academia” evidencia as vivências e saberes apreendidos pelo bolsista Alex Silva Moreira do Coletivo durante as articulações e organizações dos projetos desenvolvidos anualmente. O texto tem coautoria de outros membros do Coletivo como Sarah Carime Braga Santana, Walkyria Chagas da Silva Santos Guimarães, Cícero Andrade e

O texto *La enseñanza del español para el brasileño conocer a Latinoamérica*, do autor Danilo Espindola Catalano, discute a criação de metodologia que possa auxiliar os professores de língua espanhola a ensinar a mesmo pensando além de sua estrutura gramatical ou vocabulário, mas também em apresentando uma interculturalidade que permita ao aluno conhecer a América Latina, valorizando os países que a compõem.

Em *Memórias constitutivas dos meus letramentos: caminhos para a liberdade de usos da linguagem através do SLAM*, a autora Paula Gabriela Sosa Sanchez discute a partir da sua experiência, caminhos a partir do slam de uma prática de ensino que contribuiria para desenvolver o pensamento crítico, no intuito de escutar as vozes múltiplas dos grupos subalternizados que necessitam desse espaço para expressar emoção, o diálogo e a própria experiência.

Por fim, no texto *Tradição Cultural e Movimento de Resistência do Povo Negro através da Educação Quilombola*, a autora Cristina Santos da Mata discute a partir de sua pesquisa de dissertação o processo de construção e difusão dos conhecimentos quilombolas e a sua importância enquanto instrumento de resistência da população negra.

Nesses cinco anos de trajetória superamos vários obstáculos e alcançamos muitas vitórias. Esse e-book apresenta um pouco sobre a educação que acreditamos, educação transformadora, crítica, transdisciplinar, questionadora, que possibilita ao subalternizado falar com sua própria voz, erguendo-se contra a Academia que oprime e desqualifica o seu conhecimento e pesquisa produzida. E mais, a partir das ferramentas da própria Academia realiza um movimento contra-colonial e subversivo, em que outras formas de ser, estar e viver são apresentadas a partir de conhecimento científico.

Democracia, Justiça social e Cultura do silêncio em Paulo Freire: Carta Pedagógica à Maioria Minorizada pelo sonho possível de acesso à pós-graduação *Stricto sensu*¹

Antônio Cícero de Andrade Pereira*

Sábado, 27 de maio de 2023.
Sorocaba/SP, 28 graus, ao pôr-do-Sol.

Querida Maioria Minorizada,

Sobre a presente carta, escrevo-a seguindo um certo rigor acadêmico, visto que esta consiste em uma produção textual que será publicizada como capítulo de livro, o que a diferencia de outras epístolas enquanto escrita narrativa, como as cartas de amor, por exemplo. No entanto, mesmo atendendo a tal rigor, vocês perceberão, pessoas queridas, que eu não abandonarei aquilo que considero ser o que há de mais cativante em uma carta, a amorosidade nas palavras que a compõe. Dito isto, venho anunciá-la enquanto Carta Pedagógica (Vieira, 2019).

A expressão Carta Pedagógica foi criada por Paulo Freire e eternizada em seu livro *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (Freire, 2021). Todavia, sua grafia em letras maiúsculas é reivindicada por Ana Lúcia Souza de Freitas, ao propô-la “como um nome próprio do legado de Paulo Freire, considerando ser essa uma forma de destacar a relevância e a atualidade de suas contribuições” (2020, p. 66-67).

¹ Uma versão resumida da presente Carta Pedagógica foi submetida e apresentada no X Seminário de Pesquisa e IX Encontro de Egressos do PPGEd-So, sob o título “Democracia e Justiça social em Paulo Freire: uma Carta Pedagógica a quem almeja acesso à Pós-Graduação em Educação”.

* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFSCar (PPGEd-So) e do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade pela UFSB (PPGES); Bolsista FAPEPI do Programa de Bolsas de Doutorado Fora do Estado (PBD); Professor Assistente IV da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).
E-mail: antoniocicero@frn.uespi.br

O legado de Paulo Freire é riquíssimo e eu poderia passar horas/dias falando, ou melhor escrevendo sobre as obras do *patrono da educação brasileira*². Entretanto, obriguei-me a frear tamanha empolgação (mesmo porque não teria tempo nem fôlego para tanto), delimitando a temática escolhida para compor estes escritos que aqui ponho-me a iniciar.

Diante disso, resolvi abordar o acesso à Pós-Graduação por minorias na relação com os conceitos de Democracia, Justiça social e Cultura do silêncio, conceitos estes permeados através de lentes freireanas que venho apropriando-me desde 2020, ano em que começo meu debruçar sobre as obras de Paulo Freire e de autoras e autores por ele influenciados(as).

O jargão *minorias*, a partir deste ponto, será substituído por Maioria Minorizada, conceito de Richard Santos apresentado e defendido por ele em sua tese de Doutorado em Sociologia sob o título *A revolução não será televisionada (!?) O caso comparado da TV pública no Brasil e na Argentina* (Santos, 2017). Vejamos o que nos diz o autor ao conceituar Maioria Minorizada em seu livro autor de mesmo nome.

Compreendo como Maioria Minorizada o grupo social majoritariamente formado por pretos e pardos (negros) conforme categorização do IBGE³ que, conquanto conformem a maioria demográfica da população brasileira, é a minoria e termos de acesso a direitos, serviços públicos, representação política, e, que racializados como seres inferiores, sofrem apagamento identitário, “minorias” no acesso à cidadania, e “maiorias” em todo o processo de espoliação econômica, social e cultural, por fim, as maiores vítimas de todas as formas de violência (Santos, 2020, p. 23).

Desta forma, ao ressignificar a designação pejorativa minorias pela adoção do conceito de Maioria Minorizada buscamos empoderar grupos subalternizados que raramente são representados na televisão, cinema e modos outros de veiculação de imagens.

Sendo assim, antes de discorrer acerca da temática supracitada, vislumbro pertinência em comunicar quais identidades interseccionais colocam-me na condição

² Para maiores detalhes, acessem o link: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17681-paulo-freire-e-declarado-o-patrono-da-educacao-brasileira>.

³ IBGE é a sigla utilizada para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Para mais informações sobre dados de 2022 referente a cor ou raça da população brasileira, acessem o link: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>.

de Maioria Minorizada: *Sou bicha preta periférica, nordestino e de axé*, que, por sonhar em ser Doutor em Educação, não medi esforços para tornar este sonho possível.

Diante disso, queridas pessoas que também se veem como Maioria Minorizada, escrevo a presente Carta Pedagógica a vocês, conhecendo-as pessoalmente ou não, mas que também sonha(ra)m em cursar Pós-Graduação *Stricto sensu* em Universidade pública no Brasil, não importa se é em nível de Mestrado ou Doutorado. Trago como sendo meu compromisso informá-las que tal sonho é sim possível. Afinal, do que adianta sonhar sem ter como possibilidade tornar tal sonho possível?

Falar em sonho possível nos remete a Paulo Freire, uma vez que ele acredita que “o sonho possível é coletivo”. Sonhar coletivamente consiste em um movimento transformador e esperançoso” (Freitas, 2019, p. 439). Dito de outro modo, mudanças somente são possíveis por meio de sonhos que se realizam através de ações advindas do coletivo.

E vocês, querida pessoas, consideram-se sonhadoras? Eu sempre fui um sonhador, mas busquei manter ambos os pés no chão, ou seja, almejei aquilo que acreditava ser possível conquistar. Apresento, a seguir, alguns exemplos.

Quando jovem, queria muito sair da casa de minha mãe, mesmo tendo que ligar para ela e perguntar: *Mãezinha, como faço para cozinhar arroz?* Tempos depois desejei viajar de avião, só para descobrir que voar me causa crise de pânico. Algumas vezes andei sonhando alto. Numa dessas, eu encasquetei que queria ser docente universitário. Amo hoje poder dizer que sou professor-formador da UESPI.

Dos sonhos possíveis que esperancei, o que mais demorou concretizar foi meu acesso ao Doutorado em Educação. Poxa, como eu queria isso... *Tornar-me Doutor*. Imagine só, queridas pessoas, ser um dos aprovados e estar entre os classificados para preencher uma das desejadas vagas no processo seletivo do curso de Mestrado/Doutorado de suas escolhas. Para muitos isso não passaria de um sonho, mas para mim, sim! Os sonhos são possíveis (acho que já disse isso, mas tudo bem).

Vejam bem, queridas pessoas, não estou aqui dizendo que basta bater com os calcanhares três vezes para acontecer uma magia que te dará passe-livre e *voilà...* acesso imediato em um Programa de Pós-Graduação (PPG) reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC), totalmente gratuito e ainda com possibilidade de bolsa. Desculpe-me, tentarei domar meu sarcasmo que vez e outra fogue-me do controle..., mas falando sério agora. Precisei “ralar” muito para garantir meu acesso e assim anunciar que me constituo “pós-graduando”. Estejam cientes que minha aprovação como aluno regular

não aconteceu na primeira tentativa. Mas essa história eu contarei em outra oportunidade, ok?

Vou falar agora sobre processos seletivos que visam o acesso de novos estudantes regulares em cursos de Mestrado e Doutorado em Universidades públicas brasileiras. Tais seleções acontecem via chamada-pública mediante a publicação de um edital. Teoricamente, um processo seletivo por meio de edital seria considerado a forma mais democrática de garantir o acesso das pessoas consideradas mais aptas a preencher aquelas vagas tão concorridas.

Todavia, será que os processos seletivos são tão idôneos assim? Dito de outro modo: O que significa ser considerado o mais apto? A seleção para preenchimento das vagas em cursos de Pós-Graduação *Stricto sensu* é realmente um processo democrático? Quais estratégias são (ou poderiam ser) adotadas para que tenhamos um processo seletivo democrático dentro dos princípios de justiça social? Embora representem maioria na população brasileira, por que pessoas negras retratam uma minoria⁴ entre os pós-graduandos? Sobre esta última interrogativa, conseguem imaginar o quão desafiador é constituir-se pós-graduando enquanto Maioria Minorizada?

Há outra questão em particular que vem *martelando minha cachola* desde meu acesso ao Doutorado no PPGEd-So/UFSCar, que peço licença para compartilhar com vocês, queridas pessoas, sendo ela: Será que, ao conquistar o tão sonhado título de Doutor em Educação, poderei fazer algo significativo para mudar essa realidade e assim presenciar o acesso proporcional da Maioria Minorizada à Pós-Graduação que seja consonante aos dados demográficos?

Diante destes vários questionamentos que, por si só já nos impulsionaram a reflexões para uma vida, considero conveniente apresentar os conceitos-chave da temática aqui proposta na presente Carta Pedagógica, a ver: Democracia, Justiça social e Cultura do silêncio, sem negligenciar o compromisso de tecer tal diálogo apropriando-me de lentes freireanas.

Quando falo *apropriando-me de lentes freireanas*, refiro-me aos princípios e ideais que Paulo Freire compartilhou conosco através de suas obras, bem como seu legado

⁴ Segundo dados de 2013, oriundos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Para maiores informações, acessem o link: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-05/negros-representam-289-dos-alunos-da-pos-graduacao>.

ainda presente, sobretudo nos escritos de seus colaboradores e adeptos. Dito isto, vejamos o que Henry A. Giroux nos diz acerca da sua lente freireana sobre *Democracia*.

A crença de Freire na democracia bem como sua profunda e permanente fé na capacidade das pessoas de resistir ao peso de instituições e ideologias opressoras foram forjadas em um espírito de luta temperado tanto pelas sombrias realidades de sua própria prisão e exílio, mediadas por um ardente sentimento de indignação quanto pela crença de que a educação e a esperança são as condições da atuação e da política (Giroux, 2019, p. 133).

Na obra intitulada *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, Paulo Freire e Donaldo Macedo denunciam ao anunciar que Democracia “diz respeito a um sistema de governo em que elementos da elite, instalados na comunidade empresarial, controlam o Estado, graças a sua predominância na sociedade privada, enquanto a população observa silenciosamente.” (Freire; Macedo, 2011, p. 5).

Um instante... Será que esta é a razão do porquê determinados discursos que sejam minimamente aproximados ao anúncio de Freire e Macedo causem tamanho estranhamento à parcela privilegiada da população brasileira?

Convido-as, pessoas queridas, a tentarmos juntos (re)conhecer as marcas diferenciais entre a ideia freireana para Democracia àquelas defendidas pelo *status quo*.

Partindo de uma definição etimológica da palavra, Becker e Raveloson (2011, p. 5) reafirmam que “democracia provém do Grego e é composto pelas duas palavras *demos* = povo e *kratein* = reinar”, ou seja, podemos traduzir literalmente democracia como sendo reinado popular ou reinado do povo. Percebam que tal viés etimológico aponta para uma noção de regime de Estado, denominado Estado democrático. Para que um regime democrático seja considerado como tal, é fundamental que seja o povo quem escolha o indivíduo ou grupo que governará, controlando assim aquele que governa (Ribeiro, 2013).

Da mesma forma, examinemos o que diz a Constituição da República Federativa do Brasil sobre Democracia, melhor dizendo, sobre Estado democrático de direito, visto que o substantivo Democracia não consta na distinta Carta Magna. Em seu art. 1º, *Parágrafo Único*, diz-nos que todo poder advém do povo, sendo este exercido por seu representante, o que caracteriza a chamada democracia indireta, como também de maneira direta. Ou seja, não somente pelo voto, mas também de modo popular participativo, através de instrumentos legais e constitucionais (Brasil, [2022]).

Pelo que afirma Paulo Sérgio Novais de Macedo (2008, p. 186), a Constituição brasileira “pode ser considerada uma das mais modernas e democráticas do mundo”. Em teoria, seria bem capaz, mas isso se reflete na prática? Sobretudo para a Maioria Minorizada?

O acesso à Educação enquanto direito fundamental é uma das marcas de um regime democrático. Lessa *apud* Quadros (2021), revela-nos que um regime democrático carece de mecanismos redistributivos e presa pela inclusão social. Similar a interpretação de Macedo (2008) do texto apresentado na Constituição do Brasil:

A Constituição declara seus princípios fundamentais e afirma a soberania popular. Tudo objetivando assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social (p. 186).

O processo democrático que deveria, como bem disse Macedo, assegurar nossos direitos sociais e individuais, realmente contempla todos os cidadãos sem distinção ou preconceitos? Como fica então a situação da Maioria Minorizada que, por muito tempo vem lutando diariamente por justiça social? Para Paulo Freire, o que significa Justiça social?

Ana Maria Araújo Freitas - Nita Freitas, viúva de Paulo Freire e intelectual mantenedora do legado freireano - vem afirmar que Justiça social é a base para construir a cultura de Paz. A autora reitera tal afirmação quando exalta seu dizer no trecho, a seguir: Justiça social “pode se fazer com a generosidade, a amorosidade e tolerância freireana – de sua gentilidade embutida em sua obra e práxis – levada a todos os povos, todos os gêneros, todas as religiões, todas as idades” (Freire, 2007, p. 392).

Pensar acerca de generosidade, amorosidade e tolerância em (Paulo e Nita) Freire, instiga-me a compartilhar com vocês, queridas pessoas, um excerto do livro intitulado *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, obra freireana que incentivo veementemente a (re)leitura. Nele, Paulo Freire nos diz o seguinte:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isso e aquilo. [...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a

ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria da fortuna. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo (2022, p. 100).

Ouso conjecturar que Paulo Freire, idealiza sua prática educativa do que é, para ele, ser professor a um forte senso de Justiça social ao escolher um lado, o lado da Maioria Minorizada. Vejam bem, caras pessoas, não seria exatamente desse modo que agimos quando alguém de nossa estima é tratada como minoria? Creio que sim. Escolhemos o lado de quem realmente necessita de Justiça social.

Ao consultar o *Dicionário Paulo Freire* (Streck; Redin; Zitkoski, 2019), deparei-me com o verbete Justiça/Justiça social elaborado por Jean-Christophe Noël. O autor destaca que,

A democracia conforme Paulo Freire não pode ser confundida com a democracia capitalista que abandonou o seu compromisso com a justiça social a favor da “ética do mercado”, de acordo com a qual o lucro é mais importante do que a dignidade humana. Ao contrário, a superação das injustiças sociais é para Freire a tarefa fundamental da democracia, tanto no contexto brasileiro quanto no contexto internacional, marcados pela globalização neoliberal cujas estruturas e ideologias erigem-se como obstáculos contra o desenvolvimento do *ser mais*. O ponto de partida dessa democracia socialista comprometida com a superação das injustiças é a genuína participação dos cidadãos convidados a dizer a sua palavra (Noël, 2019, p. 282).

Pois bem, queridas pessoas, na leitura de mundo de Paulo Freire, bem como daquelas e daqueles que abraçam sua Pedagogia, pensar uma Democracia crítica e porque não radical, é pensar condições ideológicas e práticas sociais necessárias para o desenvolvimento de movimentos sociais, buscando assim Justiça social (Freire; Macedo, 2011). Para Noël (2019, p. 282), “A justiça não é o caminho para levar à homogeneização das relações humanas, mas a uma verdadeira aprendizagem da democracia e da cidadania no sentido do ‘viver junto’. Neste sentido, a justiça é relacionada à luta pela paz”. O que só vem reafirmar o que nos disse Paulo Freire *apud* Nita Freire (2007, p. 392) “A Paz se cria, se constroi na construção incessante da justiça social”.

Vale destacar que, se estamos a diligenciar Justiça social ao acesso em PPG de Universidades públicas pela Maioria Minorizada é porque mecanismos de exclusão permanecem sendo normalizados, não somente pela classe dominante, mas também

por aqueles e aquelas que têm seu acesso negado. O que me faz inferir que temos uma nuvem tempestuosa pairando sobre nossas cabeças e ela se chama *Cultura do silêncio*. Não sei se por medo ou acomodação, mas este silenciamento precisa ser combatido. Mas como? Será que tal situação se apresenta como um paradoxo?

Vejamos... para que nós, Maioria Minorizada, tenhamos acesso equitativo de vagas em PPG, precisamos ter docentes nos programas que falem/representem pela/a Maioria Minorizada e assim, internamente, reivindicuem por essa equitatividade. Todavia, sabe-se que para ser docente em PPG deve-se, primeiramente, adquirir título de Doutor(a), ser aprovado em concurso público para professor(a) em Universidade, ter um Currículo Lattes em um nível que torne tal docente elegível para assim tentar uma vaga no chamado credenciamento docente no PPG de sua Área de Conhecimento. Irônico, no mínimo, não acham?

A Cultura do silêncio para Paulo Freire

[...] é produzida pela impossibilidade de homens e mulheres dizerem sua palavra, de manifestarem-se como sujeitos de práxis e cidadãos políticos, sem condições de interferirem na realidade que os cerca, geralmente opressora e/ou desvinculada da sua própria cultura (Osowski, 2019, p. 121).

Como podemos perceber, o raciocínio freireano supracitado, bem interpretado pelas palavras de Cecília Irene Osowski, vem de encontro ao que nos argumenta Richard Santos, quando nos propõe o conceito de Maioria Minorizada como dispositivo analítico de racialidade. Convido-as, pessoas queridas, a partir da citação que se segue, a refletir como o autor nos provoca a confrontar a tal cultura do silêncio.

Compreendo Maioria Minorizada como uma imagem idealizada e paradigmática, pois é algo como uma revelação das relações ideológicas (de alienação) e de poder social. Pensar através dos signos que constituem a população negra [...] é uma possibilidade de ver ressurgir algo novo e emancipador de uma coletividade subalternizada (SANTOS, 2020, p. 25).

Enquanto sujeitos sociais, bem como produtores e promotores de nossa própria cultura, nós, pessoas subalternizadas que nos identificamos como Maioria Minorizada, reivindicamos acesso aos diversos segmentos nas esferas: social, política, econômica, educacional, científica e acadêmica.

No que consiste a esfera acadêmica, as Universidades públicas são consideradas espaços de poder ditos como o não-lugar corpos políticos como os nós, querida Maioria Minorizada, seja na condição de estudantes regulares em PPG, muito menos como docentes Universitários, pois nosso acesso e permanência em tais espaços já é por si só um ato de insurgência e transgressão. Negarmo-nos em continuar sendo minorizados e impor enquanto imagem e identidade coletiva ressignificada por Maioria Minorizada, estejam cientes, duvido ser um dia bem-quisto perante a classe dominante.

Tal reflexão me fez recordar de uma citação de Paulo Freire, a qual destaquei com marca-texto de cor rosa no meu exemplar de *Pedagogia da Autonomia* (algumas pessoas consideram um ato criminoso riscar e rabiscar diretamente no livro, mas, para mim, faz-me refletir, criticar, dialogar com que assina pela obra). Nela, encontramos o seguinte:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substancialidade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (Freire, 2022, p. 37).

Percebam, caríssimas pessoas, que Paulo Freire lista no excerto acima grupos sociais que a classe dominante persiste em minorizar, silenciando-os, na tentativa de apagar suas culturas ditas marginais, exterminando seus saberes e quiçá seus corpos da Sociedade.

Como vimos, a cultura do silêncio tem esse poder de oprimir homens e mulheres a submeterem-se a um sentimento de coisificação de si. Para Cecília Irene Osowski (2019, p. 122), a cultura do silêncio “atinge tudo e todos, que, fazendo parte das classes dominadas, vão aprendendo desde a infância a não dizer sua palavra”.

Nós, queridas pessoas, que nos identificamos como Maioria Minorizada, sabemos muito bem o que significa isso. Acredito que muitos de nós tivemos infâncias marcadas pela violência que acompanha o silêncio de nossas vozes negras infantis. Tivemos que crescer rápido, às vezes cedo demais, para não dar trabalho. Porque criança negra dá muito trabalho, não é mesmo?

Pois bem, acho que já reivindiquei bastante o tempo de vocês, minhas queridas pessoas. Mas antes de me despedir, trago algumas provocações (FREITAS, 2021) acerca do acesso à Pós-Graduação *Stricto sensu* em Universidades Públicas pela Maioria

Minorizada e as reflexões que tivemos sobre Democracia, Justiça social e Cultura do silêncio ao longo desta Carta Pedagógica. Para vocês, o que significa constituir-se pós-graduando(a)?

Confesso a vocês que até pouco tempo eu estaria associando este questionamento ao meu almejar pelo acesso no curso de Doutorado em um PPG em Educação. Hoje, compreendo que este constituir-se pós-graduando está diretamente relacionado ao meu processo identitário. É o experimentar tudo aquilo que o doutoramento tem a nos oferecer, ou seja, é o *mergulhar de cabeça* nas vivências que acompanham este experimentar. Nossa humanidade sendo evocada ao nos depararmos com nossa incompletude, quando percebemos nossas limitações e por criamos demasiadas expectativas. Não esqueçamos das cobranças (algumas auto infringidas), cumprimento de prazos e é claro, a tão temida síndrome de impostor(a), este sentimento tóxico de incapacidade que tende a dominar nosso ser. Como podem ver, constituir-se pós-graduando(a) é algo além de acessar o Pós-Graduação *Stricto sensu*... pelo menos, para mim está sendo uma significativa experiência de pesquisa-vida-formação (Brito; Nakayama, 2022).

Ficarei muito feliz em receber devolutivas de vocês, queridas pessoas, no que tange seus percursos em direção ao acesso no PPG por vocês escolhido. Saibam que estarei na torcida por boas notícias, principalmente se estas anunciarem o sonho possível de suas aprovações. Espero que tenham desfrutado da leitura. Abraços fraternos,



Antônio Cícero de Andrade Pereira

Referências

BECKER, Paula; RAVELOSON, Jean-Aimé A. **O quê é democracia?** Fundação Friedrich-Ebert-Stiftung: Edição Portuguesa, 2011. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files//bueros/angola/08202.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRITO, Sol Silva; NAKAYAMA, Bárbara Sicardi. Dez anos de NEPEN: um espaço/tempo de pesquisa-vida-formação, sua história e produções. In: NAKAYAMA, Bárbara Sicardi; BRITO, Sol Silva; MORAIS,

Joelson de Sousa; VIEIRA, Juliana. **Diálogos entrecruzados, modos de narrar e pesquisa-vida-formação**. Curitiba: CRV, 2022.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Nita). Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Educação**. Porto Alegre-RS, ano XXIX, n. 2 (59), maio/ago. 2006. p. 387-393.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. Formato: ePUB.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 73. ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Carta Pedagógica de Paris: registros de uma experiência em processo. In: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. (Org.). **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular**. 1. ed. Chapecó: Livrologia, 2020. p. 54-72.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**. Belo Horizonte, v. 11, 2021. p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/35283>. Acesso em: 19 nov. 2021.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Sonho possível. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e amp.; 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 438-439.

GIROUX, Henry A. Democracia (Reconexão do pessoal e do político). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e amp.; 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 132-135.

MACEDO, Paulo Sérgio Novais de. **Democracia participativa na Constituição Brasileira**. Brasília. ano 45 n. 178 abr./jun. 2008. p. 181-193. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/45/178/ril_v45_n178_p181.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

NOËL, Jean-Christophe. Justiça/Justiça social. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e amp.; 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 281-283.

OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura do silêncio. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e amp.; 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 121-123.

RIBEIRO, Renato Janine. **A democracia**. 3ª ed. São Paulo: Publifolha, 2013.

SANTOS, Hamilton Richard Alexandrino Ferreira dos. **A revolução não será televisionada (?). O caso comparado da TV pública no Brasil e na Argentina**. Tese. Departamento de Estudos Latino-Americanos. Universidade de Brasília, UNB, 2017.

Refletindo Processos de Epistemicídio na Educação: Reconhecendo Saberes e Engenhosidades

Democracia, Justiça social e Cultura do silêncio em Paulo Freire: Carta Pedagógica à Maioria Minorizada pelo sonho possível de acesso à pós-graduação *Stricto sensu*

DOI: 10.23899/9786586746372.1

SANTOS, Richard. **Maioria Minorizada**: um dispositivo analítico de racialidade. Rio de Janeiro: Telha, 2020.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e amp.; 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

QUADROS, Doacir Gonçalves de. **Fundamentos em ciências políticas e teoria do Estado**. Curitiba: InterSaberes, 2021.

VIEIRA, Adriano Hertzog. Cartas Pedagógicas. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e amp.; 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 75-76.

Da valorização da negritude ao reconhecimento dos privilégios ligados a branquitude: Reflexões sobre a Lei 10.639/2003, Religiosidade e Educação Infantil

Leonardo Lacerda Campos^{*}

Bruna Lima Santos^{**}

Paulo Fabrício Roquete Gomes^{***}

Notas introdutórias

No século XXI, as Políticas Públicas Educacionais vêm buscando incluir a população afro-brasileira por meio do reconhecimento, da valorização e contribuição da identidade na formação da nação. Por isso, os/as estudantes negros e não negros, e os/as professores/as, precisam sentir-se valorizados e apoiados, principalmente nos aspectos que envolvem o processo de reeducação das relações entre negros e brancos, designada como relações étnico-raciais, como bem destaca Silva (2004, p. 193) “relações raciais implicam modificações perdas e recriações no jeito de ser e de viver dos grupos que travam conhecimentos ou mantêm convívio em situações de opressão ou de solidariedade”.

* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Mestre pelo mesmo Programa e Instituição; Licenciado em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

E-mail: leo.lacerda.campos@gmail.com

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e integrante do Grupo de estudos e pesquisas BebÊEducação.

E-mail: bruna_santos5@hotmail.com

*** Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Mestre pelo mesmo Programa e Instituição; Graduado em Análise de Sistemas pelo Centro de Ensino Superior Cenecista de Unaí-MG.

E-mail: pauloroquette@gmail.com

Nessa mesma perspectiva, destacamos ainda a definição atribuída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2004), quando em seu parágrafo 1º apresenta como objetivo da educação para as relações étnico-raciais aspectos que promovam transformações significativas em torno da produção de conhecimentos, atitudes, posturas e valores que sejam capazes de orientarem a educação dos cidadãos a partir da pluralidade étnico-racial, a fim de garantir a valorização e o respeito pelas diferenças que compõem a sociedade brasileira na busca pela consolidação da democracia.

Nesse sentido, este artigo tem como proposição a articulação de um debate ancorado nos princípios da Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica e das discussões que ela proporciona para o entendimento dos privilégios que são atribuídos às pessoas brancas em todos os espaços, sobretudo nos ambientes educacionais.

Partimos do entendimento de que por séculos negras/os foram escravizados/as e seus descendentes conseqüentemente marginalizados/as e subalternizados/as, nesse sentido, a Lei 10.639/2003 proporciona um resgate histórico por meio de um conjunto de proposições que buscam reparar uma dívida produzida pelos colonizadores e mantida pela elite branca brasileira, para com os cidadãos afro-brasileiros. Para, além disso, mobilizamos nessa escrita, ações que visam demonstrar no contexto escolar, mecanismos de valorização da negritude e dos valores que a compõem, como, por exemplo, a ancestralidade e a religiosidade que, por sua vez, sofre processo de demonização.

Para tanto, mobilizamos dados das pesquisas realizadas por Campos (2018), Gomes (2019) e Santos (2021) que evidenciam experiências em unidades escolares. Ademais, utilizamos referenciais teóricos que versam acerca da negritude, branquitude e das relações raciais entrelaçadas com a Educação Infantil.

Para construir o debate referente à branquitude buscamos dialogar com Frantz Fanon (2008), Maria Aparecida da Silva Bento (2002; 2012) e Simone Gibran Nogueira (2014) estes teóricos nos ajudaram a pensar sobre conceituação da branquitude além de trazer para o debate o entendimento das formas com que essa branquitude se apresenta (crítica e acríca) e como elas contribuem para uma reflexão acerca das relações raciais.

O diálogo sobre negritude foi desenvolvido a partir das teorias defendidas por Neusa Souza (1983) e Kabengele Munanga (1986) que respectivamente destacam a identidade negra como um processo de tomada de consciência, ou seja, a negritude não

é algo dado a partir do nascimento, é um processo de constituição, de conhecimento e de “tornar-se negro”. Estes autores conceituam de forma muito positiva o pensamento e constituição da negritude.

No que diz respeito aos conceitos sobre religiosidade nos debruçamos na ideia da existência de uma lógica exúlica por Ellen de Lima Souza (2016) desenvolvida a partir dos ensinamentos e da observação de Exu, orixá de Candomblé, primeiro a ser cultuado e que tem como perspectiva que todas as coisas são mutáveis, para ele não existe verdade absoluta, Exu simboliza a liberdade, portanto ele tem uma lógica própria. Além disso, também nos apoiamos na pedagogia das encruzilhadas construída por Luiz Rufino (2019) e de intolerância religiosa tal como discutida por Sidnei Nogueira (2020).

Por fim, elaboramos um diálogo entre estas questões e a Educação Infantil numa perspectiva de construção de um novo olhar sobre a educação, que pense de maneira mais inclusiva, democrática e plural que seja capaz de promover um giro epistemológico, giro este pautado nas discussões envolvendo uma educação antirracista, como bem destaca a professora Ellen Souza e o professor Sidnei Nogueira (2022, p. 25), ao afirmarem que o giro epistemológico “implica em construir coletivamente narrativas que resgatam memórias e traduzem experiências forjadas em valores civilizatórios como: oralidade, corporalidade e ancestralidade”, buscando romper com o pensamento colonialista e estabelecendo a decolonialidade como resistência, a fim de legitimar no espaço escolar uma pedagogia antirracista.

Vale destacar, ainda, que este diálogo só pode ser construído a partir dos olhares múltiplos sobre temas em que as pesquisas dos três autores deste artigo se ancoram, isto é, a experiência adquirida e as vivências construídas que se entrelaçam de forma harmônica e permitiram que um debate importante tomasse contornos criteriosos e significativos para a construção de uma discussão que uniu teoria e prática.

Para uma melhor compreensão das questões levantadas nesse artigo, dividimos metodologicamente em três momentos, a saber: No primeiro momento estabelecemos um debate pautado nos princípios norteadores da Lei Federal 10.639/2003, evidenciando as diretrizes, objetivos e materialização. No segundo momento, destacamos os processos, mecanismos e ações que circundam a educação para as relações étnico-raciais e a Educação Infantil e o terceiro destacamos a religiosidade a partir da lógica exúlica e a pedagogia das encruzilhadas como forma de reeducar.

A Lei Federal nº 10.639/2003: Diretrizes, Objetivos e Materialização

O Brasil, ao longo da sua História, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros acessassem a escola, nela permanecessem e obtivessem sucesso, como afirma as autoras Petronilha Silva e Lúcia Barbosa (1997, p. 12), “a população de origem africana, no Brasil, desde sempre expressou suas concepções, convicções, orientações tendo em vista a educação de suas crianças e adolescentes”.

Nesse sentido, é importante destacar que historicamente o Estado brasileiro, seja no período colonial, imperial e republicano, não foi capaz de estabelecer políticas públicas de valorização da cultura e identidade africana e afro-brasileira, quando na verdade os posicionamentos frente ao racismo e discriminações quase sempre estiveram ancorados em uma perspectiva permissiva.

Nessa mesma direção, podemos destacar o pensamento de Munanga (2008, p. 103): “a análise da produção discursiva da elite intelectual brasileira do fim do século XIX até meados do século XX, deixa claro que se desenvolveu um modelo racista universalista que atinge a população afro-brasileira até os dias atuais”.

A fim de comprovar as proibições legais impostas pelo Estado brasileiro acerca do acesso da população negra ao sistema escolar destacamos o pensamento de Campos (2018), quando o pesquisador nos apresenta o Decreto nº 1.331 de fevereiro de 1854, em especial os parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 69, que tinha a seguinte finalidade:

Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas. No parágrafo primeiro, negava-se a entrada de meninos doentes. Já o segundo parágrafo, apontava que aquelas crianças não vacinadas, não poderiam ser matriculadas e o terceiro parágrafo, proibia a entrada de quaisquer escravos nas instituições escolares (Campos, 2018, p. 104).

Podemos destacar ainda o artigo 5º e o artigo 6º do Decreto nº 7.031-A, de 06 de setembro de 1878¹, que tinha como determinação: “nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos” e em seu artigo 6º “não serão admittidos á matricula

¹ “Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte”.

pessoas que não tiverem sido vacinadas e que padecerem molestias contagiosas”² (Campos, 2018).

Diante dos Decretos aqui mencionados, podemos afirmar que a população diretamente impactada era a população negra e que tais ações ainda reverberam diretamente na população afro-brasileira, quando analisamos dados referentes à educação, sabemos que a maioria da população analfabeta no Brasil é negra. Dito isso, Campos, Santos e Tebet (2021) apresentam dados referentes às desigualdades entre os índices de escolaridades da população negra e não negra que embora nas últimas décadas tenha diminuído, já que em 2004 a diferença na média de escolaridade da população de negros e não negros era de 79,7%, em 2019 passou para 89,9%, ainda aparece como um gargalo e / ou desafio a ser cumprido, sobretudo se levarmos em consideração que a maior parte da população brasileira é composta por negros/as.

Tanto os Decretos mencionados, quanto os dados evidenciam o quão o Brasil é um país racista, embora esse reconhecimento só ocorreu em 1995, quando o então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) reconheceu a existência do racismo no Brasil. Tal reconhecimento ocorreu em meio a uma série de manifestações e cobranças realizadas pelos Movimentos Negros, principalmente com a realização da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida”, em 20 de novembro de 1995, em Brasília. Este ato foi de suma importância na elevação das discussões acerca das questões raciais e na provocação para uma tomada de decisão por parte do Estado brasileiro em adotar ações que pudessem combater o racismo e as desigualdades raciais tão escamoteadas por meio da ideologia da democracia racial. Assim, destacamos o pensamento de Gomes:

A partir do final dos anos de 1970, o Movimento Negro, juntamente com alguns intelectuais negros e não negros, alertaram a sociedade e o Estado para o fato de que a desigualdade que atinge a população negra brasileira não é somente herança de um passado escravista, mas, sim, um fenômeno mais complexo e multicasual, produto de uma trama complexa entre o plano econômico, político e cultural (Silvério, 2002 *apud* Gomes, 2017, p. 26).

Contudo, foi a partir da eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, que o Estado passou a redefinir o seu papel como fio condutor das transformações

² Tanto o Decreto nº 1.331 de fevereiro de 1854, quanto o Decreto nº 7.031-A, de 06 de setembro de 1878 e os respectivos artigos apresentados, estão na íntegra, conforme o documento elaborado no Século XIX, uma vez que a grafia em questão sofreu alterações ao longo dos séculos.

sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros na sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira (Campos, 2018).

Nesse contexto, em janeiro de 2003 a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 foi alterada, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Por meio do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ocorreu a inserção nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, do Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira.

A alteração na legislação não foi suficiente para a universalização da implementação da Lei 10.639/2003 no contexto educacional brasileiro e o que temos acompanhado, são ações de professores/as que por motivo pessoal, engajamento nos movimentos sociais tem realizado ações que coadunam com os princípios suleadores³ da Lei em questão, sobretudo no fortalecimento da identidade negra, por meio da utilização das temáticas que envolvem a história da cultura africana e afro-brasileira, como bem destaca Campos (2018) quando buscou analisar práticas educativas de cunho antirracista consolidada em três municípios brasileiros, a saber: São Carlos - SP, Vitória da Conquista - BA e Porto Seguro - BA.

A professora Emefa⁴, por exemplo, em sua entrevista, afirma não ter conhecimento da Lei em questão. Afirma que nunca teve nenhum tipo de formação específica e nem teve contato com nenhuma disciplina na sua formação inicial [...] o trabalho desenvolvido pela professora em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais se deve a uma necessidade vislumbrada por ela, face ao racismo que observa em seu contexto de trabalho, visando “a necessidade de estar esclarecendo, fortalecendo, essa relação da aceitação”. De acordo com ela, [...] a gente vê a sociedade em si como reprime o negro, [...] a gente vê isso aqui na sala, a má aceitação da cor, da raça, eu vivenciei isso (Campos, 2018, p. 110-111).

³ Defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais através da conquista de: maiores oportunidades de emprego melhor assistência à saúde, à educação e à habitação reavaliação da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção extinção de todas as formas de perseguição, exploração, repressão e violência a que somos submetidos liberdade de organização e de expressão do povo negro (Carta de princípios MNU, julho de 1978). Disponível em: <https://mnu.org.br/wp-content/uploads/2020/07/CARTA-DE-PRINC%C3%8DPIO-MNU-1.pdf>.

⁴ Entrevista concedida por Emefa. Entrevista 4. [mai. 2017]. Entrevistador: Leonardo Lacerda Campos. Vitória da Conquista, 2017. 1 arquivo .mp3 (31 min.).

Nessa mesma perspectiva da motivação pessoal que tem potencializado ações de professoras/es em vários municípios brasileiros no combate ao racismo no contexto escolar, Campos (2018) nos apresenta outros docentes em contextos diferentes que embora desconheça a fundo os princípios suleadores da Lei 10.639/2003 (Consciência Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimento de Identidades e de Direitos; Ações Educativas de Combate ao racismo e as Discriminações) estão envolvidos/as em projetos que o pesquisador apontou como projetos e/ou práticas exitosas, por conta das ações desenvolvidas pelos/as docentes que têm apresentado resultados positivos, quando analisamos algumas categorias, como: o fomento do respeito pelas diferenças, a valorização da cultura africana e afro-brasileira, ancestralidade e o fortalecimento da identidade negra, visivelmente externada pelas/os alunas/os negras/os. Segundo Campos,

[...] a professora Ali⁵, deixa claro que sabe da existência, da necessidade da aplicabilidade dos conteúdos que contemplem a cultura africana nos espaços da escola, e, segundo a professora, o seu conhecimento acaba aí. (...) a professora é mentora juntamente com mais dois colegas de um projeto que por meio da musicalidade busca valorizar a cultura africana e afro-brasileira. Segundo ela, esse projeto surgiu por conta do próprio contexto social no qual a Unidade Escolar está inserida: “é uma comunidade que é na sua maioria negra e a gente sente o quanto eles precisam se sentir valorizados aqui, eu acho que isso acabou sendo um reforço para a gente trabalhar com esse projeto (Campos, 2018, p. 111).

Nesse mesmo sentido ao analisar as entrevistas realizadas por Campos (2018), podemos destacar a reflexão trazida pela professora Etana⁶ quando esta destaca que a mais de 10 anos trabalha com a disciplina específica da Rede Municipal de Ensino de Porto Seguro⁷, e que mesmo diante das dificuldades resolveu enfrentar o desafio, uma

⁵ Entrevista concedida por Ali, Entrevista 16. [abr. 2017]. Entrevistador: Leonardo Lacerda Campos. São Carlos/SP e, 2017. 1 arquivo. Mp3 (12:44).

⁶ Entrevista concedida por Etana, Entrevista 8. [abr. 2017]. Entrevistador: Leonardo Lacerda Campos. Porto Seguro, 2017. 1 arquivo .mp3 (30 min.).

⁷ Segundo Campos (2018) a disciplina passou a fazer parte da matriz curricular municipal ainda em 2007 por meio da Resolução CME nº 19/2007, artigo 14, com a seguinte nomenclatura: “Diversidade Afrodescendente”. Contudo, em 2010 foi alterado o anexo II da resolução do CME nº 10/07 que nomeia a Matriz Curricular para a II Etapa do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino. Por meio da Resolução CME Nº 038/2010, o Conselho Municipal de Educação de Porto Seguro, em conformidade com a Lei Federal nº 11.645/2008 e de acordo com o Parecer conclusivo CME nº 005 de 02/12/2010, resolve em seu artigo primeiro alterar a nomeação do Componente Curricular da parte diversificada para Diversidade Afrodescendente e Indígena.

vez que, por ser uma mulher negra, entendia que precisava realizar algo para diminuir os constantes ataques racistas na unidade escolar, além disso, precisava potencializar a valorização da identidade negra, uma vez que muitos alunos/as não se reconheciam enquanto negras/os.

A professora pontuou ainda que foi preciso mergulhar no campo da pesquisa para compreender melhor os conteúdos e a partir daí estabelecer as ações antirracistas. Essas ações culminaram em um projeto que a mais de uma década mobiliza toda unidade escolar, esse projeto é interdisciplinar, nele todas as disciplinas seguem uma programação no segundo semestre, a culminância do projeto é composta por apresentações das produções realizadas nas disciplinas, sarau, músicas com o grupo percussivo composto por estudantes, além de danças desfiles e exposição das telas que são produzidas pelos/as alunos/as que retratam personalidades negras, conforme afirma a professora Etana,

[...] todos os trabalhos estão ligados às questões étnico-raciais, com dança, artesanato, desfile. Para você ter uma ideia, as telas produzidas ao longo do ano são vendidas nessa exposição, já vendemos telas até para o exterior, 50% do valor fica para o projeto e 50% fica para o aluno que produziu (Campos, 2018, p. 153).

Diante dos exemplos apresentados, se faz necessário que essas práticas sejam implementadas por todos os profissionais da educação e não somente por professores/as inspirados/as em motivos pessoais em sua maioria negra, para que possamos estabelecer na escola ações de combate ao racismo, valorização da cultura africana e afro-brasileira a fim de combater os aspectos fortalecedores de estereótipos como bem destaca Gomes: “nas comemorações escolares, as crianças negras eram fantasiadas de africanas escravizadas e uma menina branca e, de preferência, loura, era escolhida para representar a princesa Isabel” (2017, p. 107). Dito isso, se faz urgente romper com essa estrutura e demarcação do espaço do negro, principalmente nas datas comemorativas, e trazer para esses espaços literaturas capazes de produzirem um giro epistemológico, com o negro ocupando o lugar de protagonista da sua história e não coadjuvante.

A implementação da Lei 10.639/2003 no ambiente educacional por todos os profissionais na escola é importante para a valorização positiva da identidade negra desde a infância. Neusa Souza (1983) destaca que o negro brasileiro por ter tido uma experiência de ter sido massacrado em sua identidade e afastado dos seus valores

originais e herança religiosa acabou tomando o branco como a única possibilidade de torna-se gente. Nesse sentido a autora destaca que ser negro não é uma condição dada, ou seja, a pessoa torna-se negra tomando consciência do discurso acerca de si e de uma nova consciência que afirme uma dignidade.

No tocante à religiosidade de Matriz Africana, podemos destacar que alunos/as em sua maioria, oriundos dessa religião, não compartilham com os demais colegas, tendo em vista o racismo religioso presente no contexto escolar, pelo qual está ancorado na demonização de tais religiões e que por vezes ataques partem dos próprios professores.

Para evidenciar tal reflexão, podemos destacar a entrevista de Campos (2018) ao questionar a professora Aisha⁸ acerca das relações interpessoais entre alunos/as no que concerne a religião de matriz africana, uma vez que, alguns desses/as alunos/as eram iniciados no candomblé.

Eles são muito fechados, quando tratamos da questão da religiosidade, eles não falam da religião deles, muitos deles olham para o chão e não se posicionam, na verdade me parece que eles têm medo de se posicionar, por conta dos outros colegas que tem uma visão errada sobre a religiosidade deles, então é um problema. Mas quando a gente fala, eles se sentem valorizados porque a gente tenta desconstruir isso, que é algo feio, errado, e tem que ser respeitado como todas as outras (Campos, 2018, p. 190).

Observem que segundo a análise da professora Aisha, esses/as estudantes eram fechados/as, uma vez que não se posicionavam a respeito das questões religiosas. Podemos aqui considerar que a ideia de fechados está diretamente relacionado com uma vida escolar atravessada por uma série de ataques racistas, principalmente em relação à religiosidade de matriz africana, e que ao longo da vida escolar esses/as estudantes foram silenciadas/os, guetificados/as, ora pelas ações envolvendo colegas.

Essas ações foram naturalizadas, como brincadeiras, quando na verdade são violências raciais, hoje bastante discutida como racismo recreativo em uma perspectiva do pensamento de Adilson Moreira, mesmo discutindo o racismo recreativo a partir do humor, podemos transpor e pensar nas ações racistas ocorridas todos os dias nas salas de aula do nosso país e tratadas como brincadeiras e naturalizadas por estudantes e professores/as, tendo em vista que segundo Moreira (2018, p. 55) “o humor racista

⁸ Entrevista concedida por Aisha. Entrevista 1. [abr. 2017]. Entrevistador: Leonardo Lacerda Campos. Vitória da Conquista, 2017. 1 arquivo .mp3 (14 min.).

existe para perpetuar os estereótipos responsáveis pela marginalização moral e material de minorias raciais, assim, ele tem sido utilizado como um meio de legitimação social”.

Contudo, a professora percebeu que a partir do momento que discutiu a questão religiosa e trouxe à tona a religião de matriz africana, esses/as alunos/as de algum modo se identificaram e logo sentiram-se valorizados/as, tendo em vista o trabalho relacionado a desconstrução de estereótipos produzidos historicamente e a implementação de um diálogo produzido a partir do respeito pelas diferenças que compõem a sociedade brasileira em todos os aspectos, seja o social, político, religioso e cultural.

Nessa mesma esteira, podemos destacar os estudos de Gomes (2019) que pesquisou a implementação da Lei 10639/03 sob a perspectiva dos adolescentes do Ensino Fundamental e Médio. O estudo de história e cultura africana e afro-brasileira, na escola, proporcionou, para parte dos adolescentes envolvidos na pesquisa, uma mudança significativa na concepção do que é e como se constituem as religiões de origem africana, como bem destaca o pesquisador: “é importante salientar que todas as falas se direcionam para a reversão de uma visão pejorativa e estereotipada dessas manifestações, influenciadas pelo estudo das africanidades” (Gomes, 2019. p. 133).

Vejamos que tanto a pesquisa de Campos (2018), quanto a pesquisa de Gomes (2019) evidenciam algo importante na práxis pedagógica, quando os/as estudantes tem acesso ao debate em torno da religião de origem africana, por meio de uma perspectiva decolonial, percebemos que os/as alunos/as da professora Aisha sentiram-se valorizados, algo importante no tocante a valorização da identidade, do pertencimento, e/ou da representatividade. Do mesmo modo, observamos que a partir de um diálogo expositivo acerca da história das religiões de matrizes africanas no estudo de Gomes (2019) alunos e alunas expressaram a compreensão da necessidade do respeito pelas diferenças religiosas e passaram inclusive a ter aversão aos estereótipos e termos pejorativos destinados aos fiéis da religião supracitada.

As Relações Étnico-Raciais e Educação Infantil

As discussões que abordam as temáticas das relações étnico-raciais na Educação Infantil tornaram-se presentes há alguns anos no Brasil. Nesse sentido, destacamos algumas observações sobre as pesquisas já realizadas a respeito da temática, focando

nos bebês e crianças bem pequenas⁹, em contexto de creche articulando com alguns conceitos pertinentes para a discussão.

Oliveira (2004) em sua dissertação intitulada: “Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?”, destaca um tratamento diferenciado em alguns momentos da rotina dos bebês e crianças pequenas negras na creche. Ela utiliza do conceito denominado “paparicação” para descrever alguns momentos ou situações que demonstram um determinado carinho por parte das profissionais da creche, mas ressalta que os bebês e crianças negras estavam fora ou excluídas dessas práticas.

A autora aponta alguns contextos em que tais diferenças puderam ser percebidas e que podem evidenciar tal predileção por bebês e crianças brancas, como na hora da chegada e a forma um tanto indiferente como são recepcionadas os bebês e crianças negras e a recusa ao contato físico. Também são percebidos elogios diferenciados pelo bom comportamento e beleza física aos bebês e crianças não negras, assim como os apelidos e ações relacionadas a estereótipos em relação aos bebês e crianças negras (OLIVEIRA, 2004, p. 92).

Já Santiago (2019, p. 70), destaca em sua tese que ao acompanhar uma turma de uma creche, num determinado “dia no horário da entrada das crianças, uma menina negra pequenininha se aproxima e lhe entrega uma boneca, ele pergunta para ela se a boneca é a nenê e ela responde: não é nenê, ela é preta, se vira sozinha!” Ele relata que em seguida pega uma boneca não negra e pergunta: o nenê? E ela responde que sim, e fala pra ele colocá-la pra dormir (SANTIAGO, 2019).

Essas duas pesquisas mostram como as questões raciais afetam os bebês desde os primeiros meses de vida e mesmo crianças pequeninhas conseguem entender como os tratamentos baseados nas identidades étnico-raciais funcionam, ou seja, se ela é preta, ela sabe se virar e não precisa de ajuda. Essas construções vão se estabelecendo diariamente no ambiente educacional, a ponto de uma criança pequenininha conseguir

⁹ Do ponto de vista cultural, no Brasil não há nada que determine a transição de bebê para criança, nem mesmo a idade. Porém, existe um conjunto de ações que evidenciam essa alteração, como por exemplo: o tipo de refeição com a qual se alimenta, abandono da fralda, chupeta e berço. Assim, adotamos que os bebês são uma construção social e para que a transição para o estatuto criança aconteça, incluem uma relação com os objetos, os outros bebês e os adultos ao seu redor conforme afirma Tebet, 2020. Por outro lado, de acordo com alguns documentos basilares para a educação no Brasil, como por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que separa por faixa etária, considerando que: bebês (zero a 1 ano e meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

chegar a essa conclusão. Nesse sentido, é necessário olhar para essas pesquisas como uma forma de reflexão sobre as práticas pedagógicas dentro das creches.

A pesquisa de Santos (2021) destaca a mudança de comportamento de um bebê branco que obtém privilégios perante os demais e que quando um novo integrante da turma “considerado mais bonito” entra na creche ele perde a predileção. Essa pesquisa mostra como as questões raciais aparecem ainda muito cedo na turma do berçário e afetam todos os bebês, os que não têm nenhum privilégio, os que perdem os privilégios e os que são privilegiados.

Tal situação ocorreu em uma turma de berçário, a qual a mudança de comportamento do bebê foi notada pelos responsáveis e professoras (as quais atribuíram à perda de privilégio como justificativa de mudança de comportamento do bebê). Onde um bebê branco perde seu privilégio para outro bebê branco, loiro de olhos claros, uma vez que foram os únicos escolhidos para passear, foram paparicados e até receberam apelidos carinhosos de uma funcionária da escola, que o chamava de neto. Diante disso, se faz necessário destacar alguns pontos. É evidente que todos têm as suas afinidades, preferências e gostos, mas, quando analisamos o tratamento diferenciado na turma, favorecendo apenas os bebês brancos, acredita-se que não é somente sobre esses critérios que tais ações estão pautadas. Observa-se então a ideia de branquitude, que é uma construção social operando, nesse caso, no dia a dia da creche conforme destacado por Santos (2021).

Ações como essas vão imprimindo noções de raça e identidade no berçário. Para Bento (2012) o processo de construção da identidade quase não é abordado pelos estudiosos das relações raciais, na primeira infância – época que ela denomina como nascedouro do pensamento e da identidade raciais. Para a autora, as noções de diferença e de hierarquia raciais são adquiridas em diversos espaços e que crianças brancas e negras aprendem que ser branco é uma vantagem e ser preto, uma desvantagem. A partir de reflexões, a autora conclui que as crianças muito novas estão ouvindo e incorporando conceitos sobre raça, a partir das conversas e atitudes dos adultos que as cercam. A autora destaca ainda que a identidade é uma construção coletiva,

[...] assim, a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro. Nosso “eu” é produto de muitos outros que o constituem. Esses “outros”, nos primeiros anos de vida, com frequência são a mãe, o pai, a professora ou outros adultos que cuidam diretamente da criança. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo,

do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua autoimagem, seu autoconceito. Assim, podemos concluir que o estágio em que está o adulto, no que diz respeito a sua identidade racial e sua percepção sobre diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a criança (Bento, 2012, p. 112).

As ideias apontadas por Bento são voltadas para crianças, acreditamos que os bebês não são crianças conforme afirma Tebet (2013), entretanto podemos salientar que este artigo contribui para os estudos sobre a constituição da identidade dos bebês, já que eles também convivem com os outros dentro da creche.

Ainda assim, vale ressaltar o comportamento do bebê que perdeu o seu privilégio, passando a apresentar algumas características de insatisfação e/ou resistência, conforme indica Santos (2021), ao relatar que este bebê começou a chorar demasiadamente no percurso, na entrada e durante sua estada na creche. Tal situação levou a mãe a acionar as professoras para entender o que motivou aquele comportamento do bebê. Diante do exposto, podemos pontuar que essa mudança de comportamento do bebê foi entendida pela professora como uma reação à perda dos privilégios e do tratamento diferenciado expresso nas ações dos adultos que tinham com ele um tratamento afável e diferenciado dos demais. Esse tipo de situação e reação são benéficas para o bebê branco?

Logo, às ações da funcionária, além de proporcionar privilégios para um bebê, submetem os outros a uma posição inferior. A experiência narrada mostra que a paparicação direcionada afeta indistintamente as crianças e bebês não contemplados, sejam eles/as negros/as ou brancos/as, além de reforçar o *modus operandi* da branquitude para com os bebês. Nogueira (2014) defende que as pessoas envolvidas nas relações baseadas na branquitude vivem num modo ilusório de supervalorização, que geram uma dificuldade em reconhecer outras formas de ver o mundo.

O conceito de branquitude surge a partir de alguns estudos que perceberam a necessidade de olhar para as relações raciais nas sociedades marcadas pelo colonialismo (FANON, 2008). A psicóloga Cida Bento (2012) destaca que a branquitude como traços da identidade racial do branco revela um lugar de privilégio que envolve dimensões racial, econômica e política.

Sendo assim, quando o primeiro bebê não recebe mais o tratamento habitual tem suas ações baseadas na perda do lugar privilegiado. Da mesma maneira que a criança pequeninha sabe que a boneca preta, não é neném e sabe se virar sozinha, ou seja, uma construção social que está enraizada na cultura brasileira e que as crianças

conseguem ver, ouvir e reproduzir. E como ficam os bebês pretos e pardos que não tem privilégios? Como estas experiências contribuirão para a constituição das identidades destes bebês?

De acordo com os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, todas as crianças têm direito à atenção individual, mas, isso não significa que a atenção individual seja admitir que apenas um bebê obtenha vantagens e seja mais paparicado perante os demais da turma levando em consideração apenas seus aspectos físicos.

Vale ressaltar que a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica, para atendimento de crianças de zero a seis anos nas creches, com objetivo de promover a elas o desenvolvimento integral até 5 anos de idade. Sendo assim, acredita-se que a creche tem um papel fundamental na constituição da identidade étnico-racial do bebê e da criança bem pequena, já que normalmente é nesse ambiente que eles têm o primeiro contato mais prolongado com o outro, fora do ambiente familiar, com o coletivo e o mundo.

Fanon (2008) destaca que criança preta normal se tornará anormal¹⁰ ao primeiro contato que tiver com o mundo branco. Ainda neste sentido, Souza (1983) em seus estudos sobre a constituição da identidade negra nos mostra que as interações e vivências são fundamentais para o processo de constituição dessa identidade. Sendo assim, a creche e as práticas pedagógicas exercem um papel fundamental para que isso não ocorra. A formação dos profissionais da educação, vale lembrar, precisa ser revista, de forma que promovam a valorização da cultura e da identidade negra dentro da creche e que todos os bebês possam ser tratados e respeitados nas suas diferenças, sobretudo em uma sociedade pluriétnica como a nossa.

Religiosidade como forma de (re)educar

Antes de trazer os conceitos de lógica exúlica e pedagogia das encruzilhadas é importante pautar uma discussão acerca da intolerância religiosa ou do racismo religioso, isso porque para a compreensão de uma lógica que desafia o que está posto e

¹⁰ Utilizamos essas terminologias de anormal e normal em virtude de preservar a íntegra da escrita de Frantz Fanon utilizada em seu livro "**Pele negra, máscaras brancas**", lembrando que nos estudos recentes tais terminologias têm sido combatidas, mas devemos levar em consideração o momento em que a primeira edição desse livro foi publicada, em 1952, para, além disso, devemos frisar que este livro é um cânone no tocante as discussões que envolvem as relações raciais e um dos mais influentes perante aos movimentos de luta antirracista.

que tenha sua origem nas religiões de matriz africana, é necessário que estejamos despidos de qualquer forma de preconceito e intolerância, dito isso:

O preconceito, a discriminação, a intolerância em no caso das tradições cultura e religiosas de origem africana, o racismo se caracteriza pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de “outrem”, sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político - os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica (Nogueira, 2020, p. 35).

No livro “Intolerância Religiosa”, o babalorixá Sidnei Nogueira apresenta uma argumentação sobre o que vem a ser a intolerância religiosa ou o racismo religioso para ele, as violências praticadas contra as religiões de origem africana no Brasil, tem como componente nuclear o racismo, portanto, trata-se de racismo religioso que estigmatiza e demoniza as práticas religiosas das Comunidades Tradicionais de Terreiro (CTTro), dentre elas, a epistemologia que estas comunidades produzem.

Na epistemologia desenvolvida dentro das CTTro ainda segundo Nogueira (2020) os encontros e reencontros acontecem nas encruzilhadas, local onde as possibilidades se diversificam é também nas encruzilhadas que encontramos nossas origens ancestrais, autocompreensão, restauração, morte e (re-)nascimento e continuidades. Nessa perspectiva, destacamos o pensamento de Verger (2002, p. 41) “Exu faz o erro virar acerto e o acerto virar erro.

Este é um dos primeiros ensinamentos que aprendemos sobre o orixá Exu dentro das comunidades tradicionais de terreiro, e é sobre este pensamento que têm se desenvolvido algumas linhas teóricas que pensam uma nova lógica de educação, como é o caso da pedagogia exúlica, que segundo Neto (2019, p.10) trata-se da “proposição de uma pedagogia calcada nas matrizes do pensamento e dos valores afro-brasileiros que reconheça e legitime o saber produzido por estes povos”. Nas CTTro, Exu representa o movimento, os fluxos de pensamento e a materialização destes, Exu é subversivo, ele desafia as lógicas, para ele, nada é apenas o que vemos ou como vemos, assim, a ideia de construção da lógica de Exu está no próprio movimento de desconstrução, de reconstrução.

Desse modo, a pedagogia exúlica traz consigo a ideia de subversão das lógicas postas. Souza (2016) nos mostra que Exu, a lógica exúlica não admite um raciocínio binário isso porque ela se desenvolve a partir de singularidades e peculiaridades

próprias. Estas são ideias também defendidas por Rufino (2018) que conceitua a Pedagogia das encruzilhadas como um projeto poético/político/ético arrebatado por Exu:

Uma pedagogia antirracista/decolonial assente em seus princípios e potências. Exu, enquanto princípio explicativo de mundo transladado na diáspora que versa acerca dos acontecimentos, dos movimentos, da ambivalência, do inacabamento e dos caminhos enquanto possibilidades, é o elemento que assenta e substância as ações de fronteira, resiliência e transgressão, codificadas em forma pedagogia (Rufino, 2018, p. 73).

A partir do entendimento de que tanto a lógica exúlica quanto a pedagogia das encruzilhadas se constituem como uma proposição de uma reformulação da forma como pensamos a educação numa proposição de combate a colonialidade do pensamento, a ideia é a valorização da multiplicidade e da diversidade que existe num mesmo ambiente, ou seja, Exu é um e é muitos - a educação é uma e é múltipla, é para um e para todos, portanto deve contemplar a todos, valorizando e ouvindo todas as vozes que a compõem, estimulando e aceitando as outras formas de fazer, numa compressão de suas possibilidades e potencialidades, como bem destaca Verger (2002, p. 41) “Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que somente hoje atirou. Se ele se Zanga, pisa nessa pedra e ela põe-se a sangrar”.

Considerações finais

O olhar para as relações étnico-raciais desde a infância é imprescindível para pensar o desenvolvimento pleno e valorização dos bebês e crianças negras desde muito cedo, contudo é preciso a articulação entre a legislação e as práticas dentro das unidades escolares. Para, além disso, é importante que consigamos agregar novas formas de compreender a educação, em que, de maneira circular, possamos compreender e valorizar a importância dos bebês e das crianças bem pequenas na construção desse processo.

A Lei 10.639/2003, bem como as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais nos provoca a pensar na medida em que é urgente compreendermos a nossa sociedade enquanto plural, e que todos/as precisam ser respeitados nas suas diferenças. Dito isso, esperamos que os municípios brasileiros de norte a sul implementem a Lei supracitada, com a responsabilidade exigida para que de fato uma pedagogia antirracista seja estabelecida em todas as etapas e modalidades da educação básica, uma vez que, os estabelecimentos dessas ações possam viabilizar a construção de novos afetos, novos olhares para o diferente, e assim possamos por meio dessa

relação com o outro, constituir e construir as nossas subjetividades livres da visão eurocêntrica e liberta do pensamento colonial. Esperamos que como na lógica exúlica e na perspectiva da pedagogia das encruzilhadas possamos subverter tudo que está posto na tentativa de construir e reconstruir uma educação e uma pedagogia livre.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de jan. 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, Brasília, DF: jan, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana na educação básica**, Brasília, DF, out. 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
doi:10.11606/T.47.2019.tde-18062019-181514. Acesso em: 2021-05-24. Curitiba: Appris, 2017. p. 33-52.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, p. 98-114, 2012.

CAMPOS, Leonardo Lacerda; SANTOS, Natália Lopes dos; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Acesso e Permanência da População Negra à Educação: Uma análise do contexto baiano e dos indicadores de acompanhamento do PNE. In: LEITE, Sandra Fernandes; JÚNIOR, Fernando Tavares; ALVES, Vicente Eudes Lemos (Orgs.). **O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O MATOPIBA: diagnóstico e perspectivas**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021.

CAMPOS, Leonardo Lacerda. **Políticas Públicas de Ações Afirmativas: um estudo da implementação da Lei 10.639/2003 e as suas implicações nas Redes Municipais de Ensino de Porto Seguro - BA, Vitória da Conquista - BA e São Carlos - SP**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira . - Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Paulo Fabrício Roquete. **Quais os impactos da Lei nº 10.639/03?: a voz e a vez de adolescentes dizerem o que pensam**. 2019. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Unicamp - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Cap. 4.

MOREIRA, Adilson. **O que é Racismo Recreativo?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **Cartas de Princípios**. 1978. Disponível em: <https://mnu.org.br/wp-content/uploads/2020/07/CARTA-DE-PRINC%C3%8DPIO-MNU-1.pdf>. Acesso em: 17 de julho de 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NETO, João Augusto dos Reis. (2019). A Pedagogia de Exu: educar para resistir e (r)existir. **Revista Calundu**, 3(2), 25. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v3i2.27476>. Acesso em: 05 de julho de 2022.

NOGUEIRA, Sidnei Barreto. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Polen, 2020. 160 p. (Feminismos Plurais).

NOGUEIRA, Simone Gibran. Políticas de identidade, branquitude e pertencimento étnico-racial. In: BENTO, Maria Aparecida da Silva; SILVEIRA, Marly de Jesus e NOGUEIRA, Simone Gibran. **Identidade, branquitude e negritude: contribuições para a psicologia social no Brasil: Novos ensaios, relatos de experiência e de pesquisa**, p. 49-63, 2014.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?**. 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

RUFINO, Luiz. PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS. **Periferia**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 71-88, 12 abr. 2018. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/periferia.2018.31504>. Acesso em 10 de julho de

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 2013. 160 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 20, n. 41, p. 43-61, 2014. DOI: 10.26512/lc.v20i41.4254. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4254>. Acesso em: 17 jul. 2023.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Projeto Bebês** – vídeo síntese. Disponível em: <https://youtu.be/M2pCLNaKmmw>. 2020. Acesso em 15 de março de 2022.

SANTIAGO, Flavio. **Eu quero ser o sol!** (re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 a 3 anos em creche. Campinas, SP, 2019.

SANTOS, Bruna Lima, 1997 – **Bebês e o Pacto Narcísico da Branquitude: Reflexões sobre a paparicação na Educação Infantil**. Campinas, SP, 2021.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; NOGUEIRA, Sidnei Barreto. Giramos e assim nos educamos: Com Exu transformamos erros em acertos. In: SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; NOGUEIRA, Sidnei Barreto; TEBET, Gabriela (Org). **Giro Epistemológico para uma Educação Antirracista**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima. **Experiências de Infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxélibá Latam**. 2016. 179 f. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Humanas) Universidade Federal de

Refletindo Processos de Epistemicídio na Educação: Reconhecendo Saberes e Engenhosidades

Da valorização da negritude ao reconhecimento dos privilégios ligados a branquitude: Reflexões sobre a Lei 10.639/2003,

Religiosidade e Educação Infantil

DOI: 10.23899/9786586746372.2

São Carlos, 2016. Disponível

em:<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7877/TeseELS.pdf;jsessionid=F238997EB8F516F90F0E27AD861AEB75?sequence=1>. Acesso em 10.06.2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Torna-se Negro**: as vicissitudes da identidade negra do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro - Edições Graal - 1983.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás deuses iorubás na África e no novo mundo**. Salvador: Corrupio, 2002.

Mulheres negras doutoras: uma revisão narrativa acerca desse (não) lugar na docência em Programas de Pós-Graduação no Brasil

Rose Mari Ferreira*

Antônio Cícero de Andrade Pereira**

Laura Cecília López***

Introdução

O acesso à Educação para as pessoas negras no Brasil, em especial para mulheres negras, resulta de lutas oriundas do Movimento Negro (Gomes, 2017) e mais especificamente de reivindicações de coletivos que representam o Feminismo Negro brasileiro. O ativismo político das mulheres negras que compõem tais coletivos nos aponta que a raça é sim um marcador para que sejam compreendidos como o racismo, o machismo e as desigualdades sociais, opressões estas que atingem as mulheres negras, precisam ser consideradas mediante lentes da Interseccionalidade (Collins; Bilge, 2021).

O acesso de pessoas negras na pós-graduação *Stricto sensu*, em cursos de Mestrado e Doutorado, tem sido tema de interesse para autoras e autores que visam discutir sobre diversidade, desigualdades e diferenças no campo da Educação Superior. Entre nossos achados, damos destaque ao artigo intitulado “Acesso de negras e negros à pós-graduação”, oriundo da pesquisa “Negras e Negros nas Ciências” e financiada pela Fundação Carlos Chagas (FCC). Neste artigo, Gonçalves e seus colaboradores (2019) nos

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Saúde Coletiva pela UNISINOS; Professora de disciplinas na área de conhecimento “Saúde Coletiva” do IFRS no Campus Alvorada; Odontóloga sanitária da Prefeitura Municipal de Alvorada/RS.

E-mail: rosemariferreira344@gmail.com

** Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd-So) pela UFSCar e do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade (PPGES) pela UFSB; Bolsista FAPEPI do Programa de Bolsas de Doutorado Fora do Estado (PBD); Professor Assistente IV da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

E-mail: antoniocicero@frn.uespi.br

*** Pós-Doutorado pela Faculdade Nacional de Saúde Pública da Universidad de Antioquia-COLÔMBIA; Doutorado e Mestrado em Antropologia Social pela UFRGS; Docente credenciada pelo PPG em Ciências Sociais e pelo PPG em Saúde Coletiva da UNISINOS.

E-mail: lauracl1975@gmail.com

revelam que há desigualdade quanto ao acesso de negros (ambos os sexos) à pós-graduação quando comparados ao acesso de brancos. Os autores, ao comparar os dados provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2004 e 2013, constataram que “entre todos os estados da federação, os brancos foram majoritários na pós-graduação em quase todos, mesmo naqueles estados nos quais o total da população branca era menor do que a população negra, como foi o caso da Bahia.” (Gonçalves *et al.*, 2019, p. 203).

Em contrapartida, apresentamos outra pesquisa que traz um olhar distinto daquele publicizado por Gonçalves e seus colaboradores, referimo-nos ao trabalho realizado por Letícia Laureano dos Santos (2020). Neste trabalho, a autora apresenta o protagonismo de mulheres negras docentes em Instituições de Ensino Superior (IES) que atuam como professoras em cursos de Graduação, com o intuito de compreender outras dimensões da vida acadêmica destas mulheres. Através do método narrativo, a autora destaca o percurso que suas colaboradoras percorreram até chegarem na docência.

Uma de suas entrevistadas, identificada como Niara, quando perguntada se já havia percebido algum tipo de discriminação relacionado à raça e/ou gênero durante sua atuação profissional, responde que reconheceu sim, mesmo que tenha sido de forma sutil, que estava sofrendo racismo quando soube de um acontecimento envolvendo uma estudante branca. Vejamos o que disse Niara sobre este episódio:

Ela já havia tentado “colar” comigo [...] nunca permiti que nenhum aluno meu colasse ou que entregasse um trabalho “meia boca”. [...] E eu sempre exigi muito dela e um dia ela falou com outra colega: “eu estou fazendo uma cadeira com aquela professora negra, ela é bem exigente”, mas destacou o fato de eu ser negra. Acho que foi uma das primeiras vezes que eu ouvi (Niara *apud* Santos, 2020, p. 932).

Após interpretar o discurso de Niara e de outras mulheres negras que atuam como professoras do Ensino Superior em nível de Graduação, a autora identificou que as docentes negras necessitam estar em constante demonstração de suas capacidades nos espaços de atuação profissional e que, a presença de mulheres negras docentes no ambiente acadêmico, causa estranhamento à sociedade (Santos, 2020), o que condiz com as reflexões feitas por Grada Kilomba (2019), ao enfatizar que o espaço acadêmico, longe de ser um espaço neutro, é um espaço branco. E esse espaço privilegiado tem sido negado às pessoas negras, até mesmo o direito de fala.

Fazendo um apanhado entre os dois trabalhos apresentados até aqui, percebemos que no primeiro os autores não disponibilizam dados específicos do quantitativo de mulheres negras que acessa(ra)m a pós-graduação *Stricto sensu* no Brasil, enquanto no segundo a autora somente contemplou narrativas de mulheres negras que atuam como docentes em cursos de Graduação. O que nos possibilitou levantar os seguintes questionamentos: Quantas mulheres negras docentes que atuam em IES, sobretudo aquelas que lecionam em Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* no Brasil? O que narram as mulheres negras doutoras sobre os desafios enfrentados enquanto docentes em PPG em Universidades públicas?

Na tentativa de sanar tais inquietações, decidimos realizar um breve levantamento bibliográfico utilizando a plataforma *Google Acadêmico*. Todavia, compete-nos ponderar que aquilo que aqui chamamos de levantamento não atende ao rigor necessário para considerá-lo uma revisão sistemática. Outra consideração a ser feita é sobre como realizamos esta revisão. Partindo da premissa de que a autora que compõe a presente parceira é pesquisadora na Área de Conhecimento “Saúde Coletiva”, buscou-se identificar quantos trabalhos seriam indicados pela plataforma supracitada ao procurar usando os descritores “doutoras negras” e saúde coletiva, sem a aplicação dos operadores booleanos. Tal busca nos proporcionou 31 trabalhos acadêmicos, sendo que destes, após a leitura de seus títulos, resumos e palavras-chave, selecionamos sete produções que dialogam com nossas tentativas de explicação mediante os questionamentos que tanto nos inquietam.

Como dissemos, o presente trabalho de investigação não atende a alcunha de revisão sistemática. Todavia, ele consiste em outro tipo denominado revisão narrativa. Para Edna Terezinha Rother (2007), as revisões narrativas são artigos que atendem uma abordagem qualitativa a qual abrange de modo amplo publicações de diferentes áreas de conhecimento. A autora também destaca que as revisões narrativas não se estruturam metodologicamente no que tange à busca por referências, tampouco seguem critérios quanto à avaliação e seleção dos trabalhos analisados.

Outrossim, as revisões narrativas constituem-se como métodos de revisão de literatura em que são apresentados textos de artigos, capítulos de livros, teses e dissertações, encontrados nas bases de pesquisas e que permitem ao leitor adquirir e atualizar o conhecimento sobre uma temática específica. Segundo Ana Maria Dyniewicz (2014), como não necessitam seguir metodologia criteriosa de busca e seleção de textos, as revisões narrativas não permitem que a reprodução dos resultados possa ser encontrada em outra pesquisa a ser realizada.

Considerando nossa escolha pela abordagem qualitativa denominada revisão narrativa e reiterando nossas intenções em dialogar com autoras e autores dessas sete produções por nós selecionadas, apresentamos como objetivos deste trabalho analisar o que diz na literatura sobre mulheres negras com título de Doutorado por Universidades brasileiras, atentando à possibilidade de estas atuarem como docentes em programas de pós-graduação *Stricto sensu* no Brasil.

Com intuito de sistematizar a presente revisão narrativa, escolhemos por estruturá-la através de seções, respeitando a seguinte sequência: a primeira seção aborda a parte da revisão narrativa que atende a estudos sobre mulheres negras uma perspectiva quantitativa; na segunda seção decidiu-se dar destaque às pesquisas sobre narrativas de mulheres negras doutoras na docência; logo em seguida enunciamos nossas considerações finais acerca daquilo que escolhemos pontuar de mais relevante nos sete estudos por nós analisados.

Mulheres negras docentes no Ensino Superior: uma perspectiva quantitativa

Nesta seção, buscou-se dialogar com quatro estudos de abordagem quantitativa que apresentassem dados acerca da presença de mulheres negras que atuem como docentes em Instituições de Ensino Superior (IES), podendo ou não serem docentes vinculadas à pós-graduação *Stricto sensu*.

Dentre os estudos que versam sobre a temática mulheres negras na docência em IES, mas não necessariamente em PPG, evidenciamos as seguintes publicações: o capítulo “Instituições públicas de ensino superior em Goiás: um olhar panorâmico sobre sexo e cor/raça de estudantes e docentes” (Mello, 2020), que se encontra no livro de coletânea de artigos intitulado “Diferenças, desigualdades e violências: olhares sociológicos”, organizado por Luiz Mello e Eliane Gonçalves; o trabalho completo “A raça e o gênero na docência do ensino superior” (Santos; Matos; França, 2020), apresentado no XIV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” (EDUCON), idealizado pela Universidade Federal de Sergipe, nos dias 24 e 25 de setembro de 2020, na cidade de São Cristóvão/SE.

Sobre o trabalho efetivado por Luiz Mello (2020), o autor objetivou traçar um olhar panorâmico sobre o perfil de sexo e cor/raça no conjunto de docentes de quatro Instituições Públicas de Ensino Superior, realizando uma pesquisa de caráter quantitativo tendo como campo de pesquisa: a Universidade Estadual de Goiás (UEG); o Instituto Federal de Goiás (IFG); o Instituto Federal Goiano (IFGoiano) e a Universidade Federal de Goiás (UFG).

Em seu texto, o autor declara que sua intenção nessa publicação não era de realizar “uma densa análise dos significados das múltiplas correlações possíveis entre sexo, cor ou raça e outros eixos de opressão” (Mello, 2020, p. 15). Ele revela que seu propósito seria de reunir informações sobre os perfis de docentes atuantes nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado de Goiás, visando proporcionar acesso a informações acerca dessa categoria profissional, presentes em bases de dados de domínio público, mas que poucos acedem por falta de conhecimento sobre como encontrar tais informações.

No que consiste os resultados de sua pesquisa, Mello (2020) ressalta a enorme diferença existente entre o número total de docentes em IES públicas de Goiás que se autodeclararam como pessoas negras, correspondem a 2,64% de docentes de cor preta e 12,74% de docentes de cor parda, em relação ao número de docentes de raça/cor branca, que consiste em 41,6%. Outro destaque que consideramos relevante refere-se à composição do corpo docente que possui a titulação mais elevada. Conforme nos indica o autor, podemos inferir que 34,1% de um total de 3.332 docentes corresponde ao percentual de mulheres e homens brancos com o título de Doutorado atuando em IES públicas de Goiás, ou seja, mais que o dobro quando comparados com o percentual 14,1% referente aos docentes de raça/cor negra de mesma titulação (Mello, 2020).

O texto publicado nos anais do EDUCON, cujos autores são Israel Jairo Santos, Patrícia Modesto Matos e Dalila Xavier de França (2020), baliza-se conforme as seguintes hipóteses levantadas: as categorias negros e mulheres são sub-representadas em espaços de docência do nível superior, considerados como os de maior prestígio na educação brasileira. Os autores, ao analisarem ambos os contextos, confirmando-os, nos levam “a endossar uma posição antirracista, na qual devemos assumir e constantemente questionar a realidade racial posta como natural na sociedade” (Santos; Matos; França, 2020, p. 4).

Objetivando analisar as desigualdades raciais e de gênero na docência superior brasileira, os autores recorrem a dados censitários e pesquisas empíricas que apresentassem recorte racial e de gênero, almejando assim compreender as disparidades existentes entre homens e mulheres e entre brancos e negros no magistério superior. Sendo sobretudo uma investigação de cunho documental, os autores analisaram o chamado relatório estatístico dos docentes por categoria funcional, disponível no Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e concluíram que o “ambiente acadêmico (é) predominantemente masculino, marcado pela ausência ou quase inexistência de docentes negros” naquela instituição (Santos; Matos; França, 2020, p. 2).

Ao apresentarem dados relativos à presença de docentes negros de ambos os sexos em IES, os autores verificam que mulheres negras docentes expõem dados de dupla exclusão. Para tanto, eles chamam atenção para a baixa representatividade de pessoas negras na docência. Por sua vez, ao analisarem interseccionalmente gênero e raça, os autores constataam que a maior disparidade ainda envolve a condição da mulher negra como professora universitária. Desta forma, pode-se inferir que o racismo exerce cerceamento de oportunidades aos negros e mais contundentemente às mulheres negras no Brasil (Santos; Matos; França, 2020).

Tendo em vista que as duas primeiras publicações apresentadas até aqui versam sobre dados quantitativos que nos fizeram questionar por que pessoas negras, sobretudo mulheres negras, representam uma proporção ainda considerada pequena quando nos referimos à carreira docente em IES, impulsionou-nos a buscar também por dados alusivos às docentes vinculadas em PPG de Universidades brasileiras.

Veamos o que nos dizem Fernanda Aparecida de Souza e Silvani dos Santos Valentim (2020) em seu estudo publicado pelo periódico *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, sob o título “A participação de professoras negras nos programas de pós-graduação da UFMG”. Nele, as autoras buscaram analisar a presença de professoras negras, com ênfase às docentes autodeclaradas pretas, em programas de pós-graduação *Stricto sensu* da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Tal mapeamento do corpo docente de todos os PPG¹ da UFMG intercorreu por consulta aos sítios eletrônicos destes programas. Subsequentemente, as autoras investigaram qual identificação de pertencimento racial anunciam essas professoras através da autodeclaração presente no Currículo Lattes, para assim contabilizar suas presenças, quiçá ausência nos PPG em questão.

Ao verificarem a proporção entre mulheres e homens em PPG *Stricto sensu* na UFMG, as autoras destacam que de 2.411 profissionais docentes, 1.060 são mulheres, correspondendo a 44% deste total. Entre as nove Áreas de Conhecimento, somente três possuem percentuais de mulheres maiores que de homens, sendo estas: Ciências da Saúde (59%); Linguística, Letras e Artes (57%) e Ciências Humanas (51%).

¹No referido artigo, as autoras não informam o número de programas vigentes no período em que a pesquisa foi realizada. No site da UFMG o número atual de PPG também não é divulgado. Todavia, há uma lista em ordem alfabética que encaminha o internauta às páginas da web de cada PPG. Disponível em: <https://ufmg.br/cursos/pos-graduacao>.

De acordo com a autodeclaração étnico-racial das professoras, sua distribuição nos PPG da UFMG, apresenta-se da seguinte forma: branca (66%); parda (11%); pretas (2%) e amarelas somadas às indígenas (menos de 2%).

Vale ressaltar que nesta pesquisa as autoras focalizam a presença (ou não) de docentes autodeclaradas pretas em cada Área de Conhecimento, que corresponde ao universo de 26 professoras, pertencentes ao PPG nas seguintes Área de Conhecimento: Linguística, Letras e Artes (9); Ciências Biológicas (7); Ciências da Saúde (5); Ciências Humanas (4); Ciências Sociais Aplicadas (1). Não sendo verificada a presença de professoras pretas nas demais Área de Conhecimento, que condizem: Engenharias; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Agrárias e Interdisciplinar.

Reiteramos que dentre as inferências apresentadas no artigo de Souza e Valentim (2020), a que se segue consideramos ser a de grande valia.

Ao lançar mão da interseccionalidade para compreensão das dinâmicas que se organizam a partir da interação dos eixos de subordinação gênero e raça, verificou-se um impacto no conjunto das mulheres negras. Enquanto as professoras brancas transitam, mesmo que com certa restrição, em uma quantidade maior de áreas de conhecimento e programas de pós-graduação stricto sensu, constata-se que as professoras pretas estão claramente limitadas a áreas de conhecimento e programas específicos (p. 53).

Em consonância com a pesquisa apresentada anteriormente, escolhemos evidenciar o artigo original publicado pela revista *Saúde Debate*, intitulado “Professoras negras na pós-graduação em saúde: entre o racismo estrutural e a feminização do cuidado”, de autoria colaborativa de Ana Lucia Nunes de Sousa, Luciana Ferrari Espíndola Cabral, Janine Monteiro Moreira, Valentina Carranza Weihmüller, Marina Meloni da Silva Rodrigues, Gabriela Gomes Araújo e Beatriz Cristina Castro Macedo (2021). As autoras problematizam o racismo e o sexismo na Academia brasileira, analisando a presença, quiçá ausência de professoras negras em PPG em Ciências da Saúde de duas Universidades Federais Fluminenses, a saber: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF).

O estudo realizado teve delineamento quantitativo, utilizando variáveis que pudessem reconstruir o perfil étnico-racial, considerado negro e não negro, bem como o perfil de gênero, homens e mulheres. As coletas dos dados foram realizadas considerando as informações disponíveis nos sites institucionais dos programas que foram utilizados na pesquisa. As autoras apresentam como resultados a quase inexistência de professoras/pesquisadoras negras nas vagas de docentes nos PPG,

podendo estes serem representados pelos seguintes dados: embora as mulheres sejam a maioria, tanto na UFRJ (60%) como na UFF (63%) entre docentes nos programas, quando analisadas isoladamente, as mulheres negras que ocupam vagas de docência correspondem a 3,58% na UFRJ e 9,3% na UFF. No entanto, analisando especificamente o grupo étnico-racial negro, as vagas preenchidas por mulheres se sobressaem, sendo 55,5% na UFRJ e 80,0% na UFF, permitindo-nos inferir que o caráter racial está sobreposto ao gênero na ocupação de vagas para professoras.

Mesmo identificando que a UFRJ tem mais docentes em PPG que na UFF, 472 e 273 respectivamente, percebe-se que há 18 docentes negras em PPG na UFF, número superior ao encontrado na UFRJ, que corresponde a 10 professoras autodeclaradas negras (Sousa *et al.*, 2021).

Quando analisado esse universo feminino, a cor que está apresentada é a branca. Dessa forma, dentre as inferências apontadas pelas autoras, ressaltamos uma como destaque:

O racismo desponta como importante sistema de poder, operando no contexto institucional e disciplinar. Neste último, associado ao sexismo que determina as hierarquias de gênero nas áreas de saúde. Observa-se um aumento do número de professoras negras a partir da implementação das políticas de ações afirmativas, o que permite discutir sobre seus importantes efeitos no combate às desigualdades raciais, mas ainda insuficientes (Sousa *et al.*, 2021, p. 24).

As autoras também evidenciam as dinâmicas geradas pelo racismo e sexismo na Pós-Graduação das IES estudadas, destacando que “a abordagem exposta permitiu delinear alguns elementos que evidenciam os efeitos do racismo estrutural e da feminização do cuidado em relação às carreiras profissionais de cientistas e intelectuais negras nas áreas da saúde” (Sousa *et al.*, 2021, p. 23), tendo como exemplo disso é a presença de mulheres, sobretudo mulheres negras em cursos das áreas de enfermagem e nutrição.

Vale salientar que, Ana Lúcia Nunes de Sousa e demais autoras do texto que acabamos por divulgar (2021), consideram importante a realização de trabalhos futuros que protagonizem mulheres negras docentes em PPG e seus contextos de atuação, sobretudo, fazendo uso de abordagens qualitativas. Tais abordagens nos permitiram evidenciar outras dimensões, como: porque escolheram a docência; como se constituem suas trajetórias profissionais como professoras em IES; narrar suas histórias de vida, bem como nuances que as tornam singulares.

Sobre narrativas de mulheres negras (doutoras) na docência

Desta seção, propomo-nos a apresentar trabalhos acadêmicos que pautam sobre a narrativas de mulheres negras que atuam como docentes em Universidades brasileiras, podendo ou não serem professoras de Pós-Graduação *Stricto sensu*.

Jonê Carla Baião (2021), em seu artigo “Se eles fazem mil, temos de faz mil e um – e ela fez! Trajetória acadêmica de uma doutora negra nos anos 1970”, publicado pela Revista *Transversos*, que destaca a história de vida de sua tia, a Dra Carolina Maria de Azevedo, cuja formação inicial e Pós-graduação foi em Medicina. O texto evidencia fragmentos de sua história contados por sua sobrinha, que nos presenteia ao narrar sobre o sonho que se tornou realidade. E falando em realidade, uma mulher negra desejando cursar Medicina, leva-nos a imaginar episódios de racismo e sexismo vivenciados ao longo da trajetória percorrida por Carolina.

Tais episódios de racismo se apresentaram bem cedo na vida da ainda criança Dra Carolina, quando ela rememora falas de pessoas ao afirmar que ela não poderia ser nada além de lavadeira ou doméstica, destino este imposto para muitas mulheres negras e pobres. Todavia, a menina Carolina não desistiu de seu sonho. De acordo com Baião (2021, p. 228-229), “Desistência é um luxo que nossos ancestrais não experimentaram. Resistência sim. Trazemos em nossas memórias, no corpo e na alma essa lição”.

A jovem Carolina, antes de se tornar médica, trabalhou como Técnica de Raio X em hospitais públicos durante o tempo de estudos da graduação. Após sua formatura, exerceu a docência, dedicando-se à formação de novos médicos e médicas, na Universidade Severino Sombra, em Vassouras-RJ. Já em 2021, Carolina Maria de Azevedo recebe o título de Doutora *Honoris Causa* pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (Baião, 2021).

Jonê Carla Baião evidência entre a narrativa de sua tia, a Dra. Carolina, que apesar de possuir os títulos de Mestrado e Doutorado, necessitou de muita luta para ser aprovada em concurso público e tornar-se docente efetiva em uma Instituição Pública de Ensino Superior. Realizou alguns concursos públicos, mas deparou-se com “algumas bancas misóginas e racistas, mas Carolina termina sua vida acadêmica como professora universitária e pesquisadora do Hospital Gaffrée e Guinle” (Baião, 2021, p. 233-234).

A história da Dra Carolina Maria de Azevedo, compõe e reafirma o que nos trazem também as autoras Joselina da Silva e Maria Simone Euclides (2018), ao pesquisarem sobre mulheres negras docentes em Universidades públicas nos Estados do Ceará e do Rio de Janeiro, descrevendo as trajetórias dessas professoras e as diferentes maneiras

que cada uma delas reagiram ao racismo e sexismo, impregnados nos espaços acadêmicos. As autoras, concluíram que:

Apesar de serem carreiras que podem ser identificadas por ausências, tais trajetórias não devem ser encaradas pelo olhar do exótico ou da exceção que confirma a regra, mas de histórias que motivam a assunção de novas ações e gerações de jovens negras universitárias. Mais do que isso, trata-se de evidenciar trajetórias de mulheres negras recriando e transformando o espaço científico, chamando a atenção para dilemas e problemas que não deixaram de existir, como o racismo e o sexismo (Silva; Euclides, 2018, p. 65).

As mulheres negras têm ocupado espaços de produção de conhecimento, sobretudo, espaços hierarquizados, como é a Academia. Muitas delas, ao conquistarem os títulos de Mestrado e Doutorado, lutam por ocupar tais espaços permanentemente, ao tornarem-se docentes efetivas, lugar este ocupado, majoritariamente, por docentes brancos. Tal reflexão culmina com aquilo apresentado pelas autoras supracitadas, em que mulheres negras permanecem à busca de brechas, de quaisquer oportunidades para fazer da Academia o seu lugar.

No trabalho que escolhemos evidenciar, a pesquisa realizada por Maisa dos Anjos Castro e Sales Augusto dos Santos, intitulada “Intelectuais negras de uma universidade pública: trajetórias planejadas ou impelidas?” (2020), os autores constatarem episódios de racismo e sexismo no ambiente acadêmico no estudo, ao apresentarem resultados que apontam para o número pequeno de mulheres negras brasileiras que alcançaram o título elevado de instrução formal. De acordo com os autores,

[...] se para as mulheres brancas brasileiras a construção da carreira acadêmica e seu ingresso numa universidade pública não são fáceis, em razão do machismo na sociedade brasileira, para as intelectuais negras brasileiras essa construção é mais complicada, pois contra elas há também a barreira da discriminação racial (Castro; Santos, 2020, p. 89).

Castro e Santos (2020) revelam que a pesquisa exploratória, de caráter qualitativo, que à época da publicação ainda estava em andamento, tratava-se de assunto que praticamente não havia sido pesquisado em IES federais no Brasil e que por esse motivo, o conhecimento consolidado sobre o assunto, apresentava-se como ausente.

Desta forma, os autores decidiram por realizar esta pesquisa usando o método qualitativo ao empregar entrevistas com quatro mulheres negras doutoras docentes,

cada uma vinculada a um dos Centros da Universidade Federal de Viçosa² a seguir nomeados: Centro de Ciências Agrárias (CCA); Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCB); Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCE); e Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCH). Sendo que três das professoras autodeclaradas negras assumem identidade étnico-racial como mulher preta e uma como parda.

No que consiste às entrevistas realizadas, os autores evidenciam episódios de machismo e racismo nas narrativas das mulheres negras doutoras. Constataram também que a maioria destes episódios sofridos pelas entrevistadas aconteceram devido a interações, algumas inevitáveis, em ambiente de trabalho com colegas que compartilham os espaços dos respectivos Centros da UFV, como bem destacado pelos autores, a seguir:

[...] em virtude dessas interações, devemos considerar as relações entre homens e mulheres na universidade, que, por sua vez, sofrem influência das relações sociais mais amplas, as vividas em sociedade. Logo, essas relações também são marcadas pelo machismo presente em nossa sociedade. Mas as relações entre homens e mulheres não são condicionadas somente pelo machismo. Há mulheres e homens de todas as classes sociais, cores/ raças, orientações sexuais, com diferentes credos religiosos, com e sem deficiências, entre outras distinções que muitas vezes são utilizadas para subalternizar e/ou oprimir indivíduos considerados/as desiguais em função das suas supostas ou reais diferenças (Castro; Santos, 2020, p. 95).

Os autores continuam suas análises trazendo que, no Brasil, além do machismo, há outras formas de opressão que se entrecruzam, produzindo potencialidades entre essas opressões. O racismo, a classe social, a discriminação por orientação sexual, são algumas delas (Castro; Santos, 2020), como bem aponta Carla Akotirene (2019) em seu livro “Interseccionalidade”, em que a autora nos afirma que para as mulheres negras, há um entrecruzamento de opressões que marcarão suas trajetórias, de forma que não podem ser comparadas às opressões a que estarão sujeitas mulheres brancas, considerando que para as brancas, o racismo não faz parte desse conjunto.

² A Universidade Federal de Viçosa (UFV) é uma Universidade pública brasileira, com sua sede localizada na cidade de Viçosa, no Estado de Minas Gerais, com campi distribuídos também nas cidades de Rio Paranaíba e Florestal. Para maiores informações, acessem: <https://www.ufv.br>

Considerações finais

Por meio desta revisão narrativa, pudemos evidenciar que há disparidade entre número de docentes negras e docentes brancas que atuam nos Programas de Pós-Graduação (PPG), em Instituições de Ensino Superior (IES) em Universidades públicas.

Quando analisamos as pesquisas de desenho quantitativo, percebemos que embora os valores reduzidos de docentes negras e negros nas IES fossem evidenciados nas pesquisas dos autores(as) dos trabalhos que contemplamos em nossa revisão narrativa, é possível constatar que não foram realizadas inferências acerca do racismo na relação causa-efeito que justificasse os baixos percentuais por eles/elas apresentados. Desta forma, podemos deduzir que dentre os obstáculos enfrentados por pessoas negras, sobretudo mulheres negras que vislumbram em tornar-se professoras em IES públicas brasileiras, o racismo pode aparecer como um dos elementos que dificultam tal acesso.

No que tange às pesquisas que se apropriaram de abordagem qualitativa e fizeram uso do método narrativo para apresentar as trajetórias de mulheres negras doutoras que exercem a docência em IES brasileiras, foi possível observar que episódios de racismo e sexismo, duas categorias de análise que devem ser consideradas indissociáveis, figuram constantemente nas narrativas destas profissionais da Educação Superior.

A escritora estadunidense bell hooks aponta que mulheres negras, quando decidem compartilhar suas angústias acerca das mais diversas contradições pelas quais são atravessadas, promovem um movimento de ajuda àquelas que com elas se identificam, dando-lhes suporte e incentivando à formação de coletivos, favorecendo ao processo de construção do pensamento crítico (Hooks, 2020).

Podemos verificar que as três pesquisas, apresentadas na seção que abraçou as narrativas relacionando-as aos métodos de pesquisa qualitativa, buscaram protagonizar mulheres negras doutoras, dando ênfase às dificuldades por elas encontradas em adentrar e firmar suas presenças em espaços/tempos tão significativos para a formação social, política e intelectual, chamada Universidade, sendo justamente tal instituição o lugar adequado para formar as próximas gerações de profissionais, de líderes e acadêmicos.

Dentre as pessoas que ocuparão estes distintos cargos de poder, deve-se incluir de modo contundente e substancial as mulheres negras que mostraram/mostram seu valor e competência diariamente nas mais variadas funções, cumprindo quaisquer atribuições que lhes são impostas, sobretudo como docentes no ensino superior e

porventura, como professoras e pesquisadoras vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Universidades públicas.

Acreditamos que, somente através da atual ocupação de cargos de poder em Universidades por docentes doutoras negras, mesmo diante de suas percepções sobre seu não-lugar nestas instituições, é que as próximas gerações de mulheres negras, bem como outras pessoas que irão compor aqueles espaços finalmente poderão normalizar suas presenças ali. Somente assim estas mulheres se ver(ão)/sentir(ão) a Universidade como sendo o seu lugar.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polen, 2019.

BAIÃO, Jonê Carla. Se eles fazem mil, temos de fazer mil e um - e ela fez! Trajetória acadêmica de uma doutora negra nos anos 1970. **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, n. 21, 2021. p. 222-240. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/transversos.2021.54964>. Acesso em: 01 de ago. 2022.

CASTRO, Maisa dos Anos; SANTOS, Sales Augusto dos. Intelectuais negras de uma universidade pública: trajetórias planejadas ou impelidas? In: MELLO, Luiz; GONÇALVES, Eliane (Orgs.). **Diferenças, desigualdades e violências: olhares sociológicos** [E-book]. Goiânia: Cegraf UFG, 2020. p. 87-127. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/Diferen%C3%A7as_desigualdades_e_violencias.pdf. Acesso em: 01 de ago. de 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

DYNIWICZ, Ana Maria. **Metodologia da pesquisa em saúde para iniciantes**. 3 ed. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; PEREIRA-JÚNIOR, Edmilson Antonio; COUTINHO, Francisco Ângelo; PEREIRA, Juliano Gonçalves. Acesso de negras e negros à pós-graduação. **Revista da ABPN**. v.11, Ed. Especial - Caderno temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar? Abril/2019. p. 176-206. Disponível em:

<https://abpnrevista.org.br/site/article/download/689/617/1315>. Acesso 01 jun. 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

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

MELLO, Luiz. Instituições públicas de ensino superior em Goiás: um olhar panorâmico sobre sexo e cor/raça de estudantes e docentes. In: MELLO, Luiz; GONÇALVES, Eliane (orgs.). **Diferenças, desigualdades e violências: olhares sociológicos**. Goiânia: Cegraf UFG, 2020. p. 150-188.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão Sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, 20(2), 2007. p. 5-6. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SANTOS, Israel Jairo; MATOS, Patricia Modesto; FRANÇA, Dalila Xavier. Raça e o gênero na docência do ensino superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (EDUCON), 14., 2020, São Cristóvão/SE. **Anais eletrônicos...** São Cristóvão/SE: UFS. 2020. p. 1-18. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13726/10/9>. Acesso em: 08 de set. 2022.

SANTOS, Leticia Laureano dos. Percursos profissionais de docentes universitárias negras. In: SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS. 6., 2020, evento on-line. **Anais eletrônicos...** GT 09 - Gênero e relações étnico-raciais: as desigualdades e os desafios contemporâneos. Londrina: UEL. 2020. p. 914-934. Disponível em: <http://anais.uel.br/portal/index.php/SGPP/article/view/1105/1070>. Acesso 30 de out 2022.

SILVA, Joselina; EUCLIDES, Maria Simone. Falando de gênero, raça e educação: trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 51-66, jul./ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58760>. Acesso em: 10 de nov. 2022.

SOUSA, Ana Lucia Nunes de; CABRAL, Luciana Ferrari Espíndola; MOREIRA, Janine Monteiro; WEIHMÜLLER, Valentina Carranza; RODRIGUES, Marina Meloni da Silva; ARAÚJO, Gabriela Gomes; MACEDO, Beatriz Cristina Castro. **Professoras negras na pós-graduação em saúde: entre o racismo estrutural e a feminização do cuidado**. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 45, n. especial 1, out. 2021. p. 13-26. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042021E101>. Acesso em: 10 de abril de 2022.

SOUZA, Fernanda Aparecida de; VALENTIM, Silvani dos Santos. A participação de professoras negras nos programas de pós-graduação da UFMG. **Cad. Gên. Tecnol.**, Curitiba, v. 13, n. 42, jul./dez. 2020. p. 45-61. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/11041>. Acesso em: 10 nov. 2022.

educANDO

Marília Martins de Araújo Reis¹

quando eu era menina
pegaram na minha mão
minhas primeiras letras
ensinaram-me as trilhas
o rabiscar das canetas
que não podia apagar
a dança do lápis, em cores
sobre o papel, muitas flores
imagens pra recordar

entre mares e ilhas
construí histórias, inventei quadrilhas
na pura imaginação
um sol que sempre sorri
uma lua, pra garantir
o brilho na escuridão

e o tempo, fiz no relógio
de pulso, ou na parede
passar correndo, como sede
em um deserto, é viver

escola, universidade
estudo não tem idade

¹ Marília Martins de Araújo Reis é graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1997). Mestre e Doutoranda em Estado e Sociedade – Universidade Federal do Sul da Bahia. Psicóloga, docente na Universidade Estadual da Bahia.

o importante é aprender

e em tanta aprendizagem
lugar perene? É passagem!
Guardo os saberes em mim

sej'eu moça, ou mulher de idade
mestrado, pós, faculdade
estudar nunca tem fim

educar é dar, receber
caminhar, fazer, aprender
abrir olhos, portas, prover
na escola, na vida, no chão

gratidão infinita é ter
enraizado o saber
multiplicando o crescer
que me deu a Educação.

Ética, cidadania, inclusão social na discussão de cotas raciais: conversando, sensibilizando e conscientizando alunos universitários

Marlene Ribeiro Martins*

Introdução

Na concepção Aristotélica da ética, enquanto felicidade, encontramos o vocábulo eudemonismo, que aponta para uma busca individual ou coletiva de felicidade, a qual transporta o ser humano na prática da virtude como único caminho que o conduz ao soberano bem (Barbosa, 2013, p. 101). O conceito de ética é originário:

No idioma grego e a palavra está ligada à filosofia moral e *ethos* à ciência dos costumes. *Éthos*, segundo Aristóteles, expressa um modo de ser, uma atitude psíquica, aquilo que o homem traz dentro de si na relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Indica as disposições do ser humano perante a vida. Ser ético é muito mais do que um problema de costumes, de normas práticas; supõe a boa conduta das ações, a felicidade pela ação feita e o prêmio ou a beatitude pela alegria da auto-aprovação diante do bem feito no dizer de Aristóteles (Brasil, 1987, p. 3).

Também Platão largamente discutiu o conceito de ética, trazendo sua origem num exame que implica percorrê-la social e historicamente, assim apresentando uma primeira teoria ética. Para Paviani,

É óbvio que as origens da moralidade provêm de mais longe; por exemplo, de Homero e de Hesíodo, mas a reflexão racional, organizada sobre a moralidade, encontra-se em diálogos platônicos. Além disso, poder-se-ia, igualmente, mencionar a Bíblia, entre os grandes textos da tradição, porém sua influência é posterior à filosofia grega (2013, p. 19).

* Mestra em educação (UNIPAMPA), acadêmica da academia de Letras e Artes de Arroio Grande, professora da educação básica do município de Arroio Grande.
E-mail: claricebss@gmail.com

Segundo o autor, essa construção teórica passa pelos pré-socráticos, pelos sofistas, pelos socráticos, são notáveis as reflexões de Hegel, Nietzsche e Kierkegaard. Para estes pensadores, “a figura de Sócrates possui uma dimensão moral” (p. 27). Já para Platão, a ética caracteriza-se pela virtude, pelo bem, pela felicidade, prudência, justiça e coragem.

A discussão do que é ética e do que é moral, nos leva diretamente à ideia da formação da cidadania, mas como falar em cidadania, no momento atual, quando ainda vivemos resquícios de séculos atrás quando a escravidão ainda era muito presente no cotidiano de muitos e que mesmo após muitas leis, os preconceitos, rótulos, discriminações e estereótipos não foram ultrapassados.

A Declaração Universal dos Direitos é um documento que todo cidadão deveria conhecer, especialmente o artigo 1º “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos...”, a reflexão sobre este pequeno, mas nobre artigo nos remete ao mais profundo dos pensamentos de quanto ainda necessitamos dialogar mais a respeito dos caminhos percorridos nesta empreitada. Sem dúvidas, que a produção deste documento nos remete a um grande avanço democrático, anunciado por Dewey, em 1916 (*apud* Machado, 2012, p. 94), uma eleição universal de educação de qualidade é indissociável da vida civilizada, portanto, como pensar um espaço educativo como a universidade, sem civilização e democracia, com deveres e direitos garantidos a todos.

Um espaço educativo é legitimamente apropriado para a construção desta sociedade civilizatória e democrática, pela própria natureza do mesmo, Dewey relatava que educação e democracia são indissociáveis, mas a educação nem sempre se incube da responsabilidade de estabelecer a lei e sim somente de cumpri-la, cabendo ao estado provê-la, estando assim estabelecida uma relação de autoridade, que muitas vezes, causa desconforto e desvios.

As leis de inclusão estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano, mas não basta incluirmos sem trabalharmos os assuntos envolvidos com esta temática de modo a torná-la um dia uma prática que não necessite mais da lei ou de algo regulatório para simplesmente ser cumprida. É importante destacar que os sistemas educativos são fóruns privilegiados de debates e, portanto, podem e devem fazê-los. Assim, é imprescindível que alunos universitários participem de grupos de estudos que oportunizem discussões nas quais ampliem suas consciências sobre uma sociedade mais equitativa.

Os objetivos deste trabalho de pesquisa foram sensibilizar e conscientizar acerca da aplicação das cotas de forma a otimizar os fazeres pedagógicos e humanos para uma

sociedade mais justa, bem como discutir a criação de condições que atendam o comprometimento em fornecer uma educação inclusiva, integradora e equitativa de qualidade em todos os níveis, e para todos, a fim de promover uma sociedade mais justa.

Para tanto utilizou-se de grupos de estudos da temática proposta, debates referentes aos assuntos problematizadores do tema, pesquisa de campo por meio de questionários sobre as opiniões de alunos universitários, palestras e grupos de sensibilização, conscientização acerca do tema proposto e visita ao Museu Afro Brasil.

Algumas informações iniciais importantes acerca da africanidade

Para Campello (2013), a escravidão é vista como um fenômeno fático, sentido na perspectiva econômica ou sociológica que existia no Brasil no século XIX e que se encerrou com a Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. “Entretanto, a questão não é tão simples assim: a escravidão era amparada por uma legislação, que, inclusive a constitucionalizava, apesar de não se referir a ela diretamente” (Moraes, 1966, p. 372 *apud* Campello, 2013, p. 1).

Fernandes (1964 *apud* Goto, 2014, p. 07), relata que a história do negro pós lei Áurea, foi construída à custa de muita luta, pois a sociedade escravista, continuou exigindo dos negros uma obediência cega, o que se reproduz até os dias atuais, em todos os ambientes sociais, inclusive nos espaços escolares, e mais especialmente ainda no ensino superior, causando assim, inúmeras formas de exclusão desta população.

Vale destacar que a falsa abolição de 1888 se refere à libertação do negro, em partes, porém, após essa “libertação” a elite não estava apta a conviver com o negro em sociedade. Não foi feita nenhuma política de inserção social, não lhe eram dadas oportunidades de emprego, saúde e moradia. A segregação social aumentava cada vez mais, e aqueles que não tinham como se manter em uma sociedade que os ignorava, continuavam à mercê do trabalho escravo para ao menos se manter (Cordeiro, 2012).

Infelizmente, vez ou outra, vemos notícias na televisão anunciando pessoas vivendo em condições semelhantes às do período anterior à abolição, portanto, essa segregação se estende até os dias atuais.

Não podemos negar que ainda vivemos condições de vida bastante desiguais, quando se trata de distribuição de renda, escolaridade, acesso à cultura, emprego e outras. Especialmente quantos aos grupos chamados minoritários, como mulheres, idosos, negros, pessoas com deficiência e outros (Silva, 2015). Segundo a autora, a população negra, em sua maioria, apresenta menor índice de escolaridade, os salários

são menores e moram em condições mais precárias, dados estes que a mesma levantou junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/ IBGE, de 2014.

Por outro lado, o movimento negro no Brasil tem se posicionado de modo a valorizar o modo de vida e a cultura, na contramão à esta cultura discriminatória e de autoridade das chamadas “maiorias” (grifo meu), pois esta imposição permanece na condição de geradora e mantenedora das desigualdades sociais preconceituosas e raciais (Risério, 2007). E obviamente, este fazer social e cultural tem se refletido nos ambientes universitários, ao longo dos últimos séculos.

Ao mesmo tempo que estas “determinações” (grifo meu) superiores têm esse poder, a universidade deve usar suas competências nos espaços nos quais docentes e discentes, numa interação constante de trocas de conhecimentos e que por isso, segundo Nóvoa (1995, p. 16): “sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida universitária, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas de gestão”, para transformação pessoal dos alunos.

Para Penteado (1998), a universidade é um organismo complexo, por ser especializado, ter múltiplas funções e uma rede compartilhada de relações intersubjetivas e muitos conflitos. Segundo o autor: “a primeira relação entre identidade e poder tem um caráter produtivo, no correlato de concepções de modos culturais da instituição e de grupos sociais envolvidos em relações desiguais de poder” (p. 20). Já a segunda relação implica no saber de como os grupos sociais estão representados na universidade e a terceira, que são as tratativas discursivas, pelas quais é possível “firmar identidades diferentes daquelas fixadas pelas narrativas hegemônicas” (p. 21).

A partir desta reflexão, é preciso pensar na universidade como espaço de discurso e prática de valores, ética e cidadania. Uma cidadania voltada para a consciência coletiva, que segundo Durkheim (1893 *apud* Murad, 2012, p. 53) é “o conjunto de crenças e de sentimentos comuns ao comum dos membros de uma determinada sociedade (...) é muito diferente da consciência individual, embora só se realize através dos indivíduos”. Indivíduos esses que interagem, interações essas próprias das condutas humanas, numa busca constante de solidariedade orgânica, que é espinhal dorsal da sociedade moderna, segundo o autor. Para Durkheim isso contribui para os temas da “cultura popular”, e nos ajuda a entender os paradoxos da vida social e de todas as manifestações culturais, que contribuem para um entendimento dessa vida em conjunto, sejam elas por sua importância, influência ou grandeza e ajudam a revelar real

significados a uma sociedade. O autor explica que a existência de uma sociedade e sua combinação social são sua continuidade e isso torna possível aos indivíduos se adaptarem ao processo de socialização, ou seja, quando eles são capazes de compreender valores, hábitos, crenças e costumes que definem sua maneira de agir ao grupo que pertencem. Neste sentido, a consciência coletiva é capaz de inibir ou constringer os indivíduos a se comportarem de acordo com regras de conduta e isso ajuda os indivíduos a se orientarem. O autor chama a atenção para o fato de que esses fenômenos individuais sejam aplicados a partir da coletividade e não ao contrário, chegando assim ao que chamamos de inclusão.

Uma inclusão proposta pela Constituição Federal, que pretende o respeito às diferenças de raças, credos, sexuais, sociais, econômicas, e outras, solicitando da instituição escolar o preparo ao atendimento dessas pessoas. Assim, a escola é solicitada para contribuir no que se refere ao processo de integração e inclusão social, com objetivo de diminuir as desigualdades (Brasil, 1988).

Segundo Batista (2016), existe certa simbolização representativa quando nos deparamos com um afrodescendente no campus de uma universidade pública brasileira, pois neste ele nunca esteve muito presente. “A política de cotas fortificou a discussão acerca dessa questão bem como movimentou sentidos de aceitação de que ainda há preconceito racial direcionado aos afrodescendentes na sociedade e de que mudanças são imprescindíveis” (p. 30). Pois é perceptível que existe ainda muito fortemente a desigualdade econômica e social em relação aos afrodescendentes até os dias atuais, mantendo o preconceito racial (Bento *et al.*, 2016). Segundo os autores:

Mesmo tendo passado mais de um século da abolição da escravatura, poucas mudanças tiveram em relação ao negro na sociedade. Combater o racismo, eliminar o preconceito e a desigualdade racial é um grande desafio social e cultural, porém, é necessário considerar que, além da conscientização, a educação é o principal meio de esclarecimento da sociedade brasileira (p. 67).

Além disso, o Plano Nacional dos Direitos Humanos – PNDH, por meio do DECRETO Nº 7.037, de 21 de Dezembro de 2009, aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos- PNDH-3 e dá outras providências é um dos documentos mais importantes no trato destes assuntos e reconhece sobremaneira a existência do racismo, apresentando que a sociedade deve contribuir na garantia dos direitos de todos, incluindo os afrodescendentes e acrescenta que as políticas de promoção de igualdade

e inclusão devem proporcionar condições igualitárias e relata que esta população, historicamente, tem sido vítima de discriminação (Brasil, 2010).

Compreendendo que o racismo além de ser uma questão legal é também uma questão social e a Universidade é um espaço legitimamente preparado para a transformação do ser humano, esta pesquisa direciona-se na busca de uma discussão e conscientização de educadores no entendimento de um processo de mudança social emergente para a sociedade atual. Consciência essa que transpassa o nível dos conteúdos discutidos no mundo acadêmico, pois segundo os documentos oficiais do governo, a formação acadêmica é uma formação integral, para o exercício da cidadania (Brasil, 2007). Podemos dizer assim, que é sim, responsabilidade da universidade formar essa consciência nos alunos universitários frequentantes durante sua permanência no curso.

Algumas experiências

A questão das cotas raciais implementadas nas universidades de todo o Brasil tem provocado reações controversas sobre sua validade ou não. Além disso, a discussão a respeito das mesmas não caminha sozinha, ao contrário, está sempre cercada de diálogos análogos à questão como escravidão, preconceitos, estereótipos e outras.

Entre os brasileiros, não existem muitos conhecimentos deste assunto, especialmente fundamentado em dados concretos. Segundo Ferez Júnior *et al.* (2013) isso se deve à ineficiência da grande mídia, que “com seus critérios próprios de noticiabilidade, produz representações fortemente enviesadas da realidade” (p. 304). Para os autores, a mídia representa um importante aparelho ideológico do estado.

Goto (2014) pesquisou o tema social do negro brasileiro, no qual a autora analisou a questão das cotas raciais nas universidades públicas e cujo objetivo foi averiguar a viabilidade da aplicação desta política, “tanto sob o prisma dos objetivos efetivamente alcançados após uma década passada de sua utilização, quanto sob o prisma do ordenamento jurídico brasileiro” (p. 5). Para o desenvolvimento deste trabalho a autora estudou toda a história do negro no Brasil, desde sua chegada até os dias atuais e a mesma conclui que “aos negros, restaram as posições laborais de menor qualificação e salário, quando não, o desemprego e a mendicância, reforçando ainda mais os estereótipos de indivíduo desqualificado, incapaz e preguiçoso que já pesavam sobre o grupo” (p. 96).

No livro *O impacto das cotas nas Universidades Brasileiras (2004-2012)*, Santos (2013) apresenta algumas experiências vividas por grandes universidades brasileiras. O

autor nos remete ao Supremo Tribunal Federal, na sua decisão constitucional quanto à adoção de cotas e o sancionamento da lei que estabelece 50% das vagas nas universidades federais para estudantes de escolas públicas.

Um dos autores brasileiros que estuda o assunto, o pesquisador Jocélio Teles dos Santos escreveu o livro *Cotas nas Universidades: Análises dos Processos de decisão*, no qual relata algumas experiências interessantes. Segundo o autor, o sistema de cotas vem com a finalidade de conceder oportunidades de ingresso de uma determinada classe social que é classificada como as menos favorecidas na sociedade em que vivemos. O menos favorecimento decorre de uma análise estatística e de conceitos históricos estabelecidos ao longo da história do afrodescendente no Brasil. As cotas raciais em instituições de ensino superior tiveram a lei sancionada em 2012, porém, as discussões acerca do assunto já estavam bem adiantadas. Desde 2002 já havia debates sobre as mesmas em diversas universidades no Brasil: De norte a sul, de leste a oeste, as universidades federais realizaram reuniões para discutir até que ponto o sistema de cotas raciais era útil à sociedade em sua totalidade. Como esperado, argumentos contra e a favor eram inevitáveis nesse âmbito, logo, a análise minuciosa a respeito era feita pelas universidades observando suas singularidades (Santos, 2013).

Em meados de 2003, a Faculdade de Mato grosso do Sul encaminhava para análises as reflexões acerca das normativas de cotas estabelecidas, contando com a participação popular para tal debate. Estabelecer um conceito e definição das cotas faziam parte do eixo central dessa discussão. Uma conselheira, militante e negra, apresentou alguns argumentos a respeito das cotas:

- a) o baixo índice de negros nas universidades era o resultado da falsa abolição dos escravos e, que não lhes fora dado o direito à educação, qualificação profissional, moradia e terra para trabalhar;
- b) existia indefinição no quesito cor;
- c) havia o não-reconhecimento pela sociedade de que na maioria dos brasileiros predomina a essência e a aparência negra;
- d) existia a falta de cumprimento da Constituição Brasileira que assegura igualdade para todas as raças;
- e) havia a inexistência de oportunidades para os negros (Cordeiro, 2012, p. 19).

Neste encontro, havia pessoas a favor e contra tal argumento, os que estavam contra mantinham um padrão de cor (branco) e status social. Por isso, registra-se uma resistência por parte dos brancos e até de grupos de não-brancos em relação à criação e à implantação de ações afirmativas voltadas para reparações étnico-raciais.

Entendemos ações afirmativas como:

[...] incremento da contratação e promoção de membros de grupos discriminados no emprego e na educação por via de metas, cotas, bônus ou fundos de estímulo; bolsas de estudo; empréstimos e preferência em contratos públicos; determinação de metas ou cotas mínimas de participação na mídia, na política e outros âmbitos; repartições financeiras; distribuição de terras e habitação; medidas de proteção a estilos de vida ameaçados; e políticas de valorização identitária (Feres Júnior *et al.*, 2013, p. 4).

Bento *et al.* (2016) definem as ações afirmativas como políticas públicas elaboradas pela iniciativa privada ou pública para corrigir as desigualdades raciais de séculos, contra os excluídos por religião, raça, aparência física e outros, com objetivo de melhorar a atuação desses e permitir o acesso à educação, saúde, emprego, melhoria econômica, cultural etc.

Silva (2015) desenvolveu um estudo no qual analisou as ações afirmativas dentro de uma instituição educacional e discutiu as significações que gestores e educadores dão à política que se baseia nos critérios raciais e sociais. A autora relata que era totalmente contra esta política, entretanto o próprio trabalho e o “convívio com aqueles poucos, saliente, poucos estudantes negros do Colégio” (grifo da autora), a fizeram mudar de ideia. Nas palavras da autora:

Compartilho o sentimento relatado por um dos entrevistados, que me relatou num momento precedente à entrevista que considerava que deveria ter se envolvido com as questões raciais com mais afinco durante sua trajetória de vida. Da mesma forma, considero que o envolvimento com as questões raciais me ajudaria a entender melhor a minha negritude e me auxiliaria no enfrentamento do processo de apagamento que sofri em muitos momentos de minha experiência escolar (Silva, 2015, p. 17).

Em meados de 2003 várias faculdades já encaminhavam debates, reflexões e análises sobre as cotas afirmativas. Na UFBA, foram dados quatro eixos a respeito da implementação de cotas, sendo:

1) Preparação – ações para a melhoria do ensino fundamental e médio nas escolas públicas; 2) Ingresso – definição e implementação de critérios para a isenção de taxa de inscrição; 3) Permanência – ampliação do número de bolsas estudantis; reforço à política de assistência estudantil; 4) Pós-Permanência – assessoria e assistência para obtenção de estágio e emprego; cursos de informática e línguas estrangeiras; preparação para a pós-graduação; programa de bolsa no exterior (Santos; Queiroz, 2012, p. 56).

Silveira e Silveira (2012) ao refletirem acerca das ações afirmativas como consequência de luta social, relatam que o movimento pró-cota questiona o mecanismo do vestibular, pois o mesmo é inútil sob a ótica do aprendizado, simplesmente exclui e em especial os socialmente mais frágeis, patrocinando uma inversão perversa, os mais favorecidos ingressam e os menos favorecidos, não. Portanto, segundo os autores “este resgate é fundamental, pois as ações afirmativas devem ser entendidas não como uma concessão de um governo de caráter democrático-popular, mas como resultado de uma luta consciente e organizada do movimento social negro” (2012, p. 229).

É notório a preocupação das políticas afirmativas em trazer não somente a inserção do negro em faculdades, mas também em manter esse estudante no âmbito educacional, vide as dificuldades que se enfrentar para ingressar e permanecer no ensino superior. Analisando os artigos selecionados no livro de Jocélio Teles dos Santos - *Cotas nas Universidades: Análises dos processos de decisão*, conclui-se que as reuniões realizadas nas universidades, entre elas UFBA, UFMS, USP, UEL, Unifesp, os argumentos levantados a favor mantiveram-se padronizadas, sendo: a crítica em relação a falta de oportunidades dadas às classes menos favorecidas pela sociedade no decorrer da história, levando em conta a escravatura, o preconceito e até a higienização da raça nos anos 30. Argumentavam-se também a questão da difícil permanência dos estudantes negros nessas instituições, já que as bolsas estudantis eram, em partes, insuficientes. As pessoas a favor das cotas também mantinham um padrão: negros (as), em grandes partes, mulheres, que argumentavam que além de ser descriminalizada pela sociedade por conta da cor, ainda tinha que lidar com o machismo enraizado na população. Em grande parte da argumentação, utilizavam a questão da equidade social (Santos; Queiroz, 2012).

“O racismo existe no Brasil. Ele não será inventado pelas cotas na Universidade” (Santos; Queiroz, 2012, p. 70). Os autores descrevem que quem estava contra também se manteve no padrão: brancos(as), na grande maioria, homens. Argumentava-se que as cotas só aumentariam o preconceito com a raça, e conseqüentemente, estaria fazendo de uma forma clara uma segregação das raças, ou até mesmo citava uma espécie de racismo inverso. E conclui que: levando em conta os argumentos apresentados, podemos notar que há uma difícil noção da nossa história por parte da população, e os que a conhecem em parte, não aceitam que ainda existe racismo na nossa sociedade, e quando analisadas, podemos ver claramente que o preconceito está enraizado e as formas de retratação social devem acontecer até que no senso comum seja, de certa forma, erradicado totalmente. Mesmo após as leis de cotas serem aprovadas e mantidas

nas universidades públicas, ainda assim, não está inserida nem metade da população total negra do nosso país.

Freitas *et al.* (2021), do importante grupo GEMA, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, desenvolveram um trabalho cujo objetivo foi efetuar um quadro em detalhes das políticas de ação afirmativa nas universidades federais e estaduais do Brasil, tendo como ponto inicial 2013 até 2019. Em 2013, foi o “ano seguinte à aprovação da Lei 12.711, que padronizou os critérios de seleção racial e socioeconômico da política em questão” (Freitas *et al.*, 2021, p. 6). Os autores acrescentaram informações do período anterior a este (2003 a 2012), para analisar quando as iniciativas começaram a surgir e compararam os dois tipos de universidades. Os autores concluíram que as ações afirmativas avançaram mais nas universidades federais e que nestas os grupos estão melhor refletidos. Destacam que uma política é justa, mesmo que seu desempenho não atinja o mais alto nível, sendo importante o conhecimento e as discussões sobre o que está acontecendo nas universidades em relação à implementação da referida política.

Metodologia da pesquisa, levantamento de dados e análises

Escolha do método para análise dos dados

Para atender os objetivos deste trabalho, optou-se pela utilização de um método quantitativo para as 08(oito) perguntas do tipo *likert*, pois:

A pesquisa quantitativa vem da tradição das ciências naturais, onde as variáveis observadas são poucas, objetivas e medidas em escalas numéricas. Filosoficamente, a pesquisa quantitativa baseia-se numa visão dita positivista, onde: as variáveis a serem observadas são consideradas objetivas, isto é, diferentes observadores obterão os mesmos resultados em observações distintas (Wainer, 2019, p. 6).

E para a nona questão, que foi aberta optou-se pela análise de discurso descrita por Orlandi (2005), e segundo a mesma, o discurso não é meio para a transmissão da informação, pois gera efeitos, mas sim que seus traços são interpretáveis de forma ideológica e analítica, e nessas particularidades encontram-se os indícios da formação discursiva e da ideologia que sustentam uma ideia. No livro “A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso”, a autora destaca algumas paráfrases, nas quais as marcas ideológicas aparecem: “embora trabalhe bem é preto”; “trabalha bem, mas é preto”, “embora seja preto trabalha bem” (2011, p. 123). Conclui que nas paráfrases as diferenças encontradas não se apresentam nos registros, mas sim nas argumentações.

Segundo a autora, há sem dúvida uma formação ideológica que diferencia os afrodescendentes dos brancos, a formação ideológica é a mesma: a que distingue preto e branco, em termos racistas.

Etapas do processo

Foram realizadas várias reuniões com os objetivos de discutir os conceitos relacionados à questão das cotas para que os alunos pudessem se apropriar dos conhecimentos relacionados aos assuntos propostos para o desenvolvimento deste projeto, apresentados anteriormente e que embasaram a decisão do grupo de estudos de que era importante e necessário promover uma visita ao Museu Afro Brasil, para os alunos do curso de Pedagogia, no qual este projeto estava sendo aplicado para conhecerem um pouco mais da história do povo afrodescendente residente no Brasil atual. Foi feito agendamento e o convite aos mesmos, bem como a visitação.

Após a visita, foi aplicado um instrumento para colher as informações que subsidiam a discussão e o levantamento de dados foi efetuado a partir da construção de instrumentos com perguntas abertas e fechadas, com objetivo de deixar os participantes bem à vontade para responderem.

Instrumento e participantes

O instrumento é constituído de nove questões, sendo 08(oito) fechadas, do tipo *Likert* e 01 (uma) aberta, o qual foi aplicado em 16 participantes, sendo 15 do sexo feminino e um do sexo masculino.

Levantamento de dados e análises

Um dos nossos interesses em investigar relaciona-se à questão do racismo, a maioria dos nossos participantes, isto é, 75%, quando questionada a respeito desta questão acredita que o racismo está presente no dia a dia dos brasileiros. O Plano Nacional dos Direitos Humanos, referência fundamental no que se refere à esta questão relata que a sociedade deve garantir os direitos a todos, promovendo condições iguais aos afrodescendentes, vítimas de toda forma de discriminação (Brasil, 2010). O que corrobora também com as pesquisas efetuadas por outros pesquisadores brasileiros (Santos; Queiroz, 2012).

Importante investigar quanto nossos alunos universitários sabem a respeito das cotas nas universidades e acerca deste assunto, 62,5% declaram-se dominando parcialmente a informação, o que nos torna grandemente responsável, pois segundo Silva (2015), é de fundamental importância a disseminação da informação para que as

discussões possam ser ampliadas. Bento *et al.* (2016) argumentam que para combater o racismo é necessário conscientizar e a educação é o principal meio de esclarecimento.

Entre os participantes da pesquisa, 50% discordam totalmente de que os meios midiáticos sempre se utilizaram de personagens brancos porque não tinham outra raça com talento suficiente para representar em comerciais, telejornais, novelas, filmes etc., o que contradiz o que nos apresentam os pesquisadores Ferez Júnior *et al.* (2013), pois os autores relatam que a mídia é ineficiente no que se refere a esta questão.

Entretanto, não podemos negar que tanto a mídia, quanto a sociedade de maneira geral são contribuintes para o racismo e os estereótipos em relação à toda forma de discriminação. Entre os entrevistados na pesquisa, a grande maioria, 68,75% dos participantes concordam totalmente que a sociedade é uma grande influenciadora para a construção deste estereótipo, o que corrobora com as análises apresentadas por Goto (2014).

A abolição de 1888 mobilizou vários setores da sociedade brasileira, mas a população negra foi abandonada à própria sorte, sem a realização de reformas. 68,75% dos entrevistados concordam totalmente com esta afirmação, corroborando com as pesquisas apresentadas por vários autores sobre a temática (Silva, 2015).

Quando se trata de saber se as políticas afirmativas são instrumentos que resolvem a questão da desigualdade social, percebe-se pelas respostas que ainda não há muito consenso, na população pesquisada. As opiniões ainda estão bastante divididas, pois 31,25% concordam totalmente que é um instrumento de solução das desigualdades, 37,5% concordam parcialmente e 25% são indiferentes à esta questão, o que contraria as afirmações de Ferez Júnior, Daflon e Barbabela (2013), pois os autores descrevem as ações afirmativas como incremento promoção de grupos discriminados. E os autores Bento *et al.* (2016) também defendem as ações afirmativas como políticas públicas elaboradas pela iniciativa privada ou pública que possibilitam a correção das desigualdades raciais.

Foi perguntado abertamente aos participantes da pesquisa sobre a questão racial após a visita dos mesmos ao Museu AfroBrasil e percebe-se uma diversidade de opiniões acerca do assunto, mas é bem evidente no discurso dos mesmos suas ideologias. Conforme aponta Orlandi (2011), as paráfrases não são simples informações, mas sim são ideologias com significados e significantes. Dentre as respostas dos participantes, podemos destacar: “achei muito triste”, “vimos a realidade”, “infelizmente a questão do racismo e preconceito serem velados”, “tempos difíceis, de tristeza e desigualdade, desumanidade”, “exclusão dos negros”, “a escravidão foi um fato histórico

que deixou vestígios até hoje”, “já tinha conhecimento da luta dos negros aos direitos igualitários aos brancos”, “muitas pessoas tentam diminuir o passado de escravidão dos negros no museu pude sentir a dor de meus antepassados, o sofrimento e tudo que se arrastou conforme esses anos.” Percebe-se nestas respostas que há pouco conhecimento acerca da realidade social do afrodescendente e o discurso está embasado mais nas ideologias, conforme aponta Batista (2016) e pouco nos fatos em si.

Considerações finais

Os objetivos deste trabalho de pesquisa foram sensibilizar e conscientizar acerca da aplicação das cotas raciais de forma a contribuir os fazeres educacionais, sociais e humanos na sala de aula no ensino superior, no curso de Pedagogia, pois é na formação de educadores que encontramos motivação para ensinar e aprender e podemos marcar nossa contribuição na formação de um cidadão mais politizado e crítico que percebe a importância da história e de sua participação na construção da mesma.

É perceptível que a questão do racismo ainda é muito polêmica e tão pouco discutida entre nossos alunos, mesmo assim existe a ideia de um racismo presente, o que foi confirmado nas nossas pesquisas bibliográficas. Para entendermos as cotas é preciso compreendermos mais as questões raciais, o que torna o ambiente universitário responsável pela disseminação de informação, pois os pesquisados dominam parcialmente as informações a respeito deste assunto. Portanto, precisamos conscientizar nossos alunos, para não serem influenciados somente pela mídia que tem um poder de inserção muito forte nas nossas casas, contribuindo inclusive para a criação de rótulos, discriminação, preconceitos e estereótipos.

As políticas de ações afirmativas promovem oportunidade social a todos e observa-se que essas ações objetivam um determinado grupo e que é resultado de lutas do movimento negro, como forma de retratar o que a abolição de 1888 não proporcionou, isso se fossem devidamente aplicadas, o que divide opiniões.

Conclui-se que é importante promover discussões acerca das questões raciais, bem como oportunidades, palestras e outras formas de disseminar conhecimentos, como foi feito por este grupo de pesquisa, nas discussões durante o desenvolvimento do projeto e na visita ao Museu AfroBrasil, pois o discurso dos participantes depois da visita é um discurso ideológico sim, mas também reflexivo e informativo acerca da importância de se conhecer a história para fins de conhecimentos da realidade atual.

Percebe-se que muitos trabalhos de pesquisa estão sendo desenvolvidos nesta área, isto já é uma pequena ascensão em relação à essa temática, entretanto, ainda

precisamos avançar bastante para que as cotas sejam compreendidas pela grande camada da população, e podemos chegar mais próximo deste objetivo por meio dos universitários.

Referências

BARBOSA, Claudio Luis de. **Ética na educação física**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BATISTA, Dayane Pereira. **Argumentação em dissertação do Ensino Médio: Cotas Raciais em Discurso**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-01112016-171150/publico/1DissertacaoDayaneBatistaCorrigida.pdf>. Acesso: 01 ago. 2021.

BENTO, Andréa Aparecida; JUSTINO, Eliane Reis; GUSSO, Fabrícia Paula; OLIVEIRA, Flávia Palmieri de; SILVA, Janice Mendes da. Políticas de Cotas Raciais: Conceitos e Perspectivas. **Ensaio Pedagógico**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET ISSN 2175-1773– dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n12/artigo6.pdf>. Acesso em: 28 jul 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução CFP No. 002/87**, de 15 de agosto de 1987. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/resolucao1987_2.pdf. Acesso em 09 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 02 ago 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: DF. 2007. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf. Acesso em: 15 jul 2023.

BRASIL. **PNDH-DECRETO Nº 7.037. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos- PNDH-3 e dá outras providências**. Brasília, DF. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em 02 ago. 2021.

CAMPELLO, André Emmanuel Batista Barreto. **A Escravidão no Império do Brasil: perspectivas jurídicas**. 2013. Disponível em: <http://www.sinprofaz.org.br/artigos/a-escravidao-no-imperio-do-brasil-perspectivas-juridicas/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Cotas para negros e indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: processo histórico e político**. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). *Cotas nas Universidades: Análises dos Processos de Decisão*. Salvador: CEAO, 2012, 17-38.

FEREZ JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica F.; BARBABELA, Eduardo. **As políticas de Ação Afirmativa nas universidades estaduais**: Levantamento de Políticas de Ação Afirmativa. (GEMAA)-Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa/IESP-Instituto de Estudos Sociais e Políticos. UERJ-Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2013, p. 1-25.

FREITAS, Jefferson B. de; PORTELA, Poema E.; FEREZ JÚNIOR, João; SÁ, Izabele; LIMA, Louise; FLOR, Juliana. **As Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Federais e Estaduais (2003-2019)**: Levantamento das políticas de ação afirmativa. (GEMAA)-Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa/IESP-Instituto de Estudos Sociais e Políticos. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2021, p. 1-33. Disponível em: <https://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2021/12/Politicadas-Acao-Afirmativa-nas-Universidades-Federais-e-Estaduais-2013-2019.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

GOTO, Vanessa Strowitzki. **A Questão Social do Negro Brasileiro e o Dilema Entre Redistribuição e Reconhecimento**: Uma Análise das Cotas Raciais Nas Universidades Públicas. Faculdade De Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/88756/000739645.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 26 fev. 2019. 2014.

MACHADO, Nilson José. **Ética e Educação**: Pessoaalidade, Cidadania, Didática, Epistemologia. Cotia, SP: Ateliê, 2012.

MURAD, Maurício. **Sociologia e Educação Física**: diálogos, linguagens do corpo, esportes. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

NÓVOA, Antônio. **As Organizações Escolares em Análise**. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso**: Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

PAVIANI, Jayme. **As origens da ética em Platão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PENTEADO, Silvia Teixeira. **Identidade de Poder na Universidade**. São Paulo: Cortez, 1998.

RISÉRIO, Antonio. **A utopia brasileira e os movimentos negros**. São Paulo: Editora 34, 2007.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **Os Impactos das Cotas nas Universidades Brasileiras (2004-2012)**. Jocélio Teles dos Santos, organizador. Salvador: CEAO, 2013.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. As cotas na Universidade Federal da Bahia: história de uma decisão inédita. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **Cotas nas Universidades**: Análises dos Processos de Decisão. Salvador: CEAO, 2012, 41-74.

SILVA, Verônica de Souza. **Jovens negros no Colégio Pedro II**: ações afirmativas e identificação racial. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2013_1-1079-ME.pdf. Acesso: 22 fev 2019.

SILVÉRIO, Valter. **Ação afirmativa e combate ao racismo institucional no Brasil**. São Paulo: Anped, 2003.

Refletindo Processos de Epistemicídio na Educação: Reconhecendo Saberes e Engenhosidades
Ética, cidadania, inclusão social na discussão de cotas raciais: conversando, sensibilizando e conscientizando alunos universitários
DOI: 10.23899/9786586746372.5

SILVEIRA, Paulo Roberto Cardoso da; SILVEIRA, Marta Íris C. Messias da. Da Maioria silenciosa à minoria mobilizada: as tensões e contradições na implantação das ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Maria - RS. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **Cotas nas Universidades: Análises dos Processos de Decisão**. Salvador: CEAO, 2012, 209-233.

JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael; SOARES, Sergei; THEODORO, Mário. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição** / Mário Theodoro (org.), Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares. – Brasília: Ipea, 2008.

WAINER, Jacques. **Métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa para a Ciência da Computação**. Instituto de Computação – UNICAMP. 2019. Disponível em:
<http://www.pucrs.br/ciencias/viali/mestrado/mqp/material/textos/Pesquisa.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

Coisa da cabeça

Victoria Sara de Arruda¹

Coisa da cabeça

Coisa da cabelá

Cabelá, cabeleira

Cabelo

Puxa, estica, alisa, amacia

não ficou igual da propaganda

Oxe, propaganda enganosa

Na vitrine muitas bonecas pretas

os cabelos delas

iguais aos meus

iguais aos de minha mãe

iguais aos de minha irmã

iguais aos de minha professora

Puxa, quantas referências

Nosso cabelo não é dureza

é de uma macieza

de uma beleza

Nele traço nossa coroa

nas tranças guardamos histórias e afetos

guardamos novas memórias

de que não é coisa da cabeça

mas é nossa marca

nossa identidade!

¹ Mestranda em educação pela UNESP-RC, pedagoga pela UNESP-RC, Professora dos anos iniciais no Município de Piracicaba.

Decolonizando: epistemologias para a construção de um letramento racial em sala de aula com impacto na teoria política e na democracia brasileira

Renata Peixoto de Oliveira*

Introdução

A ideia básica que move esse relato de experiência é compartilhar alguns pensamentos, sentimentos e experiências vividas recentemente e que dialogam com a proposta dessa obra coletiva. Trata-se de uma necessidade manifesta, de uma mudança precisa, de um movimento realizado no sentido de perceber, entender e realizar uma educação que, de fato, contribua para uma sociedade que seja antirracista.

Vivemos em um país racista, em sua herança cultural, seu *modus operandi* societal, em sua estrutura socioeconômica, em suas instituições. A recente crise democrática brasileira, que representa um processo de deterioração democrática ou desdemocratização, ao longo da última década, está relacionada ao histórico viés racista de nossa sociedade. No início do século XX, e, de forma sustentada por quase uma década, percebemos no país conquistas em termos jurídicos que favoreceram distintos segmentos antes marginalizados, além de políticas públicas que promoveram um avanço democrático, em um sistema mais inclusivo. Figuram como exemplo a política de cotas, a maior mobilidade social e a melhoria da qualidade de vida, o acesso de mais segmentos da população ao ensino superior e o consumo crescente. Tudo isso beneficiou, sobretudo, as classes C e D, majoritariamente compostas por pessoas não brancas ou pessoas racializadas, além de mulheres. Justamente por beneficiar, de forma prioritária, as classes menos favorecidas, os avanços sociais incomodaram as classes abastadas e setores das classes médias que ainda ressentem estas mudanças, mesmo que fossem muito naturais em uma sociedade que se diz pretensamente democrática. Estas mudanças foram tímidas por que não foram estruturais, foram apenas

* Cientista política, doutora pela UFMG e docente e pesquisadora na UNILA. Contato: renata.oliveira@unila.edu.br

reparadoras se considerarmos a dívida histórica deste país que usou amplamente a força de trabalho e a mão de obra de pessoas africanas escravizadas e seus descendentes para sua construção.

Foi dessa forma que a crise democrática nos tomou de assalto, ficando na espreita por muito tempo, e, a ciência política apontou o fato de sermos uma sociedade racista e elitista como um elemento importante, mas depois da crise já estabelecida. Raramente, os meios canônicos da área de estudo, as instituições de ensino e pesquisa de ponta, as importantes publicações, as cátedras e disciplinas universitárias da área apontaram a necessidade de se pensar a política, a democracia e nossas sociedades a partir de um compromisso inegociável: a luta antirracista e a equidade social. Só as instituições políticas pareciam importar e elas estavam funcionando bem, aparentemente.

Setores até considerados não tão conservadores chegam a responsabilizar o avanço de movimentos como o movimento negro, feminista e LGBTQIA+ como responsáveis pela crise, por terem forçado demais, lutado demais, conseguido demais, chamando atenção dos conservadores ávidos por manterem o status quo. O retrocesso quando identificado chega a ser colocado na conta dos setores que mais sentiram na pele, em seus corpos, em suas vidas, a exclusão e a marginalização. Mas, então, democracia para quem? O regime democrático parece ser apenas um acórdão das elites que concordaram em ceder um pouco para não perder demais, contudo, se a cidadania se ampliar de forma significativa, a democracia não parece mais ser um jogo interessante, mantemos a fachada por temor às críticas, mas pisamos no freio e damos marcha ré. Diante da complexidade do debate é forçoso pensar que as disciplinas de ciência política, mesmo as do campo das teorias, precisam ser úteis para a compreensão dos desafios do sistema político brasileiro, de sua democracia, das relações sociais de poder que marcam nossa realidade. E, para professoras e pesquisadoras que como eu dedicaram os últimos anos de estudos à compreensão do retrocesso democrático que atingiu nosso país, é fundamental trazer o debate para a sala de aula, não apenas no estudo das instituições, mas trazendo o debate necessário sobre suas implicações sociais. Neste debate, como observado por diferentes intelectuais que produzem sobre o tema no momento, as questões de gênero e de raça, são essenciais para compreender o Brasil contemporâneo, mas, também suas estruturas historicamente desiguais que explicam como chegamos a crise atual. Não há como formar futuros profissionais e cidadãos, com cursos ultrapassados que não enfrentam os problemas reais de vida dos próprios alunos(as).

Este texto propõe-se a realizar algumas reflexões, a partir das experiências vividas por esta educadora e pesquisadora para entermos como podemos, a partir de uma educação que promova o letramento racial mínimo e se coloque na luta antirracista, contribuir para que a área da ciência política possa avançar nestes debates e outros afins de modo a impulsionar ou, minimamente, levantar questões sobre as mudanças necessárias em nossa sociedade.

Nas próximas páginas, realizaremos esta discussão de modo indissociável à instituição de ensino em que estas vivências e experiências são relatadas, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a UNILA. Isso, considerando-se suas particularidades, sua missão, seu projeto diferenciado, e, como ela contribui e como pode vir a contribuir, de modo significativo, para um letramento racial condizente às mudanças societárias almejadas em seu projeto original. De certa forma, algumas destas reflexões críticas são previstas, mas muitos cursos e disciplinas, ainda apresentam uma proposta tradicional em suas referências bibliográficas e abordagens, ou são muito teóricos, não contribuindo para uma reflexão necessária sobre nosso período político recente e os desafios da sociedade brasileira atualmente. Por isso, vamos refletir sobre algumas questões que envolvem os debates étnico-raciais, a decolonialidade do saber e do poder e as epistemologias dominantes *versus* as novas epistemologias do sul global no campo da política e nos estudos sobre a política, na ciência política, na teoria política e na teoria democrática, conseqüentemente. Relacionado a isso, por fim, são trazidas outras questões julgadas de extrema relevância, primeiramente, a motivação central deste texto, relatar algumas experiências em sala de aula, e, em seguida, questões sobre a capacitação docente e algumas referências bibliográficas fundamentais.

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

Não seria possível relatar uma experiência em sala de aula sem contextualizar a universidade em questão, ainda mais se tratando da UNILA. Esta universidade surge de ideais e de projetos políticos para o país e para a região, ou seja, para a América Latina, garantindo que o brasileiro possa olhar e também se sentir parte deste continente, entendendo suas particularidades, bem como promovendo uma maior integração entre os povos pela educação e pela ciência, além de formar quadros especializados com egressos da graduação e pós-graduação que estão aptos a integrar o serviço público, o setor privado, a academia, o terceiro setor e organismos regionais, internacionais e multilaterais em diferentes países.

Sempre costumo dizer que a UNILA é o único lugar em que o cânone é o paradigma decolonial. Pensar a América Latina, através da convivência e integração com pessoas provenientes de diferentes países da região e do Caribe é o mote de nossa existência institucional. De forma única, a UNILA oferece um Ciclo Comum de estudos para todos os cursos visando cumprir sua missão institucional que é promover a integração latino-americana e caribenha. Todo(a) estudante da UNILA tem cursos de línguas adicionais (Português ou Castelhana), metodologia e introdução ao pensamento científico, além das disciplinas de Fundamentos de América Latina (FAL). A universidade é bilíngue e oferece aulas básicas dos dois idiomas a todos(as), além de promover a reflexão e a valorização da ciência por meio de outras disciplinas. As atividades acadêmicas, a escrita do trabalho de conclusão de curso pode ser feita nos dois idiomas oficiais. E, para reforçar o perfil latino-americanista, temos uma sequência de três disciplinas que valorizam a produção intelectual regional trabalhando temas e agendas de diferentes áreas do conhecimento voltadas ao entendimento da realidade latino-americana e caribenha.

O debate decolonial é o grande debate por excelência, já que somos convidados(as) a entender o peso do processo e do passado colonial sobre nossas sociedades, estimulando em nós uma consciência crítica sobre o tema, mas também um olhar preciso sobre o que persiste, dos traços que ainda se mantiveram, o que entendemos como colonialidade. Logramos avançar, enquanto instituição em estudos, pesquisas, disciplinas e debates sobre os povos originários de “nuestra” América, ao mesmo tempo que ainda podemos avançar mais para trabalhar a história da África, a diáspora africana, o movimento negro e suas pautas dentre outras questões referentes a esta matriz africana, seja no Brasil como em outros países.

Temos pesquisas, disciplinas e alguns ou algumas intelectuais que pesquisam estes e outros temas correlatos, mas ainda existe uma carência neste aspecto. A nossa decolonialidade, como instituição, precisa ser mais feminista e mais negra. Alguns avanços importantes ocorreram como a instituição de comissões voltadas para pensar os dilemas da universidade no que tange a questão étnico-racial e a criação de vagas de acesso afirmativo em muitos editais de seleção de cursos de mestrado.

Mesmo a UNILA fazendo um movimento, não podemos nos iludir e pensar que simplesmente pelo projeto original, a UNILA como instituição, e como centro de pesquisa e construção de saberes e conhecimento apresente currículos ou abordagens totalmente comprometidas com a luta antirracista. Nem mesmo contamos ainda com uma importante representação negra entre discentes da universidade, na maior parte dos casos, quando temos alunos(as) negros(as) em nossas disciplinas, essas pessoas não

são brasileiras e ingressaram por meio de convênios internacionais, processos seletivos para refugiados e vistos humanitários. Onde estão as negras e os negros brasileiros nos corredores e nas carteiras da universidade? Neste sentido, ainda temos muito o que fazer enquanto sociedade.

Quanto ao currículo, se continuarmos alocando certos debates em algumas poucas matérias optativas que seriam mais afins ao projeto da UNILA, retiramos a responsabilidade do todo, do conjunto de nossa matriz curricular de encarar tal empreitada. Se não assumimos, no geral a responsabilidade de uma educação, de fato decolonial, por ser também antirracista e feminista, acabamos criando apenas um nicho científico, com apenas pesquisadores(as) negros(as) trabalhando com temáticas vinculadas à raça e que teriam propriedade, portanto, para propor certas disciplinas que se responsabilizam por este debate antirracista.

Ao delegar importantes debates a poucas disciplinas optativas ofertadas por poucos especialistas, também contribuimos para isolar estes debates importantes. Ou seja, criamos também subáreas nas ciências humanas, como os estudos afro-brasileiros ou afro-latino-americanos, estudos étnico-raciais, estudos feministas. Ao criar nichos de pesquisa e debate tiramos a responsabilidade de todos(as) se comprometerem com a questão.

A política sempre foi um território excludente em diferentes períodos da história, em diferentes partes do globo. Em sociedades com herança colonial e escravistas como as nossas, marcadas pelo genocídio dos povos originários, pela invasão e ocupação, pela depredação dos recursos naturais e estratégicos, pela escravidão para mover a economia, isso não seria uma novidade. A política latino-americana seguiu excludente mesmo depois de cortados os laços coloniais com as metrópoles. O acesso à educação se manteve como privilégio das elites e das classes médias, o povo não se via representado nas esferas de poder, nos espaços de prestígio e status. O povo negro, muito menos.

A Política, a ciência política e a teoria política: o campo de estudo

Nesta seção, o relato se volta à área de conhecimento em questão, já que o relato feito sobre uma disciplina ofertada na UNILA, se refere a uma disciplina da área de ciência política. É fundamental, conhecer um pouco a área, sua origem e evolução, bem como, a forma como essas disciplinas teóricas e básicas desse campo de estudo costumam se organizar. Sendo a UNILA uma universidade que se pretende inovadora, com uma missão institucional bem definida, é mister pensar como essas disciplinas

também deveriam se apresentar de forma inovadora. Mas, antes da experiência em sala de aula em si, vamos nos deter um pouco a discutir o campo, a área de estudo no qual a disciplina que costumo ministrar como cientista política está inserida.

Com o advento de formas de governo representativas, sobretudo a partir do século XIX, em maior escala, os sistemas políticos ainda eram marcados pela presença e pelos interesses das classes oligárquicas em países da região. Mesmo se vislumbramos outros cenários na América do Norte ou na Europa, a democracia não era bem o nome que poderia batizar os regimes políticos em voga. Concomitante às mudanças político-institucionais que levam ao surgimento da democracia liberal como regime político a ser adotado em muitos países, podemos entender o surgimento de uma ciência da política, para além de um pensamento político ou uma filosofia sobre o político e social. O surgimento de uma ciência da política, ou seja, da ciência política influenciada pelo advento do positivismo, que se propunha a entender o funcionamento das instituições, das esferas de poder, do Estado com método e rigor científico tal qual as ciências exatas foi uma revolução importante, tão importante quanto às mudanças político-institucionais mais acima mencionadas. Essa nova ciência que surgiu tinha caráter elitista, e o componente liberal da democracia tinha grande responsabilidade nisso. Essa nova ciência foi normativa e, dificilmente, neutra, tanto que sua escola inaugural de pensamento foi o elitismo democrático que delegava ao povo o papel de mero governado. Ali no nascedouro da ciência política tínhamos representadas as preocupações e os anseios de uma elite e de uma intelectualidade diante dos avanços de um regime popular e do surgimento do socialismo. Logo, essa ciência serviu aos discursos que se alinhavam aos interesses das elites como o de que as elites estariam mais preparadas para os negócios do governo e da administração pública e de que o povo, por sua ignorância, deveria se limitar a eleger governantes.

Aos poucos, com o avançar das décadas e a consolidação da disciplina e ciência sobre a política, a teoria política virou quase sinônimo de teoria da democracia, já que este regime avançava e tinha suas missões a cumprir no ocidente. A democracia se tornou um regime que avançou ao final da Segunda Grande Guerra passando a representar os valores ocidentais do mundo capitalista em face à consolidação de um bloco inimigo comunista. Este último seria identificado com a opressão e a tirania, durante a Guerra Fria. E as críticas e reflexões sobre o parco alcance da democracia liberal e seus poucos beneficiários se tornaram irrelevantes. A democracia não deveria ser atacada, era o lema ocidental contra o temido mundo comunista.

Ainda neste contexto e até a segunda metade do século XX, é possível perceber uma total falta de compromisso da ciência política em pensar, analisar e problematizar

questões referentes à ampliação da cidadania, do rompimento de uma visão meramente procedimentalista e minimalista da democracia, da necessidade de maior inclusão das mulheres e das pessoas racializadas, ou de pessoas com deficiência, por exemplo. A máxima liberal engoliu a democracia, sendo estabelecida a grande ilusão de que todos somos livres e temos os mesmos direitos políticos. Isso, por si só, já seria o suficiente para nos contentarmos com o regime democrático, mesmo que o direito a voto não representasse grandes mudanças para grande parcela da população.

Avanços importantes aconteceram, na segunda metade do século XX, em especial nos anos 1960-70, com impacto fundamental para uma luta por direitos: os movimentos feministas e negro ganharam projeção e o debate pós-colonial trouxe elementos importantes para se pensar a política no mundo contemporâneo, e, assim, os limites da nossa democracia. Até o movimento LGBT, naquela época, eclodiu na busca de identidade, reconhecimento e visibilidade.

Isso também aconteceu no Brasil, principalmente, em decorrência da luta contra a ditadura e da necessidade de se construir novas bases para a política nacional, um projeto de país, a partir da redemocratização e da constituinte. De fato, a constituição de 1988, representou importantes avanços no quesito igualdade social, mesmo assim, ainda faltava bastante para um caminho pavimentado rumo a uma sociedade não excludente.

A ciência política, desde então, até se abriu e demonstrou interesse em entender os movimentos sociais, o desenho das políticas públicas, as reflexões feministas. Ainda assim, majoritariamente os debates, estudos, reflexões e disciplinas são formulados pensando a caixa preta do sistema político, as instituições, os partidos, as eleições, a partir de uma literatura considerada clássica, pluralista, mas liberal, feita por homens cis e brancos que ocupam as cadeiras dos departamentos nas universidades do norte global. Há décadas, lemos as mesmas obras, as mesmas reflexões, e, se atualizamos o debate, parte substantiva do debate novo adotado é seguidora fiel das anteriores. Na academia, temos muito o que avançar para fornecermos uma formação adequada aos nossos estudantes, e que constitua a contribuição que professoras e pesquisadoras como eu, por exemplo, possam dar para a construção de uma sociedade, de fato, democrática.

Parece existir um acordo tácito, um linguajar próprio do meio político, no qual sofremos as mesmas influências, lemos os mesmos clássicos, fazemos e refazemos os mesmos debates e nos propomos a seguir estudando as mesmas coisas.

A política como ciência, a educação como profissão e o incômodo pessoal

Se este é um relato de experiência de uma professora de disciplinas de ciência política que trilha uma trajetória pedagógica e metodológica, a partir de um ponto de sua trajetória, seria interessante detalhar um pouco mais, a raiz do incômodo que leva às mudanças realizadas, por uma insatisfação com a área de estudo em seus aspectos tradicionalistas e com as metodologias mais tradicionais de ensino-aprendizagem.

Quando passamos muito tempo sem ir a um congresso de ciência política temos essa impressão de que não perdemos tanto assim. Quando nos tornamos professores(as) e orientamos trabalhos de conclusão de curso, seguimos o mesmo caminho confortável e, dificilmente, problematizamos questões como representatividade negra na política brasileira, por exemplo. Como estudiosa e pesquisadora da área de ciência política há duas décadas e professora da área, afirmo que dificilmente, dialogamos com outras áreas do conhecimento, ou fazemos nosso trabalho considerando a interdisciplinaridade em nossas análises, grandes eventos da área e publicações.

Mesmo tendo me voltado a pesquisas sobre América Latina dentro da ciência política, como docente preciso orientar outros temas e ministrar disciplinas teóricas básicas de formação em ciência política para diferentes cursos da UNILA. Com o tempo, percebemos que a despeito da missão institucional, das singularidades da universidade, estas disciplinas seguem um mesmo padrão, com os mesmos autores, os mesmos debates, as mesmas escolas, como se estivéssemos nas mesmas escolas e departamentos das universidades centrais, tradicionais e dos países do Norte. Sim, é fundamental que possamos conhecer, estudar, entender uma linha do tempo da ciência política, de escolas e teorias que nos permitam conhecer o campo e dialogar enquanto uma comunidade epistêmica com pessoas formadas em diferentes partes do mundo. Mas também precisamos dialogar com outras áreas, adentrar em outros debates, reconhecer os nossos limites, que são limites da própria democracia que falhou no sentido de incluir milhões de pessoas, diversos setores sociais, vindo em uma cidadania restrita o único horizonte possível. Essa constatação justifica este texto, este relato de experiência,

Com o tempo, passei a me sentir incomodada como pesquisadora e docente, mas não sabia o que fazer e como fazer. Minha formação acadêmica foi tradicional, minhas referências básicas destas disciplinas obrigatórias eram aquelas canônicas vindas do norte global. Quando tivemos o processo de redemocratização no Brasil, a ciência política produziu muito, celebrou e festejou, mirou nas instituições, mas pouco foi

produzido considerando questões de gênero e raça, ou sobre nosso passado colonial e as heranças ainda existentes.

Pensar que como estudantes de ciência política, cientistas em formação, olhamos com entusiasmo para as décadas de 1980 e 1990 por que representava o retorno da democracia. Enquanto isso, nas periferias brasileiras a violência policial, o desemprego, o preconceito, a falta de perspectivas, de políticas sociais acometiam a população das comunidades. A morte ou a bandidagem eram um caminho natural no horizonte de um menino negro. Enquanto isso, estudiosos e estudantes em formação em ciência política seguem lendo os clássicos europeus e estadunidenses em inglês, discutindo os dilemas da democracia em suas sociedades.

O incômodo relatado anteriormente com minha área de formação acadêmica e de atuação profissional, com o meu fazer cotidiano como educadora e como servidora de uma universidade não convencional me levou a fazer alguns movimentos pessoais. Em um primeiro momento, procurei realizar meu letramento feminista e isto me levou até a atuar junto ao Comitê Executivo pela Equidade de Gênero e Diversidade da UNILA. Também passei a considerar o meu papel como educadora no sentido de promover um espaço de inclusão e acessibilidade para pessoas com deficiência, passei a ler sobre o tema, iniciar formação em LIBRAS, estes foram alguns movimentos. E, por fim, buscar meu letramento racial realizando, principalmente, cursos livres de formação e capacitação (Instituto Racionalidades), algumas leituras (ex: clube de assinatura PretxBox), a busca de literatura infantil voltada para uma educação antirracista (ex: editora Mostarda e a coleção Black Power), a compra de produtos, jogos que versam sobre o tema do racismo no Brasil, foram essenciais para um começo.

Mesmo entendendo as minhas limitações, por não ser uma profissional da área de pedagogia, eu sei que preciso fazer o que está dentro das minhas possibilidades como professora de uma área específica do conhecimento. Do mesmo modo, não acredito que precise ser uma cientista política especialista em estudos de gênero ou raça, por exemplo, porque se eu for esperar me tornar especialista em estudos de gênero ou étnico-raciais, vou me aposentar sem conseguir realizar mudanças que julgo necessárias. É urgente parar de reproduzir o mesmo modelo de ensino, as mesmas metodologias, os mesmos temas e leituras.

A Resistência e a sala de aula

É isso que me leva a necessidade de fazer uma nova leitura de mim mesma como docente e me propor a pesquisar novas metodologias de ensino, não como alguém que

pretenda mudar da ciência política para a pedagogia, mas como alguém que entende que antes de ser cientista política sou professora, e esse é meu agir político no mundo. A partir disso, posso criar também, em sala de aula, um ponto de resistência, mesmo que de forma embrionária.

A partir deste ponto, o meu relato de experiência chega ao seu ponto principal, o de refletir sobre as ofertas do conteúdo curricular Teoria Política Contemporânea. Quanto a isto, vou relatar como preparei a disciplina de modo a abranger temas e debates obrigatórios na área e comuns a diferentes universidades, ao mesmo tempo em que procurei dialogar com outras áreas afins de conhecimento, trazer debates sobre questões de gênero e raça e preparar os conteúdos e atividades de modo a seguir de modo mais fiel o projeto e missão institucional da UNILA.

Nisso, alguns debates inseridos foram fundamentais como o pós-colonialismo, os estudos subalternos, o cosmopolitismo, o feminismo com especial atenção ao feminismo negro e o debate em torno da ideia de necropolítica. Autoras e autores como Angela Davis, Frantz Fanon, bell hooks, Gayatri Spivak e Achille Mbembe, foram incluídos(as) nas referências básicas de uma disciplina de teoria política, obrigatória para os primeiros semestres da graduação.

Eu vim a saber da existência de alguns destes(as) autores(as) no doutorado e, principalmente, no período em que era recém-doutora. A educação formal não me propiciou um contato com estes temas, eu não tive um letramento decolonial, anticapacitista, feminista e antirracista enquanto passei longos anos de minha vida em formação para ser pesquisadora da área e professora.

Nos próximos parágrafos, vou relatar como se deu este encontro nestas ofertas recentes da disciplina, as atividades, as aulas, as leituras e as dinâmicas que realizamos buscando, de alguma maneira, tornar também o espaço da sala de aula como um espaço de resistência, participação e criatividade. Romper com o ensino tradicional significa romper com seu método e sua episteme.

A primeira experiência com a disciplina de Teoria Política que introduziu algum elemento neste sentido, foi a oferta de 2019 quando realizei o agora costumeiro clube da literatura. Já alguns anos procuro incentivar o hábito da leitura de obras literárias para além da literatura técnica utilizada nos cursos, a ideia é propiciar a reflexão sobre a leitura política que podemos fazer de algumas obras. Eu posso me considerar uma ávida leitora, sempre tenho uma boa literatura em mãos, por que não incentivar meus alunos(as) a terem este hábito? Naquela edição, foram sugeridas duas obras, dentre outras que representavam a literatura de diferentes países, “Meio sol amarelo” da

nigeriana Chimamanda Adichie e “Eu sei por que o pássaro canta na gaiola” da estadunidense Maya Angelou.

A turma precisava realizar as leituras das obras indicadas a cada grupo, realizar conversas internas e preparar uma apresentação para compartilhar os principais pontos e aspectos da obra e sua interface com as teorias que estudamos, ao longo do semestre, bem como o contexto histórico, político e social relatado pelas autoras negras. Tenho ainda na memória as cores vibrantes que trouxeram, o entusiasmo que sentiram com a leitura realizada de *Meio Sol Amarelo*.

A edição seguinte, a de 2020, da mesma disciplina de teoria política já foi melhor elaborada neste quesito. Para além da literatura, foi inserido o debate teórico sobre o pós-colonialismo e a relevância da obra de Frantz Fanon (Martinica). Além disso, a turma teve contato com o conceito de necropolítica que foi cunhado por Achille Mbembe (República dos Camarões). Foram disponibilizados livros, artigos de comentadores e documentários, incluindo um minidocumentário sobre Fanon em Francês com opção de legenda, até como forma de garantir um curso mais acessível aos estudantes haitianos da UNILA. Nisso preciso comentar que havia interrompido meus estudos da língua francesa e retomei os mesmos para facilitar a interação com discentes haitianos(as), posto que além do Creole, o Francês é uma língua oficial do país. Sim, é uma língua colonizadora, como o Português, mas depois de ter estudado alguns idiomas por muitos anos, e, sempre precisar me aperfeiçoar, não consegui tempo e energia para aprender outras línguas indígenas, africanas. O desafio do momento é avançar em LIBRAS.

Retomando os tópicos da disciplina, o seguinte foi o feminismo negro, o debate interseccional e a decolonialidade. Para a turma, foram disponibilizados livros e artigos sobre Lélia Gonzalez, uma obra de Maria Lugones chamada “Colonialidad y Género”, outro livro intitulado “Uma virada epistêmica feminista (negra)” de Ana Maria Veiga. Uma entrevista de Djamila Ribeiro sobre o feminismo negro também foi incluída no material. No dia da aula, o Comitê Executivo pela Equidade de Gênero e Diversidade da UNILA, o CEEGED-UNILA, foi convidado para expor e realizamos uma mesa redonda apresentando as autoras Lélia González (Brasil); Maria Lugones (Argentina), bell hooks e Angela Davis (EUA).

Em uma outra oferta, sobre bell hooks realizamos uma aula especial com a leitura comentada de “O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras”. Foi uma experiência muito interessante, repassar, ler em voz alta toda a obra para a turma,

fazendo pausas para explicar alguns pontos. Como é um livro curto, foi algo bastante dinâmico.

Hooks contribui em um debate que traça a linha do tempo do feminismo a partir da chegada do feminismo negro, ao mesmo tempo em que coloca a todes na condição de lutar pelo fim de uma sociedade patriarcal e racista.

Importantes intervenções em relação à raça não destruíram o movimento das mulheres, mas o fortaleceram. Superar a negação de raça ajudou mulheres a encarar a realidade da diferença em todos os níveis. E finalmente construíamos um movimento que não colocava o interesse de classe de mulheres privilegiadas, principalmente brancas, acima dos interesses de todas as outras mulheres. Construíamos uma visão de sororidade em que todas as nossas realidades podiam ser faladas (Hooks, 2018, p. 71).

Dando sequência à disciplina, realizamos um círculo temático contando com a participação da docente Samira Abdel Jalil, brasileira de origem palestina, quando abordamos o seguinte tema “cosmopolitismo global e o lugar de fala dos subalternos”. As autoras escolhidas foram Seyla Benhabib de origem turca e radicada nos Estados Unidos e a Gayatri Spivak de origem indiana também radicada no mesmo país.

Estes temas foram seguidos na edição seguinte da matéria que procurou também reforçar a presença de mulheres entre as autoras, algumas já presentes nas outras edições, mas agora com maior protagonismo como Angela Davis, Simone de Beauvoir, Nancy Fraser, Hannah Arendt e Rosa Luxemburgo.

Já na edição mais recente, em 2022, foi realizada uma feira cultural, uma mostra na qual a turma foi dividida em diferentes grupos com o objetivo de tratar de aspectos sobre cidadania e direitos. Dentre os grupos que trouxeram reflexões sobre as populações migrantes, a comunidade LGBTQIA+ tivemos um grupo que teve por incumbência tratar dos povos originários e da população negra. A tarefa foi realizada na forma de estandes para cada grupo, com cartazes, mesas, cenário com fotografias, infográficos, mapas, banners, balões decorativos, música e itens de decoração e artesanato. O grupo se dedicou ao tema, elaborou todo o cenário do estande e preparou dinâmicas e apresentações para a avaliação e para que o restante da turma pudesse acompanhar. Como no dia desta atividade final realizamos uma confraternização de encerramento, outras pessoas, de outras turmas, também vieram participar do evento e acompanhar tudo.

Incluir obras seminais, obras literárias, entrevistas, podcasts, fomentar a realização de atividades avaliativas baseadas em metodologias ativas foi uma pequena maneira de apresentar alguns debates essenciais para entendermos política, social e culturalmente nossa herança africana, os pilares de nossas sociedades coloniais e escravocratas, as reflexões pertinentes ao entendimento de uma ordem pós-colonial e a necessidade de desconstruirmos debates através de uma abordagem decolonial, e, portanto, necessariamente, feminista e negra .

A seguir, uma breve e sintética discussão apenas para apresentar e pontuar questões cruciais e uma dica de leituras, para além das atividades realizadas em sala de aula. Para efeitos de um debate antirracista, nesta oportunidade faremos um recorte englobando Fanon, Mbembe, Davis, hooks, Djamila, Spivak, Angelou e Chimamanda.

Iniciaremos com uma reflexão sobre Frantz Fanon e Achille Mbembe. Estes dois autores foram importantes expoentes de uma reflexão crítica e necessária sobre o colonialismo. Fanon, se dedicou a entender os impactos psicológicos e psiquiátricos na vida de pessoas racializadas de sociedades colonizadas. Sua tese ficou célebre quando lançou o livro “Pele Negra, Máscaras Brancas”, ainda na década de 1950. Sua influência foi fundamental na luta antirracista e para problematizar a particularidade vivida por cidadãos de sociedades colonizadas que se julgam pertencerem à matriz, enquanto são tratados e reconhecidos como não pertencentes a esta realidade. A tese seguiu a própria percepção do cidadão da Martinica que se achava francês e, apenas quando chegou à França percebeu que não era como um “deles”, assim surgiu a inquietação de Fanon que se fez presente em sua obra e em sua luta anticolonialista e a tudo que ela representa.

Pois o negro não tem mais de ser negro, mas sê-lo diante do branco. Alguns meterão na cabeça que devem nos lembrar que a situação tem um duplo sentido. Respondemos que não é verdade. Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica. De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta. sua inferioridade passa pelo crivo do outro. (Fanon, 2008, p. 104).

Com Achille Mbembe as contribuições do filósofo francês Michel Foucault sobre a biopolítica foram repensadas de forma a incluir uma reflexão sobre uma política não apenas de controle da vida, mas de controle da morte e dos corpos descartáveis,

desvalorizados, como os corpos negros. A partir disso, desenvolveu uma análise contundente da ideia de necropolítica, a política da morte.

É extremamente relevante realizar debates sobre a política e a sociedade no mundo contemporâneo considerando-se as críticas destes dois autores. Foi possível, pesquisarmos e compartilharmos notícias sobre o genocídio negro nas periferias de diferentes países e até o movimento Black Lives Matter nos EUA, a partir da noção de necropolítica. Já Fanon, nos permitiu uma aproximação com os horrores da colonização europeia em países do continente africano até a década de 1960. As incompatibilidades e incongruências, a hipocrisia de países que defendiam o mundo livre, a democracia, a liberdade como valores para seu sistema político, enquanto aterrorizavam nações alhures com o jugo colonial e racista foram de extrema importância em uma disciplina sobre política e que colocava o foco no debate sobre a democracia.

O feminismo negro se vê representado por Angela Davis, bell hooks e pelas reflexões sobre o próprio feminismo negro feitas pela brasileira Djamila Ribeiro. Com Davis, foi possível se aproximar da ideia de um debate interseccional, que considerasse gênero, raça e classe social para problematizar o papel das mulheres negras.

Hoje, para as mulheres negras e para todas as suas irmãs da classe trabalhadora, a noção de que o fardo das tarefas domésticas e do cuidado com as crianças pode ser tirado de seus ombros e dividido com a sociedade contém um dos segredos radicais da libertação feminina. O cuidado das crianças deve ser socializado, a preparação das refeições deve ser socializada, as tarefas domésticas devem ser industrializadas – e todos esses serviços devem estar prontamente acessíveis à classe trabalhadora (Davis, 2016, p. 221).

A autora bell hooks, trouxe uma importante contribuição para pensarmos como o feminismo precisa ser uma luta comprada por todos e não apenas por mulheres, da mesma forma que soube problematizar a diferença entre os movimentos feministas brancos e o feminismo negro. Djamila Ribeiro, brasileira e influenciada por estas autoras aqui citadas, retoma seus debates, expõe em entrevistas, conferências e em publicações a centralidade do feminismo negro e como uma sociedade mais justa para as mulheres negras também se torna mais democrática.

O conceito de lugar de fala discute justamente o lócus social, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum. É isso que permite avaliar quanto determinado grupo _ dependendo de seu lugar na sociedade _ sofre com obstáculos ou é autorizado

é favorecido. Dessa forma, ter consciência da prevalência branca nos espaços de poder permite que as pessoas se responsabilizem e tomem atitudes para combater e transformar o perverso sistema racial que estrutura a sociedade brasileira (Ribeiro, 2019, p. 38).

Gayatri Spivak contribui para os estudos subalternos com seu potente texto “pode o subalterno falar?” Spivak, de origem indiana, também contribui para os estudos pós-coloniais, pois retrata a dureza da vida de indivíduos racializados em um sistema marcado pela hierarquização, mas se questiona ainda mais sobre o papel dos mais subalternos entre os subalternos, as mulheres racializadas que sofrem uma dupla opressão advinda do poder colonial e da sociedade tradicional do qual faz parte. Em seu texto “Pode o subalterno falar?” questiona até o papel da academia, do meio intelectual, que pretensamente diz dar voz aos subalternos, sendo um meio ocupado, principalmente por pessoas do sexo masculino e brancas. Este debate com base nesta obra, possibilitou uma reflexão importante e uma conscientização sobre a necessidade de maior representatividade na esfera política.

Na literatura, Maya Angelou e Chimamanda Adichie também realizam uma crítica social bastante pertinente ao entendimento da política no mundo contemporâneo e com um viés importante sobre questões de ordem étnico-raciais. Dessa forma, também se tornam essenciais para o debate por representarem uma importante corrente de mulheres negras na literatura.

Angelou perfaz em sua obra sua autobiografia através de uma narrativa literária, romanceada. Sua infância e juventude são narradas considerando-se o contexto de uma sociedade marcada pela segregação racial:

Uma barreira leve tinha sido colocada entre a comunidade Negra e tudo branco, mas dava para ver através dela o bastante para desenvolver um medo-admiração-desprezo pelas coisas brancas [...]

Embora sempre houvesse generosidade no bairro Negro, tudo era feito com a dor do sacrifício [...].

Eu não conseguia entender os brancos e onde eles conseguiam o direito de gastar dinheiro com tanta extravagância. Claro que eu sabia que Deus também era branco, mas ninguém poderia me fazer acreditar que Ele era preconceituoso (Angelou, 2018, p. 67).

A obra de Chimamanda, *Meio Sol Amarelo*, possibilita a compreensão de um período crítico para um país africano, a Nigéria, por retratar o período na década de 1960 do conflito ou guerra do Biafra. Não é comum estudarmos estes processos da

África contemporânea e nem as singularidades de países africanos, a leitura da obra permitiu isso, aliado a possibilidade de termos uma leitura crítica da realidade social, como só autoras como Chimamanda Adichie pode nos brindar. A valorização, por si mesma, da literatura feita por mulheres, por uma mulher negra e africana já vale a atividade proposta.

Enfim, toda a experiência que vem sendo reforçada a cada edição desta disciplina, incentiva a abordagem de temas vinculados ao racismo e ao colonialismo, como necessários para qualquer debate que se faça na teoria política e no âmbito da teoria democrática. Não é possível realizar estas reflexões, estudos e análises sem considerarmos os limites que enfrentamos para alcançarmos sociedades de fato livres e iguais para todos. Ao problematizarmos isso em sala de aula, ao trazermos estes debates de forma a questionar a ausência ou a pouca expressão dada pela ciência política a estes temas, também preparamos as bases para que os(as) cursistas possam questionar a própria estrutura da sociedade. Questionar os limites da cidadania democrática, entender o privilégio masculino e branco é fundamental para lutarmos por mudanças e para começarmos estas mudanças em nossas ações como estudantes, professores(as) e cidadãos e cidadãs.

Com o tempo, as novas leituras, os cursos livres e a busca por informações permitem a atualização e adequação destes e outros conteúdos que possam vir a agregar. O letramento racial de uma mulher branca, não vai acontecer de uma hora para outra, mas se a luta feminista e antirracista é para todo mundo e requer ações concretas, esperar não seria o mais prudente. Este pouco, pode ser uma semente. Começo até a perceber, recentemente, como até as solicitações de orientação passaram a considerar agendas de pesquisa voltadas para o direito das populações migrantes, o trabalho infantil que precisa ser combatido, uma educação inclusiva e anticapacitista, o sistema de cotas, a violência contra a mulher, o trabalho de mulheres catadoras de recicláveis. E, mesmo reconhecendo minhas limitações sobre todos estes temas, reconheço que o mais relevante socialmente é enfrentar o desafio e acompanhar a elaboração de trabalhos que contribuam ainda mais para estes debates tão necessários seja para que a ciência política possa se abrir mais para estas agendas de pesquisa, como também para seguirmos questionando a nossa sociedade e o nosso regime democrático. Não com o objetivo de sabotar a democracia, mas de fortalece-la.

Referências

- ANGELOU, Maya. **Eu sei por que o pássaro canta na gaiola**. São Paulo. Astral Cultural. 2018.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo. Boitempo. 2016.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. São Paulo. Ubu editora. 2020.
- HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro. Ed. Rosa dos tempos. 2018.
- OLIVEIRA, Renata. **Teoria política contemporânea: sujeitos, direitos e metodologias ativas** Projeto de Ensino. 2022. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Brasil.
- RIBEIRO, Dijamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo. Companhia das Letras. 2019.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO- AMERICANA (UNILA). **Estatuto**. de 11 de abril de 2012, Brasil.

Colonialismo como herança: do território ao ensino de arquitetura e urbanismo nas universidades brasileiras

Maria Alice Corrêa*

Introdução – Começar do Início

A realidade do debate espacial das sociedades contemporâneas é interdependente e profundamente imbricada a vários elementos sociais para além dos delimitadores geográficos, estes, apontados como forma primária do processo de colonização. O território em disputa é o marco inicial do encadeamento dos demais sistemas de poder, esse modelo de apropriação estabeleceu hegemonicamente concepções que os diferenciam como inferiores de outros, sempre baseado na mercantilização, onde a relação territorial garante o processo civilizatório da modernidade eurocentrada, concretizando-se na ocupação, transformação e exploração dos mesmos (Delgado, 2020). Ao longo do texto, abordaremos em cinco capítulos como essas relações moldaram as estruturas educacionais, permeando a arquitetura na profissão e sua sabida forma de reprodução despótica, além do conhecimento transmitido dentro das instituições públicas e as vinculações com questões de gênero, raça e classe, utilizando-se da bibliografia explorada e análise de matérias específicas das graduações.

A colonização latino-americana dizimou quase toda a população do continente entre os anos 1492 e 1600, os povos que resistem até hoje foram protegidos pelo isolamento de fronteiras – como os povos Yanomami entre as fronteiras do Brasil e da Venezuela – mas hoje são aniquilados a nossa frente pela modernização que consome a todos que ousam se colocar no caminho (Luiz Lara, 2020, p. 08). O problema central da colonização é a ideia de que uma civilização vale mais que as outras e portanto, tem o direito de controlar seus territórios e corpos. Exilados de própria cultura, não há como entender o lugar que estamos sem tratarmos dessas tragédias, a narrativa europeia moldou-se como centro do conhecimento humano, de acordo com isso, as Américas

* Graduanda em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Santa Maria, campus Cachoeira do Sul (UFSM).

E-mail: marialice.c@outlook.com

eram um continente ocupado por culturas pouco sofisticadas e disponíveis para serem tomadas pelo conhecimento superior do Velho Mundo.

Alguns teóricos pós-coloniais identificam e criticam o vínculo antagônico existente entre colonizador (opressor) e colonizado (oprimido) bem como suas relações de poder, diante disso, o pensamento decolonial representa o esforço em problematizar e diluir as estruturas de dominação, em busca de construir a recuperação de um pensamento crítico latino-americano, ligado à consciência política e autonomia sociocultural. Para Fanon (1968), a revolução é a única forma de luta por libertação, na sua visão, o movimento de resgate às origens como modo de resistir à colonização é hipócrita e destituído de efeito. Hipócrita, pois, procura voltar ao que já não existe e não foi experienciado, e sem efeito dado que ao se enxergar o passado e as origens desconsidera-se a fase atual do povo oprimido e os problemas a serem enfrentados para contrapor à colonização. Isto é, uma vez que não envolve um questionamento das adversidades atuais e um sentido para ação ou para a luta armada, essa filosofia que procura resgatar as origens do povo colonizado não tem utilidade nenhuma. É unicamente uma dinâmica intelectual que ao tentar reconstruir-se pode cometer a falácia de reproduzir categorias definidas pelo próprio colonizador.

Nesse entendimento, fica claro que a colonialidade atravessa e molda a vida em diversos aspectos, sendo o âmbito educacional um dos principais meios de manutenção desse controle, tornando-se iminente a busca por saídas para a colonização do ser.

Educação Libertadora

A dimensão das ciências sociais dialoga com o pensamento de Paulo Freire, que converge com algumas das principais críticas do pensamento latino-americano das últimas décadas, podemos analisar sua incessante luta pela libertação e erradicação do analfabetismo e por uma educação que se propõe libertadora, inclusiva, voltada para a formação de pessoas capazes de refletir sobre a sociedade e suas condições objetivas de requerer justiça e dignidade humana.

Ao iniciarmos qualquer debate acerca da educação, temos grandes dificuldades de descentralizarmos o que compreendemos sobre esse fenômeno e suas práticas de seus vínculos com toda uma engrenagem que a condiciona a determinado modo de racionalidade. [...] há múltiplas formas de educação, contextos educativos e praticantes do saber. Educamos para os mais variados fins, de modo que a questão em voga não é polarizar o debate de uma boa ou má educação, mas problematizar a vigência do projeto colonial e os dispositivos de orientação e formação educativas que operam a seu favor (Rufino, 2019, p. 84).

A educação que não é libertadora, ou seja, a concepção bancária da educação, é um instrumento de opressão. As relações da educação bancária constituem-se da contradição de educadores e educandos e na transmissão de conhecimentos universais (eurocentrados) sistematizados, como se os estudantes fossem recipientes passivos. Isso é um reflexo da colonização do saber, onde as sociedades dominadas têm suas identidades submetidas à hegemonia eurocêntrica, tal qual a forma como se pensa e se produz conhecimento (Silva; Baltar; Lourenço, 2018).

As universidades brasileiras, sendo parte dos produtos desse sistema educacional não só colonizado mas ainda, elitista e excludente, lugar de um processo de disputa, são peças fundamentais na manutenção da ordem. Marcada pela divisão de classes, a popularização do ensino superior caminha a passos lentos para sua expansão, além disso, o sucateamento das mesmas mostra a desvalorização da ciência e pesquisa em contrapartida dos interesses privatistas do mercado que fomentam a ignorância e a alienação. Essa depreciação da ciência também está ligada à mentalidade de que só há uma ciência ou forma de fazê-la, onde o restante não é digno de credibilidade, novamente expõe como a lógica da dominação do saber controlar os mais diversos contextos da vida.

Segundo Fernando Fuão (2022, p. 22), a arquitetura e o urbanismo possuem sua própria pedagogia bancária, desde o início da vida acadêmica, os estudantes são incorporados num ensino destinado ao mercado de trabalho. Um ensino capitalizado, criado em cima de camadas introjadas de ideologias impostas, onde dificilmente ocorre a provocação de uma reflexão crítica sobre as lógicas e tendências globais de produção de espaços que invista numa descoberta do que não é europeu, desenvolvendo uma via para criação do entendimento de que não há uma solução universal, mas múltipla.

Modo architectorum – a boa arquitetura

A reprodução de prescrições não ditas e não questionadas é o que o crítico arquitetônico Reyner Braham (1999) chama de *modo architectorum*. A arquitetura, no renascimento, nasce para representar o poder, e não para lidar com o cotidiano, o ensino e a prática de arquitetura baseados nesse sistema vem sendo reproduzido desde então, o autor sintetiza, portanto, como colonialidade da arquitetura.

Sistema de valor é o que Braham (1999) declara ser uma espécie de padrões de como a arquitetura deve ser feita, elencados em caráter prescritivo de modo que se torna difícil questionar quais critérios são usados na escolha desses padrões. A prática

colonizadora está implícita no processo de produção da arquitetura ocidental e vem sendo reproduzida inquestionadamente na formação dos estudantes de arquitetura.

Como menciona Marina Waisman (2013), se considerarmos os mecanismos formulados em países centralizados, corremos o risco de ignorar nossa realidade ou examiná-la erroneamente. Por isso, aprimorar nossos próprios critérios de valor é fundamental para desenvolvermos um futuro sem seguir modelos impostos pela globalização de maneira cada vez mais forte. A atual adesão da arquitetura a uma lógica publicitária e espetacularizada reflete diretamente na maneira como é representada e apresentada, a boa arquitetura é progressivamente mais enfatizada por imagens que despertem o desejo, naturalizando a arquitetura voltada para o mercado, esse diálogo com o universo corporativo coloniza grande parte das universidades públicas do país, pautando o ensino para resultados da arquitetura-mercadoria.

Ensino de arquitetura e urbanismo

Dentro desses panoramas, a academia é uma das grandes responsáveis pela reprodução da valorização da arquitetura praticada pelo e para o capital. Muito do que temos hoje em questões de disciplinas de arquitetura, desenho urbano, paisagismo e planejamento compactuam da crença fundamental do espaço como formador de sociedades, contudo, a grande maioria do nosso conhecimento vem de outro continente.

Precisamos compreender, antes de mais nada, que a arquitetura e o urbanismo fazem parte da área do conhecimento das ciências sociais aplicadas, portanto, inerente aos inevitáveis problemas dos saberes com sustento na racionalidade moderno-colonial (Name; Moassab, 2020). Portanto, cabe perguntarmos como é possível que o cânone do pensamento nas disciplinas das ciências sociais se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de alguns países liberais industriais da Europa, de forma tão restrita.

Sabemos que os cursos de arquitetura e urbanismo pouco discutem a produção arquitetônica da América Latina, a ancestralidade construtiva e de apropriação espacial indígena e africana. Enquanto as matrizes curriculares ignoram exemplos do sul global, atenta-se aos moldes gregos e romanos, as catedrais medievais e referências europeias, inclusos a uma análise histórica desde uma linha do tempo que severamente confunde devir temporal com desenvolvimento social e evolução técnica. Nosso dicionário arquitetônico é eurocêntrico, dualista e evolucionista. Dualista pois existe a arquitetura estadunidense, a europeia e o resto é evolucionista pois essas arquiteturas são superiores às restantes.

As escolas mais tradicionais também naturalizam a formação de um/a profissional de arquitetura e urbanismo voltado/a para o mercado – sem necessariamente questionar as demandas que este mercado exige da área. Pouco se debate sobre a responsabilidade social que tal profissional deveria ter com os espaços onde intervém, como é o caso da cadeia produtiva da construção civil – e, sobretudo, a exploração do trabalho nos canteiros de obras. Como outros campos de saber, o ensino de arquitetura e urbanismo também naturaliza a sociedade liberal ocidental como “a mais avançada e normal”, conseqüentemente também naturalizando relações coloniais /imperiais/ patriarcais de poder entre lugares, grupos sociais e corpos. (Name; Moassab, 2020, p. 15)

Nesse modelo, os estudantes formam-se arquitetos/as instruídos em projetar espaços para diferenciar hierarquicamente os seres humanos e ignorarem a pobreza que existe nas cidades e no mundo. Quais as conseqüências dessas formações que hipervalorizam os projetos, naturalizam o mercado e negligenciam o resto?

Discentes estão somente atendendo as demandas, visto que os limites de autoridade do diálogo e sobre o que ele aborda são evidentemente definidos, é raro que alunos/as sejam encorajados/as a resoluções de problemas a partir de uma análise crítica dos lugares onde estudam, vivem e convivem.

Especificamente nas universidades brasileiras, deveria ser inaceitável que, no território onde mais da metade da população é negra e que historicamente dizimou-se a população indígena, não sejam trabalhados assuntos de raça e racismo nos cursos de arquitetura. Como da mesma forma é inconseqüente que, devido a existência numerosa de alunas nesses mesmos cursos, não se possua questões a respeito de gênero. Voltaremos nesse tópico mais tarde.

Em suma, a conformação de todas essas perspectivas dentro do ensino impede um entendimento amplo da exploração da América Latina na conjuntura global, dos territórios impactados pela produção de matéria-prima para as construções civis, indústrias altamente poluidoras, esse fato carrega junto o racismo ambiental, onde vemos há décadas essas populações expostas a todos os tipos de riscos. Por esses – entre outros milhares de – motivos, o território latino-americano é considerado uma zona de sacrifício, questão a qual a área não deve continuar alheia.

Planos pedagógicos das universidades: UFSM/CS, Unila e UFPR

Com vistas a exemplificar o que acima é postulado, esta parte do trabalho analisa determinadas disciplinas teóricas dos planos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos de arquitetura e urbanismo de três universidades federais do sul do Brasil,

começando pela Universidade Federal de Santa Maria – Campus Cachoeira do Sul, posteriormente analisamos matérias da Universidade Federal de Integração Latino-Americana e por último o programa de três disciplinas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Entendemos as instituições de ensino público como espaços abertos a reflexões, diálogos, experiências e construção coletiva, que devem contribuir para uma práxis transformadora de parte importante dos processos sociais, precisamos que sejam instrumentos de produção de justiça e igualdade, descentralizando o conhecimento e o tornando participativo, para além da sabida metodologia convencional que possuímos acesso.

Universidade Federal de Santa Maria – Campus Cachoeira do Sul – UFSM

O campus da federal de Santa Maria localizado em Cachoeira do Sul existe desde 2014, é um núcleo de ciência tecnológicas, conforme site oficial, que abrange cinco cursos: Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Agrícola, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, e Engenharia de Transportes e Logística. Arquitetura e Urbanismo é o único curso de ciências sociais aplicadas, mas não é citado como tal na apresentação oficial do site sobre o campus, apenas na página específica da graduação. O curso é ofertado semestralmente e possui 12 semestres.

O projeto pedagógico do curso tem como objetivo geral: Formar profissionais arquitetos e urbanistas generalistas, competentes, conscientes, inovadores, flexíveis e cidadãos, capazes de compreender e traduzir as necessidades humanas em suas diversas dimensões, propondo e executando soluções arquitetônicas, urbanísticas e paisagísticas adequadas e comprometidas com o equilíbrio entre os interesses individuais e coletivos, conforme currículo de 2018.

da Obra de Arte. Parte do conceito de arte, passa pela Mesopotâmia e Egito, Barroco e Rococó terminando em análises de obras, porém sem tocarmos na história da arte latino-americana. Vemos que já está explícito no seu objetivo que a matéria visa as modalidades artísticas ocidentais.

A disciplina de História da Arquitetura e Urbanismo I, componente do segundo semestre, passa por alguns conteúdos semelhantes a de história da arte, porém, dividida em três unidades, nomeadas Primórdios da Antiguidade Clássica, Idade Média e Renascimento. Por sua vez, o objetivo da matéria é: Reconhecer as lições da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo do período clássico ao renascimento, a partir da historiografia e da análise crítico-interpretativa de realizações exponenciais face aos condicionantes sociais, econômicos, políticos, artísticos e técnicos do período, adquirindo repertório para a prática contemporânea, conforme consta no portal do ementário. Dessa vez, a análise se dá na arquitetura greco-romana, que do império romano, crescimento urbano nas cidades na idade média, perspectivas renascentistas e maneirismo. A bibliografia conta com nomes como Leonardo Benevolo, conhecido arquiteto e historiador italiano.

Dentro do quinto período da graduação, no qual é ministrada a disciplina de Arquitetura e Urbanismo no Brasil, nessa cadeira, a arquitetura brasileira é contada em seis unidades, que se dividem em: Período Colonial, Período Imperial, Primeira República, Modernização do País, Modernidade Estabelecida e Modernidade Revisada. Inicia-se na ocupação territorial pelos colonizadores até o pós golpe militar. Ou seja, é a observação da arquitetura sob parâmetros da tradição ocidental, isto é, o que se reproduz aqui que é similar ao que já existe lá. Não é previsto no conteúdo questões sobre arquitetura indígena dos povos originários.

Teoria do Patrimônio é a cadeira dada no sexto semestre do curso, seu objetivo, consoante ao programa, refere-se a: Conhecer, identificar, comparar e inter-relacionar a configuração do ambiente construído e os aspectos teóricos e históricos relacionados ao patrimônio cultural material e imaterial. São quatro as unidades que a compõem, iniciando por Conservação, Preservação e Restauração do Patrimônio, seguindo na História da Teoria da Restauração, Documentos e Organismos Nacionais e Internacionais e por fim Os Principais Monumentos Brasileiros e Regionais. Nesta disciplina, também é explorado a idade média e o renascimento, além das teorias patrimoniais de europeus. Um ponto interessante a se tratar no âmbito do patrimônio é que, segundo o IPHAN, os bens arquitetônicos tombados pelo mesmo são 41% estruturas religiosas de matriz católica, 14% fazendas, engenhos e casas de pessoas ilustres, 1% de arquitetura afrodescendente e zero a porcentagem de arquitetura

indígena. Esse é mais um dos desafios que se enfrenta na questão da colonização do ensino.

Universidade Federal de Integração Latino Americana - UNILA

Localizada em Foz do Iguaçu/Paraná, na tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai, a UNILA é uma instituição que nasceu em 2010, com o intuito de integrar a América Latina. A instituição confere 50% das vagas ao público brasileiro, e outros 50% para os demais países latino-americanos, sendo a única federal bilíngue do país. O curso de Arquitetura e Urbanismo da universidade possui dez semestres, totalizando cinco anos de graduação. A seleção ocorre uma vez por ano, via SiSU, além de outras portarias para vagas remanescentes. O fato da faculdade ter sido criada com essa missão de integração, leva a ensejar o debate decolonial e intercultural. As ênfases da graduação são claramente elencadas no seu plano pedagógico e matriz curricular, a universidade faz questão de compartilhar e demonstrar como esses mecanismos de ensino que vão em desencontro dos tradicionais, são importantes para a construção da identidade dos estudantes e a formação de arquitetos/as humanistas.

O projeto pedagógico do curso de Arquitetura e Urbanismo tem entre os principais objetivos o fortalecimento das relações culturais e a valorização da cultura e da memória latino-americana; a promoção do intercâmbio e da cooperação respeitando as identidades culturais, religiosas e nacionais; a consolidação e aprofundamento da democracia e o maior conhecimento recíproco entre os países latino-americanos visando contribuir para a integração regional, conforme documento oficial disponibilizado no site da instituição.

Figura 2 – Matriz curricular do curso de Arquitetura e Urbanismo da UNILA

CAU UNILA_DIAGRAMA DA MATRIZ CURRICULAR								
	1o	2o	3o	4o	5o	6o	7o	8o
optativas	OPTATIVA CAU UNILA		OPTATIVA CAU UNILA		OPTATIVA CAU UNILA		OPTATIVA CAU UNILA	
		OPTATIVA OUTRO CURSO		OPTATIVA OUTRO CURSO		OPTATIVA OUTRO CURSO		OPTATIVA OUTRO CURSO
ESTUDOS L.A. (450 horas)	FAL I		FAL III					
	FAL II							
	ESP/PORT BASICO	ESP/PORT INTERMEDIÁRIO I						
		INT.PENS. CIENTÍFICO						
CRÍTICA (600 horas)	AMÉRICA: COLONIZAÇÃO, INVASÃO E RESISTÊNCIA	POÉTICAS VISUAIS NA AMÉRICA LATINA						ESTÉTICA E FILOSOFIA DA ARQUITETURA*
		EST. IND. SOC.						ESTÉTICA E FILOSOFIA DA ARQUITETURA*
	POÉTICAS VISUAIS I	POÉTICAS VISUAIS II	CRÍTICA E HISTÓRIA DA ARQUITETURA E DA CIDADE I	CRÍTICA E HISTÓRIA DA ARQUITETURA E DA CIDADE II	CRÍTICA E HISTÓRIA DA ARQUITETURA E DA CIDADE III	CRÍTICA E HISTÓRIA DA ARQUITETURA E DA CIDADE IV	ARQUITETURAS LATINO-AMERICANAS	CIDADES LATINO-AMERICANAS
	ARQUITETURA, CIDADE E SOCIEDADE	ARQUITETURAS E CIDADES NA AMÉRICA-LATINA			PRÁTICAS PARTICIPATIVAS ARQUITETURA URBANISMO	ARQUITETURA E UTOPIA MODERNISTA	HISTÓRIA DA CASA E DA HABITAÇÃO	POLÍTICAS PÚBLICAS HABITAÇÃO
ATELIERS INTEGRADOS (1.200 horas)	ARQUITETURA I	ARQUITETURA II	ARQUITETURA III	ARQUITETURA IV	ARQUITETURA V	ARQUITETURA VI	ARQUITETURA VII	ARQUITETURA VIII
			URBANISMO I	URBANISMO II *		URBANISMO III	URBANISMO IV	URBANISMO V
				URBANISMO II *	PLANEJ. TERRITORIAL E REGIONAL I			PLANEJ. TERRITORIAL E REGIONAL II
			ESTUDOS SOCIOECONOMICOS E AMBIENTAIS	ESTUDOS URBANOS	PAISAGEM I	PAISAGEM II	PAISAGEM III	PAISAGEM IV
REPRESENTAÇÃO (300 horas)	MEIOS DE EXPRESSÃO E REPRESENTAÇÃO I	MEIOS DE EXPRESSÃO E REPRESENTAÇÃO II	DESENHO PROJETIVO I	DESENHO PROJETIVO II				
			EXP COM. MÍDIAS DIGITAIS					
TÉCNICA (600 horas)			COM. VISUAL APLICADA ARQ URB					
				CARTOGRAFIA	GED PROCESSAMENTO			
				FOTOGRAFIA				
				LAB TOPOGRAFIA				
				CONFORTO AMBIENTAL: TÉRMICO	CONFORTO AMBIENTAL: LUMINICO			
						ERGONOMIA ESP CONST HAB		CONFORTO AMBIENTAL: ACÚSTICO
					CANTEIRO EXPERIMENTAL I	CANTEIRO EXPERIMENTAL II	CANTEIRO EXPERIMENTAL III	CANTEIRO EXPERIMENTAL IV
					INSTALAÇÕES PREDIAIS I		INSTALAÇÕES PREDIAIS II	
			SISTEMAS ESTRUTURAIS I		SISTEMAS ESTRUTURAIS II			
CH horas	400	425	400	425	450	425	425	400
semestre	1o	2o	3o	4o	5o	6o	7o	8o

Fonte: Site oficial da instituição.

Serão três as disciplinas analisadas, começando por Fundamentos da América Latina, matéria do primeiro semestre, onde a proposta é o entendimento do caminho histórico que estabelece a região, o objetivo, segundo o ementário, é estudar a

disjuntiva entre os processos de integração e desintegração como componentes contraditórios da História da América Latina.

América: Colonização, Invasão e Resistência é outra cadeira do primeiro semestre, que na sua ementa é estabelecido que a matéria faz uma nova leitura de termos ou afirmações tais como: descobrimento, Novo e Velho Mundos, integração das Américas ao sistema-mundo, visão dos vencidos, América hispânica e Brasil 500 anos, colônia de exploração, colonização do imaginário, entre outros. Analisa as conquistas espanhola e portuguesa em uma perspectiva de longa duração. Estuda os impactos decorrentes de 1492, tais como: a formação de uma economia-mundo, as diferentes formas de estruturação do poder e da sociedade, maneiras de exploração do trabalho indígena e negro e suas formas de resistência, organização e comércio atlântico, organização e estruturas político-administrativas, missões religiosas, as práticas culturais africanas nas Américas, reformas borbônicas e pombalinas.

Por último, a cadeira de Arquiteturas e Cidades na América Latina, ministrada no segundo semestre da graduação, busca introduzir os conceitos fundamentais de arquitetura e urbanismo; panorama do repertório construtivo latino-americano, com foco em técnicas construtivas autóctones (próprias de povos ou lugares específicos e não dominantes no mercado da construção civil). A diversidade e especificidades dos modos de morar; a relação entre habitação e o conceito de família, múltiplo e diverso. Uso de repertório interdisciplinar como fonte de conhecimento complementar à arquitetura e urbanismo (literatura, artes, cinema, música, ciências sociais, antropologia etc.). Diante destas disciplinas, é nítido ver que a missão da instituição é colocada em prática, sendo uma situação rara dentro dos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

O curso de graduação da federal de Santa Catarina se encontra na cidade de Florianópolis, sendo o mais antigo dos citados aqui e o mais curto em duração, sua criação data de 1977 e conta com extensão de quatro anos, formando-se de oito semestres. O objetivo do curso, conforme plano pedagógico, é dar ao aluno formação profissional de arquiteto e urbanista visando o planejamento, a integração das comunidades e a investigação do meio, no desenvolvimento e no bem-estar público.

Figura 3 – Matriz curricular do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFSC

SEMESTRE 1 28				SEMESTRE 2 28				SEMESTRE 3 27				SEMESTRE 4 28				SEMESTRE 5 29				SEMESTRE 6 28				SEMESTRE 7 24				SEMESTRE 8 20				SEMESTRE 9 12				SEMESTRE 10 6			
PROJETOS HISTÓRICO-CRÍTICOS DA URBANIZAÇÃO				FUNDAMENTOS DA ARQUITETURA E DA CIDADE				ARQUITETURA E CIDADE BRASILEIRA I				ARQUITETURA E CIDADE BRASILEIRA II				TEORIA URBANA				TEORIA E CRÍTICA DA ARQUITETURA				ARQUITETURA, PRODUÇÃO E MEMÓRIA				ESTÉTICA DA ARQUITETURA											
ESPACIO E SOCIEDADE																ARQUITETURA E CIDADE LATINO-AMERICANA								ATELÉ LIBRE								TCC 1				TCC 2			
ATELÉ INTEGRADO AU 1				ATELÉ INTEGRADO AU 2				ATELÉ INTEGRADO AU 3				ATELÉ INTEGRADO AU 4				ATELÉ INTEGRADO AU 5				ATELÉ INTEGRADO AU 6				ATELÉ APD															
EXPERIMENTAÇÃO 1				EXPERIMENTAÇÃO 2				SISTEMAS CONSTRUTIVOS 1				SISTEMAS CONSTRUTIVOS 2				SISTEMAS CONSTRUTIVOS 3				PROJETO DE INSTALAÇÕES PARA AU 1				PROJETO DE INSTALAÇÕES PARA AU 2				SISTEMAS CONSTRUTIVOS 4											
				SISTEMAS ESTRUTURAS 1				SISTEMAS ESTRUTURAS 2				SISTEMAS ESTRUTURAS APLICADOS A ARG. MADEIRA				SISTEMAS ESTRUTURAS APLICADOS A ARG. AÇO E CONCRETO				SISTEMAS ESTRUTURAS APLICADOS A ARG. AÇO E MISTOS																			
DESENHO LIVRE PARA ARQUITETURA				TOPOGRAFIA PARA AU								INTRODUÇÃO AO CONFORTE AMBIENTAL				CONFORTE TÉRMICO				CONFORTE VISUAL				CONFORTE ACÚSTICO E OBSERVÂNCIA DE ESPECIFICAÇÕES															
GEOMETRIA DESCRITIVA E DESENHO ARQUITETÔNICO				OFICINA DE DESENHO E MAQUETES				REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DIGITAL				GEOPROCESSAMENTO				PROJETO ARQUITETÔNICO DIGITAL				LÍNGUAGENS GRÁFICAS																			
				OPTATIVA 1				OPTATIVA 2				OPTATIVA 3				OPTATIVA 4				OPTATIVA 5				OPTATIVA - VIAGEM DE ESTÚDIOS				OPTATIVA 6				OPTATIVA 7							
				EXTENSÃO				EXTENSÃO				EXTENSÃO				EXTENSÃO				EXTENSÃO				EXTENSÃO				EXTENSÃO				EXTENSÃO							
ACOLHIMENTO E FUNDAMENTAÇÃO												APROFUNDAMENTO												AUTONOMIA															

Fonte: Site oficial da universidade.

Da mesma forma que anteriormente, as análises se darão em cima de disciplinas teóricas do curso da federal de Santa Catarina. No primeiro semestre é ministrada a disciplina de História da Arte, Arquitetura e Urbanismo I, onde aborda-se o período entre 1848 a 1929, a revolução industrial e as transformações da cidade, linguagem artesanal e linguagem da máquina, novas tecnologias e mudanças espaço-temporais, novos programas urbanos, movimentos artísticos na virada do Século XX, concepções arquitetônicas-urbanas dos Movimentos Modernos e tecnologias e novas possibilidades estruturais, funcionais e formais. A descrição da disciplina é um tanto genérica, deixando lacunas no entendimento de quais focos se darão, mas sem a presença de uma relação latino-americana.

Teoria Urbana I pertence ao terceiro semestre, onde a abordagem começa pela revolução Industrial, grandes cidades e questão habitacional, segue pelo pensamento social e propostas habitacionais no século XIX, novas técnicas de novos espaços habitacionais, as formulações conceituais e programáticas do modernismo, habitação e localização no espaço urbano, segmentação e segregação do espaço, habitação, produção de mercadorias e tecnologia, política habitacional nos países desenvolvido, a problemática dos grandes conjuntos habitacionais, política habitacional no Brasil, habitação para grandes populações, novas tendências na Arquitetura e no Urbanismo contemporâneos e novas perspectivas na arquitetura habitacional e na sua relação com a cidade e com o espaço urbano.

Já no quinto semestre, a disciplina de Arquitetura Brasileira I trata da formação dos núcleos urbanos no Brasil Colonial, das primeiras arquiteturas luso-brasileiras, os programas arquitetônicos civis, militares e religiosos, particularidades no barroco brasileiro, transformações do lote urbano e as implicações edificatórias e o ecletismo e a arquitetura urbana. Quer dizer, a análise que se dá nessa disciplina é puramente a arquitetura brasileira colonizada, sem o entendimento da arquitetura indígena ou popular, cita ainda os movimentos que surgiram na Europa e programas resultantes de uma série de explorações com a população.

Essa breve aproximação sobre os conteúdos das disciplinas das universidades não nos revela o que envolve o seu cotidiano, é uma análise em busca de examinar os instrumentos primários das cadeiras, suas ementas, conteúdos e bibliografias. Por conseguinte, compreendemos que o fator colonização é intrínseco às instituições tradicionais. Não devemos deixar cair no esquecimento o lugar da Arquitetura e Urbanismo na área de ciências sociais aplicadas, o fato do campo possuir um domínio nas tecnologias construtivas faz com que seja esquecida a parte humanista do curso. Precisamos intensificar o diálogo já iniciado, ter mais referências de outras arquiteturas, indígenas, negras, ribeirinhas, quilombolas, principalmente visto que são nos cursos de graduação o primeiro contato do aluno/a com o vasto conteúdo de arquitetura que existe, procurar um caminho na contramão da estrutura de conhecimento das universidades ocidentalizadas, pois nessas condições, reproduz-se no futuro dentro dos ambientes comuns, em projetos e nas desigualdades do mercado de trabalho, é uma situação de intimidação com as minorias, pois as identificações pautadas são falhas.

Arquitetura, gênero, raça e classe

A construção das áreas do conhecimento vem se pautando nas temáticas de gênero, raça e classe. Se em algumas encontramos materiais e perspectivas mais desenvolvidas, é nítido que no ramo da arquitetura e urbanismo há uma imensa lacuna. A prática profissional de arquitetura e urbanismo no Brasil tem passado por um processo lento e contínuo de branqueamento, o racismo, a segregação territorial classista e o patriarcado são baseados nos critérios hegemônicos do saber, instrumentalizado aos alunos/as pelas universidades, conforme podemos observar.

Ainda que o número de alunas nas graduações do curso perpassa a quantidade de alunos (INEP, 2016), não garante a igualdade de acesso a lugares dignos e ao mercado de trabalho, além disso, nem uma parte desse número é composto por mulheres pretas – tanto discentes como docentes – o que, mais uma vez, nos revela o lapso da

aproximação destas com o ensino superior, seja ele público ou privado. Em conjunto com esses fatos, é de conhecimento comum que a parcela de pessoas de baixa renda não chega a ter oportunidade de entrada nas instituições, a estratificação educacional evidencia essa realidade.

Essas violências são fatores estruturantes na formação do capitalismo, sistema que homogeneiza as opressões, enquanto homens são possuidores de privilégios e, historicamente, detêm trabalhos conceituados, mulheres lutam para construir identidade de classe (Frederici, 2017). É nessa lógica capitalista que a tradição acha escopo para manter-se dominante e eficiente no apagamento histórico.

Elucidando essas disparidades, dentro da academia, as bases bibliográficas das disciplinas apontam os mesmos atrelamentos com o colonialismo, nomes como Leonardo Benevolo e Bruno Zevi, ambos teóricos europeus reprodutores da racionalidade colonizadora, estão sempre presentes quando o assunto é história. Mas qual história querem nos contar? Mais uma vez voltamos ao ponto da colonialidade do poder (Quijano, 1991), que se impõe sobre corpos em todas as instâncias discutidas nesse capítulo.

É preciso abrir espaço para mulheres no conhecimento e no debate, reivindicar a radicalidade decolonial na pesquisa científica e nos conselhos da profissão, bem como serem foco nas políticas públicas e de ensino, por mais visibilidade e oportunidade para mulheres, especialmente para mulheres negras, as mais vulneráveis. A inserção de questões políticas no debate do ensino de arquitetura e urbanismo precisa acontecer de maneira profunda, que atravessa a estruturação comum e trabalha para a revalorização dos saberes anti-hegemônicos, para, enfim, construirmos outra sociedade, crítica e justa.

Conclusão - o fim do começo

É indispensável discernir que há muitas barreiras às transformações discutidas, uma vez que o método de ensino em arquitetura e urbanismo é profundamente persuadido pelas condições externas e atende às funções que lhe foram atribuídas pelo sistema econômico capitalista (SILVA e MENDES, 2017). Reforçar os diálogos, a carência de promoção de outras formas de ensino, o apagamento historiográfico do Brasil antes de ser Brasil, é o primeiro passo para refletirmos sobre a mecanização do que já há muito tempo é imposto.

É fundamental que possamos tomar uma postura de sujeitos e deixar de adequar-nos passivamente à realidade imutável e canônica das ciências sociais aplicadas. A fim

de termos cursos de graduações cuja função social seja fortalecer o caráter público da profissão, é necessário que se faça de maneira ampla, os projetos pedagógicos devem ser realinhados com as demandas necessárias, é uma construção política que deve ser respeitada, de modo que seja elaborada num processo de ensino-aprendizagem que atenda a transformação e revolução que é indispensável.

É cada vez mais importante assumir a (já velha, mas ainda praticamente inédita) postura de encarar os estudantes como agentes de produção da educação universitária, e não como repositórios de saber distribuído pelo professor. Torna-se urgente que se trate da temática com a importância que ela carrega, revisar os fundamentos a partir de uma perspectiva latino-americana e decolonial afim de buscar soluções epistemológicas e espaciais para superar o patriarcado-colonial-racista-capitalista vigente no mundo desde sempre.

Referências

- BALTAZAR, Ana Paula. **Não existe arquitetura decolonial porque não existe ensino de arquitetura decolonial porque não existe arquitetura decolonial**. Redobra. Laboratório Urbano, UFBA, nº 15, ano 06, 2020, pp. 121-136.
- BANHAM, R. **A black box: the secret profession of architecture**. In: A critic writes: essays by Reyner Banham. Berkeley/Los Angeles/ London: University of California Press, 1999.
- FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Editora Elefante, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUÃO, Fernando. @ **capital**. PIXO, n 20. V. 06, Pelotas, 2022.
- MOASSAB, A. e CUNHA, G. **Descolonizando o ensino de estruturas em arquitetura**. Uma proposta a partir da experiência na Unila. Arqtextos, v. 19, n. 220.02, 2019.
- MOASSAB, Andréia; NAME, Leo. **Por um ensino insurgente em arquitetura e urbanismo**. Foz do Iguaçu: Edunila, 2020.
- QUIJANO, Aníbal. **Modernidad, identidad y utopia en América Latina**. Sociedad y Política, Ediciones, Lima, Perú, 1988.
- REIS, L. G. **O processo no projeto e no ensino de arquitetura sob um olhar decolonial**. Indisciplinar, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 92-117, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/indisciplinar/article/view/37621>. Acesso em: 21 jan. 2023.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SEGATO, Rita. **Las virtudes de la desobediencia**. Buenos Aires. 2019. Disponível em <https://www.revistaanfibia.com/virtudes-de-la-desobediencia/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SILVA, Natália Luiza; MENDES, Olenir Maria. **Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 271-297, abr. 2017 Disponível em <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100014>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SILVA, F. P. da, P. BALTAR, e B. LOURENÇO. “**Colonialidade Do Saber, Dependência Epistêmica E Os Limites Do Conceito De Democracia Na América Latina**”. *Revista De Estudos E Pesquisas Sobre As Américas*, vol. 12, nº 1, abril de 2018, <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15980>.

WAISMAN, Marina. **Interior da História: Historiografia arquitetônica para uso de Latino-americanos**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

La enseñanza del español para el brasileño conocer a Latinoamérica

Danilo Espindola Catalano*

Introducción

El presente artículo presentará a los profesores e investigadores brasileños del español una nueva manera didáctica y metodológica para la enseñanza de esta lengua, para que además de aprender una tercera o segunda lengua, empiecen a conocer el continente y las costumbres del mundo alrededor de los brasileños. Además de eso, servirá principalmente a los profesores de esa lengua, para que puedan trabajarla de otra manera, que sea reflexiva y de un conocimiento más amplio, no solamente fijado en las estructuras gramaticales o en el habla. [...] *así como averiguar si la proximidad lingüística existente entre esos dos idiomas proporciona ventajas en términos de aprendizaje del español para estudiantes principiantes brasileños, de distintas edades y niveles de escolarización* (Natel, 2002, p. 826).

De la misma manera que hay una pequeña variación lingüística y proximidad entre el portugués y el español. Por eso, sería un error decir que el obstáculo de una posible diferencia entre las lenguas sea un indicador de la, pues esto va más allá de lo que es solamente una cuestión comunicativa, tiene que ver con una falta de comprensión y conocimiento de los pueblos que rodean a Brasil.

O Brasil é um país continental, o maior da América, localizado na América do Sul, rodeado de países que têm como língua oficial o Espanhol. Em toda América, mais de 20 países falam espanhol entre primeira e segunda língua; dos 10 países que fazem fronteiras com Brasil apenas 03 não falam espanhol como língua materna. Insistir apenas em ensinar a língua inglesa no país é negar a oportunidade de um enorme crescimento cultural, intelectual e comercial (Ferreira; González, 2020, p. 1).

Estamos en el país continental de América del Sur, nuestro país no habla el español, pero está rodeado de países que sí lo hablan, por eso, con esta perspectiva, podemos entender que estamos en una región que enseñar solamente el inglés como

* Mestrando no Programa de Pós-graduação em Integração Contemporânea da América Latina (UNILA). Especialista em Educação e Cultura.

E-mail: profesordanilocatalano@gmail.

manera de crecimiento intelectual y económico, puede que sea un error, pues con el español, hay un complemento personal, no solamente en esos dos sentidos, como en el cultural, político y social, además de acercarnos aún más a los países vecinos que son más veinte que lo tienen en como lengua, sea materna o no, además de ser sientes que lo hablan como lengua materna y hacen frontera con el país.

Es con base en lo aludido, que no dejo de enseñar en mis clases online, sobre la cultura tanto latinoamericana como española, pues la lengua, como en nuestro día a día, acaba no siendo un punto importante para conocer a estas culturas, por eso, es importante que los alumnos brasileños los conozcan finalmente por medio del ambiente de la enseñanza. [...] *Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação, quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando* (Freire, 2021, p. 31).

Aún sobre las clases, en las que siempre hago una broma, que la primera vez que la hice fue con un amigo que da clases de inglés, le dije un día, que tengo la necesidad de “desnorteamericanizar a los alumnos”, eso pasa porque muchos de ellos, vienen con la pronunciación igual al inglés, mismo con el texto escrito en español. Viendo eso y en lugar de ser un educador que incluí los conocimientos del alumno, que aparecen a muchos por *internet*, lo que hace con que sean muy plurales y con distintos vicios lingüísticos, principalmente a los que saben otra lengua como principalmente el inglés. Uso estos conocimientos para que ellos aprendieran las pronuncias del español, como lo que les digo de que no usen el italiano, pues mismo que la mayoría de ellos no lo sepan, algunas pronunciaciones al depararse con el español se asemejan a ellos, principalmente si leen una palabra con doble *ele*, muchos leerán como una *ele*, por la proximidad con el portugués, lo que infelizmente los lleva para las reglas del italiano y no para las del español. *O ensino da língua espanhola é de suma importância, pois estamos cercados de países que falam esta língua. O espanhol tornou-se um dos principais meios para a comunicação no comércio mundial, nas competições esportivas, no turismo, entre outros* (Oliveira; Souza).

Teniendo en cuenta el trabajo personal del investigador de este artículo, que es profesor de español particular, brasileño fluyente en la lengua y pudo percibir por las buscas en *internet* por su trabajo, que está habiendo un cambio sorprendente en la importancia del español para los brasileños, pues de la pandemia ha habido un alza significativa en los alumnos que buscan aprender la lengua, que viene justamente por trabajo en la región del continente latinoamericano.

Cada día más el español gana importancia en la enseñanza brasileña, sea por parte de la necesidad comercial, con tal de mejorar en el empleo, o para lo que será más el

eje central de este estudio, que es el acercamiento a los países de la región latinoamericana, sea por parte de creación de órganos de integración regional como la UNILA, MERCOSUR o UNASUR o solamente porque la región ganó la curiosidad del brasileño, lo que se puede ver en las clases.

Acercándome a este contexto cultural y lingüísticos de los brasileños, percibí que eso no solo estaba en la pronunciación, pero también, en los conocimientos de ellos, que si mucho, conocen la dictadura chilena o un vino argentino, no hay un amplio conocimiento de Latinoamérica como es de Estados Unidos o Europa.

Teniendo en cuenta este contexto educacional brasileño, hice con que mis clases no fueran solamente un aprendizaje lingüístico o gramatical, sino también un acercamiento histórico cultural a los países latinoamericanos. *Há interesse econômico na atualidade em nosso país pela ampliação do domínio da língua espanhola, porém falta empenho para ensino de qualidade e valorização na esfera educacional* (Moraes, 2010, p. 121).

Por más que haya habido una ampliación en el interés de las personas por aprender la lengua española, se ve recientemente un acercamiento e interés económico, pero es muy difícil, quizá que en las escuelas es muy escaso, principalmente por mi percepción de que los profesores de español en las escuelas me han pedido para que les hiciera un material didáctico para que sepan que dar en sus clases. Aún es algo para quien tiene dinero y puede pagar un curso fuera de las escuelas.

La ley del Español¹, a *Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio*. Es algo que está aún en trámite en la cámara federal y el senado. Ella fue propuesta para mejorar y estar en la enseñanza básica y media en el año de 2021. Por más que algunos estados brasileños hayan aprobado la ley antes de la federación, no hay una base curricular del español, lo que crea un desfase no solo para estos estados y municipios que crearon la ley, pero también, haz con que el profesor no sepa cual el camino que debe tomar en el curso de las clases, estando libre para hacer como quiera. O sea, no hay una base o un camino a seguir esperando que el alumno sepa algo al formarse, como es, por ejemplo, con el inglés, que el alumno tiene que salir por lo menos sabiendo el verbo *to be*.

En este trabajo tendremos en cuenta la nueva importancia económica de la enseñanza de la lengua española, pero mantendremos esto como un mínimo interés de

¹ Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm.
Accedido día 19/12/2022.

los alumnos, pues la importancia de lo que vamos a aludir es justamente el empeño del profesor y la mejora en la metodología de esta enseñanza, para que después el alumno lo use como quiera.

[...] Para que isso ocorra é necessário identificar e eliminar as barreiras que se expressam em práticas discriminatórias nas instituições e em outros espaços sociais, como também reconhecer que o direito à educação se traduz na participação e na aprendizagem de todos, em todos os níveis da educação (Akkari; Marques; Santiago, 2013, p. 10).

Será necesaria la apropiación de este trabajo de la cuestión de la multiculturalidad, por ser un término en el que podemos presenciar una práctica educacional, en que es necesaria la identificación de prácticas discriminatoria, por parte de los involucrados en el aprendizaje, democratizando el aprendizaje de manera a que todos puedan identificar tales prácticas en sus espacios sociales o en los que están estudiando, para que estos niveles, pueden agregar a todos sacando el acto de desconocer alguna cosa, lo que es uno de los principales puntos para que estas actitudes discriminatorias ocurran.

Pensando en la importancia de la cultura en el español que podemos sacar del artículo al que tendremos como base teórica y metodológica de este trabajo, sacando las ideas y enseñanzas de él, para buscar una reflexión a la enseñanza que propongo en este trabajo; este es el del autor Wajibe Altamar Rondón (2015), que dejó su estudio en la Red académica del español como lengua extranjera – ENREDELE, nos presenta:

La literatura especializada en el tema pone mucho énfasis en la importancia de enseñar cultura en una clase de lengua y en la manera de hacerlo. Dice la literatura también, que un buen profesor de español no solo enseña la gramática y la pronunciación, sino que es culturalmente sensible, ubica al estudiante en un contexto cultural y muestra aptitudes y actitudes de acercamiento hacia las culturas de sus estudiantes (Rondón, 2015, p. 2).

Pese a que sea importante que el profesor traiga en su enseñanza las culturas de la lengua extranjera que está enseñando, en el caso de este artículo, la lengua española, pero, es que eso puede valer para todas las otras. Siempre hay que tener una sensibilidad en hacer una relación a la realidad cultural del alumno, o sea, buscando mezclar y dar comparaciones o diferenciaciones a la cultura personal del educando

para que él sepa asemejar las dos, viendo que, de alguna manera, el nuevo mundo que está conociendo, no es tan difícil de entender.

Propongo que los educadores de español, no solamente fijen sus enseñanzas de la lengua en la gramática o a su estructura, sino que empiecen a hacer de otra manera, que haga con que los brasileños conozcan la literatura, la música, la poesía, la historia, la política, la cultura en general y hasta la economía de los países más cercanos a Brasil, pues así ellos, como he visto, verán una relación clara con el país en que viven, pues Estados Unidos, Europa o China, son mucho más lejanos, no solamente en la lengua, pero en las particularidades histórico culturales.

[...] Minha graduação foi em Letras – estudei espanhol –, e ao estudar espanhol, comecei a ter contato com colegas de outros países de fala hispânica, e invariavelmente, acontecia uma coisa: comentavam sobre certos eventos e festas e me perguntavam “e no seu país, como é?”. E eu comecei a sentir a necessidade de me perceber latino-americano neste sentido. No Brasil, ainda ouvimos as pessoas falando – mesmo as que trabalham com essas questões, com essas temáticas – “O Brasil e a América Latina” como se o Brasil não fosse parte da América Latina (Bomfim, 2013).

El contacto con otras personas de habla hispánica, que posibilita la clase de español y lo más rico que uno podrá recibir cuando estudia esta lengua. Trayendo a sí mismo la idea de que sí, Brasil hace parte de la América Latina, pues eso ocurre no porque uno separa hasta en los términos a Brasil del continente, eso es solo lo que podemos ver por arriba de algo mucho más complejo de lo que se cree, porque cuando uno, como Carlos Bomfim (2013), tiene el contacto con la cultura de otros países latinoamericanos y percibe que en este sentido hay sí una gran relación que agrega a Brasil, este se ve con la necesidad de conocer más a Latinoamérica, por llegar a ser un gran trabajo para reconocer a nosotros mismos los brasileños, por esa proximidad cultural y social, que está en el “fondo oscuro” y que es percibido con el estudio del español de manera multicultural.

Con base en la contextualización de la enseñanza del español para los brasileños, iré proponer una nueva manera didáctica de hacerlo, para que los alumnos, así como los que tienen clase conmigo, además de aprender una nueva lengua, puedan conocer aún más y tener la curiosidad sobre los países más cercanos a ellos y si no es así, servirá para que reflexionen mejor sobre su realidad.

La enseñanza de lenguas en conjunto con otras carreras como antropología, sociología, historia, geografía y entre otras, haciendo una interculturalidad de estudios,

que posibilitará al alumno y al educador, reflexionar sobre nuevos mundos y/o sobre sus realidades. ¿Es posible hacer este tipo de enseñanza? ¿Cuáles serán los beneficios de los involucrados y por qué sería una propuesta que sea seguida?

El contacto con otras personas de habla hispánica, que posibilita la clase de español y lo más rico que uno podrá recibir cuando estudia esta lengua. Trayendo a sí mismo la idea de que sí, Brasil hace parte de la América Latina, pues eso ocurre no porque uno separa hasta en los términos a Brasil del continente, eso es solo lo que podemos ver por arriba de algo mucho más complejo de lo que se cree, porque cuando uno, como Carlos Bonfim (2013), tiene el contacto con la cultura de otros países latinoamericanos y percibe que en este sentido hay sí una gran relación que agrega a Brasil, este se ve con la necesidad de conocer más a Latinoamérica, por llegar a ser un gran trabajo para reconocer a nosotros mismos los brasileños, por esa proximidad cultural y social, que está en el “fondo oscuro” y que es percibido con el estudio del español de manera multicultural.

Con base en la contextualización de la enseñanza del español para los brasileños, iré proponer una nueva manera didáctica de hacerlo, para que los alumnos, así como los que tienen clase conmigo, además de aprender una nueva lengua, puedan conocer aún más y tener la curiosidad sobre los países más cercanos a ellos y si no es así, servirá para que reflexionen mejor sobre su realidad.

La enseñanza de lenguas en conjunto con otras carreras como antropología, sociología, historia, geografía y entre otras, haciendo una interculturalidad de estudios, que posibilitará al alumno y al educador, reflexionar sobre nuevos mundos y/o sobre sus realidades. ¿Es posible hacer este tipo de enseñanza? ¿Cuáles serán los beneficios de los involucrados y por qué sería una propuesta que sea seguida?

El contacto con otras personas de habla hispánica, que posibilita la clase de español y lo más rico que uno podrá recibir cuando estudia esta lengua. Trayendo a sí mismo la idea de que sí, Brasil hace parte de la América Latina, pues eso ocurre no porque uno separa hasta en los términos a Brasil del continente, eso es solo lo que podemos ver por arriba de algo mucho más complejo de lo que se cree, porque cuando uno, como Carlos Bonfim (2013), tiene el contacto con la cultura de otros países latinoamericanos y percibe que en este sentido hay sí una gran relación que agrega a Brasil, este se ve con la necesidad de conocer más a Latinoamérica, por llegar a ser un gran trabajo para reconocer a nosotros mismos los brasileños, por esa proximidad cultural y social, que está en el “fondo oscuro” y que es percibido con el estudio del español de manera multicultural.

Con base en la contextualización de la enseñanza del español para los brasileños, iré proponer una nueva manera didáctica de hacerlo, para que los alumnos, así como los que tienen clase conmigo, además de aprender una nueva lengua, puedan conocer aún más y tener la curiosidad sobre los países más cercanos a ellos y si no es así, servirá para que reflexionen mejor sobre su realidad.

La enseñanza de lenguas en conjunto con otras carreras como antropología, sociología, historia, geografía y entre otras, haciendo una interculturalidad de estudios, que posibilitará al alumno y al educador, reflexionar sobre nuevos mundos y/o sobre sus realidades. ¿Es posible hacer este tipo de enseñanza? ¿Cuáles serán los beneficios de los involucrados y por qué sería una propuesta que sea seguida?

[...] Além disso, o “marketing” positivo feito por algumas escolas privadas de ensino de línguas em torno de um indivíduo nativo, não docente, contratado para lecionar em diversos níveis de ensino, simplesmente porque fala espanhol, deve ser visto criticamente ao se questionar justamente a sua formação e devida habilitação para a docência com o intuito de responsabilizar os professores e os dirigentes das instituições dos possíveis problemas observados que o fato pode gerar, como a letargia e má-formação do alunado, bem como o desconforto do referido professor diante da provável futura falência da estratégia mercadológica usada (Bissaco; Reatto, 2017, p. 6).

No es porque el profesor es nativo solamente, que él tiene la capacidad de la enseñanza, para eso hay que haber una preparación a largo o corto plazo, que pueda preparar a esos profesores para preguntas o para una metodología que no desestructure a la enseñanza de los alumnos, haciéndolos aprender la lengua efectivamente.

Estoy lejos de proponer que los profesores de español deban ser solamente nativos de la lengua, pues eso no les da claramente la posición de que conozcan la cultura en que viven, pues es posible que hasta el nativo puede que no conozca su propia cultura y eso no es un error del nativo, porque él como nativo no está en la obligación de saber todo sobre el lugar donde vive. Está obligación, compete solamente al profesional que se propone a dedicar a la enseñanza, sea de manera independiente o por cursos profesionalizantes, para que el alumno, en el aula, pueda tener un profesor tenga la posibilidad de pasarle de manera clara los conocimientos culturales de la lengua española.

[...] En un evento de profesores de español, una profesora, que se presentaba muy orgullosa como hija de españoles, presentaba una comunicación sobre errores de brasileños en el uso de las preposiciones. Cuando terminó su presentación, un profesor argentino dijo: "todo lo que decís que es error de brasileño es posible en mi variedad". Una vez más: el hecho de que una profesora corrija las posibilidades lingüísticas americanas como errores de brasileños no aporta nada para el objetivo de la integración regional (Pinto, 2020, p. 8).

El ejemplo de la falta de conocimiento del nativo a los otros países hispanos es otro gran problema, pues los alumnos creen que están hablando de manera errada, pero cuando viajan o ven en las producciones culturales estas maneras distintas de hablar, causó una extrañeza que podría haber sido sanada anteriormente en las clases.

No creo que solo él preparó metodológico de parte reflexiva que debería prepararse el profesor de español, pues sería hipócrita de mi parte como educador con base en Paulo Freire (2021), creer que el profesor y el alumno no puedan entrar en el aula o empiecen una clase con sus conocimientos del censo común y que en este ambiente puedan aprenden juntos. Pues sí, y como un educador que lo sigue, creo que la profesora del ejemplo de Pinto (2020), debería saber escuchar a los alumnos sin poner su historia al frente de lo que ellos están diciendo, pues, como ella vio en su presentación, a veces lo que ella cree un error, para otra persona o para otro país puede ser correcto.

El profesor de español cuando entra en el aula, tiene que estar preparado para entender que la lengua española y su cultura es muy amplia, por eso siempre que algo pueda sonar raro, él puede usar los recursos virtuales para ver si el alumno está correcto en lo que dice o no, en el lugar de poner sus valores y no escuchar lo que puede que haya aprendido solo el alumno, pues así como dice Paulo Freire (2021), la clase no es un lugar en que el profesor sabe y el alumno no, sino un lugar en que los dos aprenden juntos y el maestro es el "guía turístico" que le lleva al alumno a este viaje del aprendizaje.

Durante la enseñanza del español, es interesante que, haya cambiado la idea de las pronunciaciones, pues les digo a los alumnos que existen distintas maneras de decir y no solo una, por más que eso pueda confundirlos, no estoy dejando al lado las diferencias de la lengua, dejando libre al alumno que escoja la pronunciación que mejor le agrade, además, les muestro que no solo existe la manera de decir que me gusta, no, les dejo todas las otras, hasta las que no me agradan. Es así cómo debería actuar esta "profesora española" de él ejemplo.

[...] Es decir, si no tiene como hilo conductor el funcionamiento de la lengua y sus culturas en Latinoamérica. Para ello, como ya anticipé, se requiere un trabajo integrador, en que los agentes tengan conciencia de que el trabajo del otro, aunque pertenezca a otra perspectiva teórica, aporta al suyo (Pinto, 2020, p. 12).

El profesor tiene siempre que tener en cuenta cuando entra en el aula, que está enseñando una lengua rica y múltiple, sea en ella misma o en la cultura, pues muchas de sus variaciones tienen que ver con las culturas indígenas de las tierras latinoamericanas, es el caso de la mandioca por ejemplo, el profesor que conoce el nombre de este legumbre o raíz, puede en el ambiente de la clase buscar su historia, si se la hablan en España y si en Latinoamérica hay cambios de llamar la misma cosa, como es en Paraguay y Ecuador, pues para llamar la misma cosa, en Paraguay es igual que Brasil llamando de mandioca y en Ecuador y Perú es Yuca.

Cabe al profesor crear la curiosidad al alumno, siguiendo el ejemplo, haciendo al alumno preguntas como: ¿sabes por qué hay esa diferencia en llamar la mandioca? ¿Pudo haber sido por alguna civilización precolombina?

Con esas preguntas el alumno no solo aprenderá que existen dos maneras de decir mandioca en el continente o hasta otra manera. Así será marcada una ampliación de su conocimiento de América, por medio de las costumbres de los pueblos presentando mucho más del nombre que dieron a esta raíz.

Es más efectivo para el estudiante que sepa, por ejemplo, cómo se tratan entre sí las personas de las diferentes regiones colombianas, cómo se saludan, a qué hora se debe llegar si le han invitado a comer o a una fiesta, entre otros. Aquí se trata de un aprendizaje significativo para el estudiante, es decir, que pueda hacer conexiones entre los aspectos nuevos que aprende con lo que ya sabe y conoce, y en esto es en lo que insisten muchos de los autores que escriben sobre el componente cultural en ELE. Podemos observar, pues, que lo que hay que enseñar es cultura con minúscula, es decir, las fórmulas y los diferentes rituales que se emplean en español, los comportamientos verbales y no verbales que permitan al estudiante extranjero sentirse parte de la comunidad o, en su defecto, ver factible la posibilidad de integrarse (Rondón, 2015, p. 7).

Otro punto importante, es preparar al alumno para comunicarse con los extranjeros, se dé de la manera que nos muestra Rondón (2015), en que deja claro las prácticas y actitudes de los colombianos, o también, dejar claro algunos “modismos”, que pueden hacer con que el alumno pase por momentos desagradables en el contacto con otras culturas. Como, por ejemplo, en el caso de decir “paja”, que, en países como España, es algo que se usa para poner en las haciendas y que los caballos comen, pero,

en Chile, si se lo dice fuera de contexto, será entendido que es “masturbación” y ahí está el lío cultural que el alumno se puede encontrar en estar hablando el español, pero no ser comprendido.

Propuesta de metodológica en la didáctica del español

Es por estos tipos de viaje y de posibles líos, que propongo la metodología de la enseñanza del español, sin que el profesor se preocupe en pasar su país o solamente sus conocimientos, pero en usar las nuevas formas virtuales o el propio conocimiento del alumno, para que ellos crezcan y conozcan juntos a cada día de clase una nueva diferencia en la lengua y las culturas en que ella está insertada. No es solamente eso, pues una enseñanza que valore una interculturalidad puede posibilitar que el educador y el alumno, descubran nuevos mundos, aprendan mucho más que solamente el español, pero también los pueblos.

Dejando en cuenta que la metodología propuesta es para ayudar a los educadores de las enseñanzas básica y media, para que los profesores de las escuelas públicas y privadas puedan tener un eje para la enseñanza y cómo evaluar a sus alumnos.

El español es la segunda lengua más hablada en el mundo, con 21 países² hablando esta lengua; este contexto puede asustar a cualquier profesor o alumno que está involucrado en esta lengua, pues no son pocos los lugares o las competencias culturales que pueden ser abordadas en clase. Lo que parece ser mucho más fácil solamente abordar el uso de la lengua, como pensando en su uso comercial del español neutro, como veremos más adelante, pues claro, tener solo una manera de decir algo o de enseñarlo, hace con que sea más fácil, pero no es lo que agrega a la metodología que propondré en este artículo. *El español ocupa el tercer lugar de la lista de las lenguas más usadas en la red, ahora bien, no todos empleamos el mismo español* (Font, 2012).

Es importante considerar todas estas múltiples distinciones culturales, sociales, históricas, geográficas y entre otras, para que sea un aprendizaje crítico del propio mundo en que viven los alumnos y profesores o del mundo que están teniendo contacto con el español.

² El español es el idioma oficial de los siguientes 21 países: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guinea Ecuatorial, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, España, Uruguay y Venezuela; además de Puerto Rico. <https://es.babel.com/es/magazine/cuantas-personas-hablan-espanol-y-donde-se-habla#:~:text=El%20espa%C3%B1ol%20es%20el%20idioma,Venezuela%3B%20adem%C3%A1s%20de%20Puerto%20Rico.> accedido día 25/08/2022.

Essa abordagem se refere a uma aprendizagem significativa, social e culturalmente situada, que promove uma proposta dialógica e de encontro entre membros de culturas diferentes, possibilitando atitudes que desenvolvam sentimentos positivos em relação à diversidade étnica, cultural e linguística (Pineda, 2009) (Akkari; Marques; Santiago, 2013, p. 10).

La interculturalidad, que se refiere a la interacción respetuosa entre las diversas culturas, pensando en una manera de compartirlas entre sí, para crear una relación mutua entre ellas, lo que propicia el respeto entre ellas³, en su relación con la enseñanza, será importante para este trabajo, por su carácter dimensional, que no posibilita o no deja que pase en la enseñanza un choque entre las culturas, sea las que están siendo enseñadas en la lengua, que en el contexto sería la América Latina y toda la rico cultura que le agrega, con el alumno brasileño, que tiene su cultura, mismo que sea diferente dependiendo de su estado nacional. Esta relación con la interculturalidad debe darse de manera positiva, sin prejuicios o estereotipos, en que la cultura enseñada en lugar de ser vista como inferir, es vista de manera a agregar a la cultura del alumno.

Será necesario que tanto el educador como el alumno, perciba que no están solamente aprendiendo algo de manera mecánica, en que uno aprende el vocabulario o la gramática del español y eso ya basta, sin que entienda la verdadera realidad o el significado cultural de ciertas palabras y su origen o porque en un país se habla con un determinado acento y en otro de otro.

El español neutro tiene un claro fundamento comercial: es mucho más barato hacer una sola traducción al español. Además del audiovisual, los programas o máquinas y sus respectivos manuales de instrucciones, el uso de una única versión reduce los costos que conlleva la creación de textos o doblajes complementarios, publicitarios, promocionales, documentación de ayuda, material de formación, etcétera (Font, 2012).

Pensando en una enseñanza que no posibilite un conocimiento cultural, histórico y social, nos puede recordar la idea económica del español neutro⁴, que es un lío entre los nativos del español, pero, fue una creación comercial para las traducciones, pues de

³ Disponible en:

<https://es.unesco.org/creativity/interculturalidad#:~:text=Interculturalidad%3A%20Se%20refiere%20a%20la,di%C3%A1logo%20y%20del%20respeto%20mutuo>. Accedido en el día 19/12/2022.

⁴ Al hablar sobre la modalidad del español que no es propia de ningún país en concreto y que puede funcionar bien en todo el ámbito hispánico se utilizan distintas denominaciones: los traductores hablan del «español neutro», pues sus clientes les piden que traduzcan algunos textos, sobre todo comerciales, a ese tipo de lengua. También se llama neutro al español hablado sin acento de ningún sitio en particular. <https://www.fundeu.es/escribireninternet/espanol-neutro-o-internacional/>. accedido día 25/08/2022.

esta manera, haría con que no fuera posible cambiar las traducciones para los múltiples países de lengua española, con el español neutro, todos los hispanos pueden entender sin que uno no entienda lo que se quiere traducir.

Yendo al origen del español neutro, podemos nuevamente decir sobre las características de la enseñanza del español, imaginando que, si un profesor de la lengua busque solamente enseñar lo que es la característica comercial y neutral de esa lengua, las características culturales están siendo totalmente olvidadas. Además de este educador estar solamente enseñando una estructura que está fuera de la realidad del día a día de cualquier nativo hispano, no traerá las descubiertas que un alumno puede tener al cambiar conocimientos que vayan más allá de lo que es solamente la estructura de la lengua.

Toda esta interculturalidad de las materias hará con que el alumno, pueda además de aprender una nueva lengua, conocer un nuevo mundo, con un profesor que no es solamente muestra de una estructura de la lengua, con las típicas cosas de ella, pero un chofer de un viaje a nuevos mundos y nuevas realidades, que expandirá, no solamente los conocimientos, como el entendimiento de las cosas a su alrededor.

En esta metodología intercultural, además de la relación con las materias y un conocimiento de los orígenes de las palabras, principalmente en lo que son los países latinoamericanos, pues como vimos con la Yuca y la mandioca, la lengua española ha agregado en sus vocabularios las palabras precolombinas. Por lo tanto, la historia, antropología, sociología, geografía y entre otras materias, vienen a proporcionar al profesor y al alumno el conocimiento necesario para además de hablar, poder tener la posibilidad de conocer e interactuar con un nuevo mundo.

Pensando en el papel del profesor como el “chofer o el guía” para ese nuevo mundo, él no podrá entrar en el aula teniendo la cabeza cerrada, sin que él vea que irá a aprender con el alumno, por más que ese no tenga la fluencia en la lengua, siempre puede que tenga conocimientos relevantes que el profesor pueda usar en el aula.

Otra cosa importante que saca el prejuicio y la idea de que el alumno no sabe nada, es que el profesor puede preguntar de la vida del alumno, pudiendo usar sus conocimientos, su formación (caso tenga), todo eso a su favor, para que el alumno se sienta inserto en la clase y parte de ella, viendo que no solamente hace parte de Latinoamérica, sino que es presente en la clase.

Tabla 1 – Tabla de la didáctica

Culturas hispânicas	Conversación	Gramática/Vocabulari o	Cultura hispánica y brasileña
Presentar temas diversos de la América Latina, España y otros países.	Marcar una conversación en que el alumno pueda pensar sobre el aprendizaje.	No pasar solamente lo que es cierto o errado, pero también el motivo, la relación con el portugués.	Hacer con que el alumno haga comparaciones que conocimientos hispánicos con lo que conoce de Brasil.
Poner canciones, lecturas y costumbres, que sean desconocidos de uno.	Conversar sobre lo que entiendan de las canciones y si hay relación con la realidad de Brasil.	Siempre relacionar los nuevos vocabularios a la cultura, pues ni siempre una palabra tiene solo un significado.	Pensar en la culinaria, los tipos de música, escritores, la propia historia, haciendo un trabajo relacional que muestre que hay una relación que incluye a Brasil.

Fuente: hecha por el autor.

Miremos con atención a la Tabla de la didáctica, donde podemos ver las cuatro separaciones de la metodología, no dando obviamente un paso a paso que deba ser seguido, pero con ideas que deban ser hechas en las clases de español. O sea, no hay una regla de cuál será el primer y el último a ser pasado al alumno, eso dependerá de lo que el profesor quiera hacer primero.

Los temas por lo que vemos están relacionados en la manera de pensar con el alumno, pues las Culturas hispánicas y Culturas hispánicas y brasileña, están directamente relacionadas y podrán ser mejor discutidas en clase, con la propuesta expuesta en Conversación, que es donde el alumno pondrá en el aprendizaje lo que aprendió junto con lo que sabe en el censo común para que el profesor pueda cambiar estas ideas con él. La parte Gramática y vocabulario, va mucho más allá de lo que son los diccionarios, que solamente traen lo que significa, como, por ejemplo, la palabra Raro, que puede ser encontrada como equivalente a Extraño o también como Raramente, lo que puede confundir la cabeza del alumno, pero que, con una explicación cultural mezclada con los otros temas, mostrará al alumno, que existen dos mundos, el de la clase y el real y que ellos pueden ser muy confusos si no están en armonía.

Está propuesta, debe tener en cuenta una enseñanza que agregue todos los puntos expuestos y que ellos estén en relación, pudiendo ser usado junto a ellos diversas otras materias, que puedan ayudar a los involucrados conocieran y llegarán a lo más cercano

de la realidad para conocieran todas las cuestiones que engloban alrededor de la lengua española.

El último apartado está dedicado a lo que Paraquett entiende como elementos para ayudar a profesores y a futuros profesores de español a despojarse de prejuicios, a definir sus principios filosófico-ideológicos en sus prácticas pedagógicas y a decidir sobre la concepción de lengua/extranjera/español/para brasileños (Nascimento, 2009, p. 3).

Es importante que el profesor se dedique a dejar a un lado sus prejuicios, sea cual sea, cuando entra en el aula, él tiene que entender que es un ser humano como el alumno, que de esta manera hay que actuar como un ser curioso, que va a aprender y que no va a sobreponerse a alguien que no solamente no conoce, pero que está curioso en viajar junto con él. Esto debe estar en la cabeza del profesor, dentro o fuera del aula, pues todos tenemos prejuicios y cabe a él entenderlo y reflexionarlo verbalizando con el alumno.

Claro, que es imposible que tanto el profesor como el alumno, no sean prejuiciosos con alguna cosa, eso es normal del ser humano, pero cabe a ellos trabajarlos en el aula, por eso hay que haber un sentimiento de proximidad entre ellos, pues como muestra Paulo Freire (2021), es solamente eso que crea una confianza entre los dos y que puedan ser sinceros con las cosas que piensan, pudiendo reflexionar sobre ellas.

Es esta manera de enseñanza de la lengua con la cultura latinoamericana, que hará con que las clases sean mejores, pues además de los dos conocieron al continente en que viven, también sabrán los motivos de los cuales hay reglas en la lengua que la Real Academia Española⁵ ha incorporado y que nacieron por las mezclas culturales y “muy ricas” de las culturas precolombinas con la lengua española.

Conclusión

Podemos entender que es por medio del cambio en el aula que nos propone Paulo Freire (2021), pero es mucho más que eso, es un “viaje del aprendizaje” que debemos hacer la clase de la lengua española, pues, de hecho, el profesor no puede entrar en el aula creyendo que es el mejor de todos solo porque es nativo de la lengua, porque sus padres lo son o hasta solamente porque es un brasileño que es fluyente en la lengua.

⁵ Base de la lengua española, las reglas de la lengua vienen de ellos. Sitio: < <https://www.rae.es/> >.

Cabe al profesor entrar en el aula y llevar a los alumnos al mundo de la lengua española, al mundo hispano, mostrando como él es múltiple culturalmente y como eso tiene una gran influencia al aprendizaje, pues no es una regla solo por ser, hay siempre una explicación, que puede ser algo que lo lleve a conocer mucho más, sea una historia de un país latinoamericano, una economía, una política, lo que sea, el viaje puede ser intenso.

Atualmente sabemos que, ao ignorarmos as diferenças culturais que circundam o ensino e aprendizagem de línguas, correremos o risco de julgarmos erroneamente a cultura de outros países, pois um hábito pode apresentar significado para ambos, falantes e aprendizes, ou obter novo significado para quem estiver aprendendo esta nova língua (Jennings; Medeiros; Miller; Vieira, 2013, p. 25).

Además de ser importante que haya un conocimiento de la lengua extranjera, en general es importante conocer las culturas, pues muchas veces la falta de conocimiento lleva a que las personas tengan pensamientos prejuiciosos. Eso pasará de la misma manera si el alumno conoce la lengua y no aprende o conoce de manera clara a las culturas que hablan esta lengua, pues los significados cambian dependiendo de quien aprende.

Sería, por lo tanto, decir que la lengua por sí sola, crea en los aprendices y hablantes, prejuicios o juzgamientos que no son saludables, por eso es fundamental, que la enseñanza de la lengua extranjera haga con que haya conocimiento cultural, pues en el conocido es más difícil que haya pensamientos despreciativos. Eso pasa según, JENNINGS; MEDEIROS; MILLER; VIEIRA (2013), porque con el constante desfase de la enseñanza de las lenguas extranjeras en enseñar la lengua y la cultura, como algo unificado, resulta constantemente en la asimilación del aprendiz con su propia cultura.

Así debemos estar de acuerdo con los autores (Jennings; Medeiros; Miller; Vieira, 2013), de que la enseñanza que caracteriza a los sistemas interculturales debe ser dado de la misma importancia en las clases de lengua extranjera, como la destreza comunicativa.

La propuesta, teniendo en vista la conclusión de los autores (Jennings; Medeiros; Miller; Vieira, 2013), es que el profesor entre en el aula de esa manera, sin solamente “vomitar” lo que cree que es correcto en el español al alumno, enojándose por el alumno usar cierta pronunciación u otra, entendiendo todo eso y viendo que la lengua es muy rica cuando no se esté preso a solo una manera de conocerla.

Es muy importante que ellos entiendan que no es solo una lengua que tiene la gramática y fin; no es así; es una lengua que tiene variaciones de muchos países, que sale hasta de América para Asia y África, teniendo variaciones muy diferentes que deben ser enseñadas.

Nos parece importante señalar que ningún libro de texto es completo y perfecto y que no sugerimos la idea de que los textos que se encuentran actualmente en el mercado no le dan importancia a la cultura o no sirven para dar al estudiante una visión realista de la cultura colombiana e hispanoamericana. Nuestra opinión es que estos textos no le brindan al estudiante suficientes oportunidades de ver determinados aspectos de la cultura en la que están inmersos (Rondón, 2015, p. 11).

Para este estudio comparado, es importante que el profesor salga de los métodos conservadores de enseñanza, con textos y libros, poniendo cuestiones culturales, con videos y otros métodos, usando sobre todo el internet, que está como un amigo para que el profesor pueda traer nuevas maneras de enseñanza, que traiga de manera divertida las producciones culturales o hasta el día a día de los nativos por medio de ellas, pues para conocer cercanamente esas culturas solo viajando para convivir con los nativos, lo que muchas veces no es del alcance financiero de los alumnos.

Es por esta razón, que propongo que el profesor haga de la clase un viaje más barato para el alumno, que no es igual que uno efectivamente, pero que lo preparará para caso en el futuro viaje o tenga contacto con algún nativo hispanico y esté mínimamente listo para lo que pueda encontrar.

En resumen, sería decir en cortas palabras que, para la enseñanza de la lengua española, el profesor debe entender mucho más de que la gramática y las reglas de ella, es importante que él tenga la mezcla de conocimientos de otras disciplinas, como la sociología, antropología, política y economía, que juntas darán un mejor aprendizaje y conocimiento a sus alumnos, hasta siendo aún más interesante para el viaje que hay que ser la clase.

Podemos concluir, que la enseñanza del español se vería más provechosa si no es solo la lengua, pero el conocimiento de la cultura y las costumbres de los pueblos hispanos, sobre todo los que viven en América, para que el alumno conozca sus múltiples usos y sus diferencias, además de solamente la estructura de la lengua o la pronunciación, que muchas veces tienen más diferencias culturales de lo que es la gramática, que es una sola, con las reglas que la RAE manda ser y es universal; el

profesor no va a enseñar solamente eso, sin embargo, usar de artificios que los hagan conocer mucho más desde las estructuras mencionadas.

Referências

ABELLA, Rosa Ma. Rodríguez, **El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras**. Università di Milano, Centro Virtual Cervantes. (241-250) Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18_239.pdf>, acessado dia 17/03/2022.

AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco; SANTIAGO, Mylene Cristina. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Editora Vozes: Petrópolis, 2013. [E-BOOK]

FERREIRA, Jussara de Lima Clement , GONZÁLEZ José António Torres, **O ESPANHOL PARA BRASILEIROS: DIVERSAS RAZÕES PARA APRENDÊ-LO**. VII congresso nacional de educação, CONEDU, 2020.

FREIRE, Paulo, (2021), **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – 68 ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra.

BISSACO, Cristiane Magalhães, REATTO, Diogo, (2017) **O ensino do espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política educacional**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 04 n.07.

CAMARGO, Moacir Lopes de, (2004), **Ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história**, Trab. Ling. Aplic., Campinas.

JENNINGS, Amber Margaret; MEDEIROS, Valéria da Silva; MILLER, Michol Malia; VIEIRA, Miliane Moreira Cardoso. (2013). **Doce bárbaros: refletindo sobre alteridade, língua e cultura**. IN: (orgs.) BRAWERMAN-ALBINI, Valéria & MEDEIROS, Valéria da Silva. Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira. Campinas: Editora Pontes. (19-41)

MORAES, Fernando Silveira, (2010), **Ensino de Língua Espanhola: desafios à atuação docente**. Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Piracicaba.

NASCIMENTO, Magnólia Brasil Barbosa do, (2009), **Lingüística Aplicada, inclusão social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano, de Marcia Paraquett**. Consideraciones sobre el artículo: Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano, de Marcia Paraquett. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada.

NATEL, Tania Beatriz Trindade, **La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje?**, ASELE, Actas XIII, 2002.

OLIVEIRA, Denise da Silva de, SOUZA, Tassiana Quintanilha de, **A INCLUSÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**.

PINTO, Carlos Felipe, (2020), **Presentación: el español en el contexto de la integración latinoamericana**. IN: PINTO, Carlos Felipe, (Coor.), El español en el contexto de la integración y Formación Profesional

latinoamericana: interculturalidad, diversidad lingüística, política lingüística y enseñanza. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, Secretaría de Estado de Educación, Dirección General de Planificación y Gestión Educativa, Unidad de Acción Educativa Exterior.

RONDÓN, Wajibe Altamar, (2015). **LA CULTURA COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**. Universidad del Norte, Programa de Español para Extranjeros, 4º Encuentro Internacional del español como lengua extranjera, Enseñanza, aprendizaje y evaluación. (1-21)

RIBEIRO, Darcy, (2010), **A América Latina existe?** Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro. Brasília: Editora UN.

Tradição cultural e movimento de resistência do povo negro através da educação quilombola

Cristina Santos da Mata*

A difusão do conhecimento pelas diversas mídias tem ocupado lugar de destaque no mundo inteiro, sobretudo no que tange a veiculação de informações, as quais atinge números expressivos de pessoas, de maneira formal e informal. Nesse mesmo sentido, a difusão do conhecimento possibilita compreender as inúmeras formas que os sujeitos constroem e reconstroem as histórias ouvidas, ao mesmo tempo que as materializa, transformando-as em “verdades”, ou não, e assim produzindo conhecimentos.

Essas histórias reproduzem realidades, revelam culturas e valores, disseminam e multiplicam saberes. Nessa perspectiva que buscamos perceber as formas de transmissão de informações e conhecimentos no espaço de vivências do Quilombo do Kaonge, no Povoado do Iguape, Município de Cachoeira, com objetivo de discorrer sobre a produção, difusão e gestão do conhecimento na/pela comunidade, considerando o movimento de resistência das práticas e vivências quilombolas.

Especificamente, buscamos conhecer esse lugar privilegiado e os movimentos de resistência do seu povo; saber como, em quais espaços e contextos essa produção, gestão e difusão se dão, no sentido de compreender a organização dos conhecimentos a serem transmitidos e os objetivos que se pretendem alcançar; propor novos formatos midiáticos para transmissão/disseminação dos conhecimentos produzidos na/pela comunidade.

O despertar para a pesquisa insurgiu após visita ao Kaonge, seguindo a proposta do Turismo Étnico Rota da Liberdade¹, cuja trilha apresenta uma possibilidade de difundir elementos da nossa ancestralidade africana, que tem atraído inúmeras instituições de educação, as quais trazem centenas de estudantes para conhecer elementos da cultura de matriz africana, ainda preservadas pelos moradores da

* Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

E-mail: crisdamata2008@gmail.com.

comunidade quilombola, com seus desdobramentos históricos e simbólicos, incluindo aí formas de resistências do povo negro brasileiro e diaspórico.

Representações como Griots, as curandeiras, as rezadeiras, a feitura da farinha, do azeite, e elementos de uma cultura mais contemporânea, como as Cooperativas, o Banco com moeda própria (Sururu), empréstimos financeiros e também Escola dentro do Quilombo, que retratam as trilhas da resistência de um povo contemplando seu percurso ancestral e contemporâneo.

O encantamento e a compreensão deste lugar como espaço privilegiado para busca/aquisição de conhecimento(s), que assim como os conhecimentos sistematizados nos espaços formais, a exemplo da escola, agregam valor à vida cidadã, propomos a realização de atividades educacionais na Comunidade Quilombola do kaonge objetivando proporcionar uma experiência de aula de campo, relacionada aos ditames da Lei 10.639/03 e 11.645/08, com estudantes do Ensino Médio de uma Escola Estadual do Bairro de Cajazeiras/Salvador/Bahia.

O desenvolvimento das atividades naquele espaço vivo e sagrado despertou inúmeros sentimentos e sensações, as quais reverberaram em ricos momentos de discussões nas aulas de alguns componentes curriculares mediados pelas nossas experiências, amparadas em uma proposta de educação antirracista, objeto de nossas práticas e militâncias na educação e nas relações cotidianas. A visita ao Kaonge fez parte de um Projeto de Trabalho da escola, o qual buscava mergulhar no universo das discussões sobre algumas das estratégias de enfrentamentos ao racismo institucional que nos massacra diariamente nas escolas e em tantos espaços sociais da nossa cidade. Tal experiência integrou meus estudos na dissertação no Programa de Pós-graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

O objetivo deste artigo é apresentar as bases teóricas que fundamentaram a referida pesquisa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e documental. O primeiro capítulo aborda o histórico de exclusão da população negra no âmbito educacional e a trajetória para a construção de uma educação quilombola no país.

O segundo capítulo aborda os caminhos de construção da educação quilombola no país, um percurso que evidencia as principais legislações sobre a temática e os desafios na sua efetivação.

O terceiro capítulo expõe os saberes e conhecimentos quilombolas como estruturantes para a construção de uma educação plural, evidenciando a importância da ancestralidade e do lugar de fala desses sujeitos.

As considerações finais sinalizam para a importância dos estudos étnico-raciais no que tange ao processo de construção de conhecimentos que contribuam para a produção de novas ciências, novos conhecimentos dentro de outras visões epistemológicas, considerando efetivamente a participação de negros brasileiros e diaspóricos como construtores da nossa história.

Da invasão/escravização a educação singular e plural

Brasil, Bahia, Salvador, Cachoeira, Quilombos, Conselho Quilombola da Bacia e Vale do Iguape (CQBVI) Kaonge... espaços e culturas e traços culturais que se unem, se repelem, se negam, se conflituam e resistem cada um ao seu modo, com marcos históricos e marcas que atravessam gerações, e que essas vem construindo a nossa história e nossas sociedades, descrevendo comunidades inteiras, e nessas descrições vamos situar os objetos dessa pesquisa.

Ao começar o percurso que nos trouxe até aqui (2022), fomos modificando os olhares e, em determinado ponto, alguns objetivos da pesquisa, a vista da natureza da pesquisa, a saber a etnográfica, de natureza qualitativa, a qual, é descrita por Galleff (2010), foram alterados e ampliados, a exemplo da necessidade de ampliar a escrita no que tange a historiografia oficial dos povos nativos brasileiros, a saber os “indígenas” e dos povos africanos trazidos para cá, como forma de problematizar ao máximo a nossa constituição identitária ancestral, o que nos possibilita também reafirmar os processos de exclusão e exploração por parte dos estrangeiros (que também compõe a nossa formação identitária), a saber, inicialmente, os portugueses.

Neste sentido a pesquisa-ação etnográfica tem nos possibilitado adentrar de maneira cada vez mais intensa e imbricada na pesquisa, pois:

Vale informar ainda que em pesquisa, as compreensões conectivas, relacionais, intersubjetivas, intercricas, hoje envidadas por uma inteligência geral, por uma cognição mais envolvente e politicamente implicada/engajada, são pautas centrais de um conhecimento que emerge empoderando-se pelo discurso e pelas compreensões provocadas pela entrada em cena da diferença, da intersubjetividade e da multirreferencialidade.

Uma das características da pesquisa etnográfica, de natureza qualitativa, é a interferência que a mesma tende a provocar no olhar do pesquisador, na sua postura e escrevivência, e isso foi acontecendo durante esse nosso percurso, principalmente mediado pelas aulas teóricas na universidade, as quais evidenciaram muitas mudanças no cenário das políticas mundiais que interferiram nas políticas brasileiras, bem como

nos movimentos de requerer o protagonismo da escrita das suas próprias histórias, como traz Hountondji (2010) “conhecer-se a si mesmo para transformar”, se referindo a necessidade dos africanos construírem os textos das suas próprias histórias, objetivando construir a verdadeira Filosofia Africana escrita por africanos.

Ainda complementando essa linha de raciocínio e defesa, citamos uma frase impactante do Discurso do poeta e escritor martinicano Aimé Césaire (década de 50): “a Europa é indefensável”, discursando sobre as formas nada civilizadas que a Europa se relacionou com outros tantos povos (nativos e africanos no Brasil) nos séc. XVI, XVII e XVIII (São Paulo, 2020).

Vamos caminhar a partir de alguns marcos históricos e seus desdobramentos. Desta forma traremos aqui algumas legislações e ações das políticas de “reparação” e “inclusão” que vem fortalecendo as bandeiras de combate ao Racismo Estrutural (Silvio Almeida, 2017) suas variadas formas de expressão e representação.

Um pouco da nossa História

Compreender a importância de trazer os movimentos históricos e sociais que explicam as relações sociais e de poder no Brasil é indispensável para o caminhar dessa pesquisa, sobretudo no sentido de produzir conhecimentos e fazeres ancestrais, os quais apresentam as comunidades quilombolas rurais para o mundo.

A historiografia “oficial” apresenta as terras do Brasil datando de abril de 1500, com a chegada dos portugueses, ainda que já apresente a existência de inúmeras comunidades indígenas nas terras “descobertas” pelos portugueses e em seguida por tantos outros povos europeus, 22 de abril de 1500 ficou conhecido como o dia do descobrimento do Brasil, o que os livros didáticos ainda reproduzem como conhecimentos oficialmente validados.

Podemos também citar a carta de Pero Vaz de Caminha, descrevendo os povos nativos, assim que os avistaram, afirmando a existência de habitantes, de civilizações de vários tamanhos: “Dali avistamos homens que andavam pela praia, obra de sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos, por chegarem primeiro (Caminha, 1500, p. 2).

Outros tantos trechos da carta mostram, o que Césaire chama de *indefensável*, a postura de petulância e soberba com que Caminha descreve os nativos, inclusive sua interpretação de pseudo comunicação: *Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijos*

sobre o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram (Caminha, 1500, p. 3).

E as formas de pseudo comunicação já se apresenta como meramente comercial: “Viu um deles umas contas de rosário, brancas; acenou que lhas dessem, folgou muito com elas, e lançou-as ao pescoço. Depois tirou-as e enrolou-as no braço e acenava para a terra e de novo para as contas e para o colar do Capitão, como dizendo que dariam ouro por aquilo” (Caminha, 1500, p. 3).

Essa descrição do processo de chegada de portugueses nas terras hoje chamadas de Brasil, percorre os livros didáticos e a memória de parte significativa da população brasileira como conhecimento sistematizado e transmitido de geração a geração, mesmo com inúmeros movimentos de comunidades tradicionais indígenas, ribeirinhas, caiçaras e outras, que requerem da historiografia oficial reparação causada por essas versões distorcidas da história, a exemplo da LEI nº 11.645/2008:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Lei 11.645/08).

A leitura minuciosa da carta de Pero Vaz de Caminha, séc. XVI, nos auxilia a compreender a imagem estereotipada que a historiografia descreve dos povos *nativos* das terras denominada Brasil.

Partindo dessa historiografia, as populações indígenas aparecem nos cenários sociais, educacionais e religiosos como seres “selvagens”, desprovidos de cultura, e necessitados de serem domesticados pelos jesuítas europeus que por aqui desembarcaram em finais do séc. XVI.

Poderíamos aqui nos debruçar sobre vasta bibliografia brasileira e estrangeira que trata do assunto, mas esse não é o foco dessa pesquisa. A exposição acima busca situar a constituição da população brasileira a partir da chegada de europeus, tencionando trazer para esse cenário os processos iniciais de exploração, extermínios e tentativas de escravização dos indígenas por parte dos europeus, o que antecede a “trazida” de povos africanos para cá, como mais populações exploradas pelos europeus, como

descreve alguns historiadores considerados mais contemporâneos (Teixeira; Flores, 2016; Pereira, 2016).

Para melhor compreender conceitos da relação da escravização de povos e suas relações com o trabalho e suas representações, segundo Hannah Arendt (2010), para o mundo antigo trabalhar significava ser escravizado pela necessidade, e essa escravização era inerente às condições da vida humana” (Barros, p. 209),

[...] a importância do negro como ator social relevante à sociedade brasileira, especialmente a crítica a um modelo social construído a partir de hierarquias raciais, poderão contribuir à elucidação e compreensão sobre as reais consequências da escravidão aos negros brasileiros, e talvez possam demonstrar também a atualidade do debate sobre a condição social do negro no Brasil (Teixeira; Flores, p. 4, *apud* Pereira, 2016, p. 18).

Nativos e diáspóricos: laços e entrelaçamentos

A historiografia oficial apresenta quantitativos diversos de indígenas em terras brasileiras, bem como de africanos trazidos para cá, o que foi sendo apresentado de

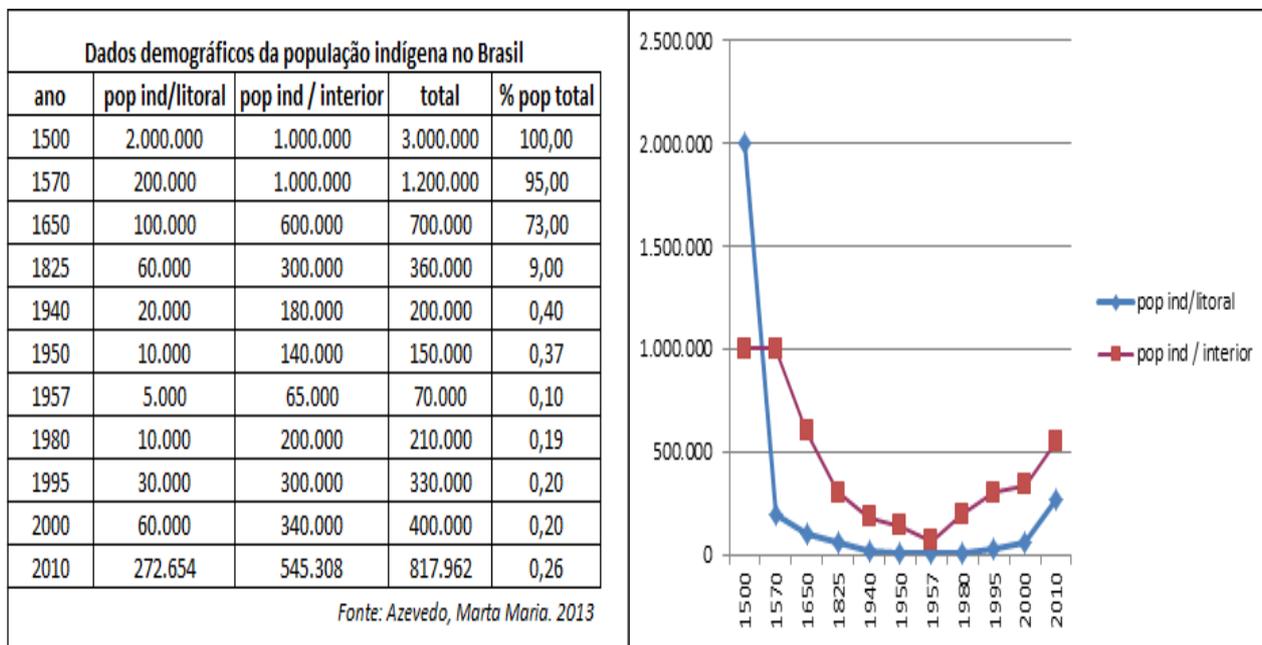
maneira *inquestionável* e alienada nos livros didáticos e outros tantos documentos oficiais, retratando estas pessoas como inferiores e subalternos, imagens estas que foram compondo o imaginário e conhecimentos à cerca da constituição da população brasileira, principalmente da constituição das classes dominantes e dominadas no país, o que reverbera de maneira explícita nos cenários sociais e políticos até os dias atuais, tendo o quesito “cor” o mais explícito, no que tange a escalas hierárquicas e de poder.

Ficariamos aqui durante muita escrita discorrendo sobre isso, porém vamos nos deter a parte dessa história que nos coloca em situação histórica de desvantagens e exclusão no país: “desde os primeiros registros de compras de escravos feitos em terras brasileiras até a extinção do tráfico negreiro, em 1850, calcula-se que tenham entrado no Brasil algo em torno de quatro milhões de escravos africanos” (Gasparetto, 2010).

No séc. XVI, estimava-se a existência de 3,5 milhões de nativos no Brasil, e que ainda no séc. XVI foram trazidos mais de 4 milhões de africanos (Gasparetto, 2010), principalmente da África negra (atuais países de Angola, Guiné Bissau) A estimativa de escravização no continente africano feito pelos europeus passa de 12 milhões, com um número igual ou maior que pereceram no percurso (África Negra, 2009)

Tratando-se dos números de pessoas, indígenas:

No Brasil do século XVI, quando da chegada dos portugueses, viviam cerca de mil povos distintos com uma população de 2 milhões a 5 milhões de pessoas, segundo diferentes estimativas. A Funai (Fundação Nacional do Índio), em reunião sobre a possível realização de um levantamento populacional dos índios em 2003 (AZEVEDO, 2003).



Fonte: Marta Azevedo (2003).

Esses dados trazidos por Marta Azevedo, tendo como fonte o órgão oficial que trata das questões dos povos indígenas no Brasil, a FUNAI – Fundação Nacional do Índio, mostra o decréscimo dessas populações, e pequenos crescimentos pós a segunda metade do séc. XX, o que, mais uma vez atesta os processos de extermínios de populações e todo seu legado cultural.

O que nos possibilita dizer que majoritariamente a nossa população, a partir de meados do séc. XVI, era de negros, o que veio se configurando até os dias atuais, sobretudo a norte/nordeste do país.

Quando analisamos alguns escritos demográficos e historiográficos, percebemos a nossa constituição “racial” como bem híbrida, bem marcada pelas culturas indígenas e africanas, ainda que as relações sociais e de poder criem estratégias de tentar invisibilizar a participação desses sujeitos com seus traços culturais na parte de cima da pirâmide da população brasileira.

Por vezes tentamos desviar nosso foco desse elemento constitutivo da população brasileira, porém não é possível caminhar na escrita sem esses recortes, sem essas informações que fortalecem nossa defesa do quão perversa é a negação do negro e do indígena na historiografia nacional, como se faz necessário a construção de novas (e urgentes) narrativas que nos coloque (negros e indígenas) como protagonistas, como autores e coautores da nossa história e formação identitária, ao mesmo tempo em que legitimem nossas lutas por “reparação”, por políticas internas e externas de reparação, em todos as áreas da sociedade, principalmente nos espaços escolares e acadêmicos, espaços esses que constroem, reconstroem, (e deveriam destruir) essa historiografia “equivoca”.

Nesta perspectiva, o africano martinicano CESAIRE, chama para as discussões do século passado esse pensamento, na perspectiva de reconstrução social para o mundo, tendo as atrocidades do século XVI e XVII como ponto nodal, o qual reverbera negativamente até os dias atuais.

Falam-me de civilização, e eu falo de proletarização e de mistificação. Quanto a mim, faço apologia a sistemática das civilizações para- europeias. Cada dia que passa, cada negação de justiça, cada carga policial, cada reclamação operária afogada em sangue, cada escândalo abafado, cada exposição punitiva, cada viatura de C.R.S., cada polícia e cada miliciano fazem-nos sentir o preço das nossas velhas sociedades.

Nesse trecho o poeta Aimé afirma a impossibilidade de falarmos de civilização ignorando as ações nada civilizadas que imperou no mundo durante séculos, ações essas que ainda são responsáveis pelas grandes diferenças sociais e de poder econômico que estratificam nossas sociedades, e de maneira particular nos referimos a sociedade brasileira, aos povos indígenas e afrobrasileiros, com suas condições concretas de vida e subsistência, com suas condições materiais de acesso e uso dos bens materiais e culturais construídos pelas civilizações que construíram a nossa sociedade brasileira.

Mais uma vez nos encontramos presas a escrita dessa parte da história, porém sem ela não podemos situar a comunidade do centro dessa pesquisa, a saber, uma comunidade quilombola, com tantas histórias que se cruzam as dos povos indígenas e africanos e afro brasileiros dos séculos XVI e XVII.

Revisitando os teóricos, os dados históricos e demográficos citados, paramos aqui um pouco da nossa história, com esse recorte de constituição racial da sociedade brasileira, pois assim podemos fazer o percurso de tratar da exigência de muitos grupos

sociais e comunidades, de requerer seus direitos e espaços historicamente subtraídos, negados, explorados e alijados, sejam estes materiais e/ou imateriais.

Nesse contexto podemos analisar a constituição da população brasileira do ponto de vista quantitativo de modo a compreender os números da população negra, principalmente na Bahia e Salvador, bem como compreender, à luz de outras historiografias (NASCIMENTO,1999; GONZALÉS 2010; LINO, 2015) o lugar das comunidades negras nos espaços sociais e espaços de poder, bem como das inúmeras ações de enfrentamentos aos processos iniciais (séc XVII) e continuados (até os dias atuais) de escravização e exclusão da população afro brasileira.

Podemos citar alguns marcos legais e procedimentais que assumem atualmente a vanguarda das lutas pelos direitos civis e reparatórios das populações indígenas e negras no país, inclusive os espaços que os mesmos vêm ocupando nos cenários dos movimentos sociais e políticos.

Atravessando séculos de alienação (tentativas inúmeras) e subalternidades, sujeitos sociais vão criando estratégias de enfrentamentos aos inúmeros processos de exclusão vividos, de direitos humanos básicos negados, de condições de vida pautados nas produções material e imaterial, podemos citar aqui acontecimentos históricos que possibilitaram a criação de legislações específicas para esses mesmos sujeitos alijados historicamente. Aqui refiro-me as populações do campo, populações de comunidades rurais e campesinas.

O principal marco para o parecer que aprova as Diretrizes para a Educação do Campo, são as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, as quais trazem uma reflexão bastante significativa:

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Esse preâmbulo de problematização das Diretrizes é muito mais abrangente, pois traz inclusive a inexistência (proibição) do acesso de mulheres, escravos e agregados ao Sistema de Ensino, muito amparado no ensino do período colonial no Brasil, nos princípios da Contra Reforma.

As DOEPEC (Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo) se configuram como marco de abertura para implementação de olhares e procedimentos pedagógicos e administrativos específicos para o atendimento educacional das populações rurais, as quais foram se incorporando outras necessidades e especificidades, com a participação efetiva de muitos atores sócias, os quais outrora (antes da Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96) não tinham participação efetiva na sistematização das políticas educacionais, através de seus representantes e Conselhos.

Outro marco legal foi o Parecer 23/2007, reexaminado pelo Parecer 03/2008, que deram origens as Orientações para o atendimento a Educação do Campo. O Parecer nº 3/2008, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), que reexaminou o Parecer 23/2007, aprovado por unanimidade em 18/02/2008, aprovou as orientações e o Projeto de Resolução que o acompanha sobre o atendimento da *Educação do Campo*. Esse marco legal, demarcado na temporalidade 2007/2008, traz elementos discursivos da nossa história desde séc. XVI, passando por inúmeros movimentos envolvendo a sociedade civil, organizações sindicais e políticas, populações de todo o território nacional, bem como suas representações, como cita a Resolução 3/2008:

Na presença do relator responsável pelo processo, que fez exposição em torno do Parecer e justificativa do Projeto de Resolução, desenvolveu-se a reunião que contou com representantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Confederação dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Atingidos por Barragem - MAB, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Coordenação-Geral de Educação Ambiental - CGEA/SECAD/MEC, Diretoria de Diversidade e Cidadania da SECAD/MEC, Confederação Nacional dos Municípios, Frente Nacional dos Prefeitos, membros da Câmara de Educação Básica e outros convidados (Resolução 03/2008).

Indispensável citar essa Resolução pois a mesma é o grande marco legal para a consolidação das Políticas Públicas para a Educação do Campo, e demarcar a vultuosa participação popular na promulgação das mesmas: “Houve inteira concordância dos participantes com o Parecer, os quais se manifestaram de forma muito positiva e apresentaram algumas sugestões sobre o Projeto de Resolução, para consolidação das políticas públicas para a Educação do Campo” (RESOLUÇÃO 03/2008).

A citada Resolução vem á décadas se desdobrando em orientações técnicas e políticas que, ao menos quantitativamente, vem garantindo às populações rurais (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.), acesso mais regular e qualificado no campo educacional, impulsionando inclusive ações em outras áreas, a exemplo da agricultura, geração de empregos e rendas.

Para melhor entendimento traremos alguns pontos da resolução:

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

Esse item é de extrema importância nas tratativas dos grupos de pessoas e instituições envolvidas nos movimentos rurais de educação, sobretudo pela necessidade de entendimento dos entes federados quanto a oferta da escolarização das pessoas do campo, o que emergiu a necessidade de outras particularidades no que tange ao atendimento sistemático, temporal, conceitual e pedagógico, neste sentido me refiro a legislações posteriores, como Educação Quilombola e Educação Indígena.

Trajetórias dos movimentos de construção da educação quilombola no Brasil

O avanço dos sentidos de pertencimento das comunidades às suas origens identitárias (negras, camponesas, indígenas, quilombolas) vem sendo impulsionada pelos movimentos sociais, políticos e culturais, sobretudo no interior das comunidades historicamente marginalizadas, e esses sentimentos emergem de diversas formas, construindo identidades, e no caso das comunidades negras rurais e urbanas, (Hoornaert, 1982, p. 12), o entendimento de que Quilombo ficou no passado, mas que a capacidade de mobilização e resistência é cada dia mais atual, e que os coletivos, com bandeiras diversas, vem recriando essas frentes de mobilização e enfrentamentos.

Desta forma, o espaço da educação formal, da escolarização, se torna um indispensável aliado para essa reconstrução, essa ressemantização contemporânea, refazendo muitos conceitos e estereótipos, o que foi possível verificar nas idas a campo nas Comunidades Quilombolas da Bacia e Vale do Iguape, e de maneira mais específica, no Kaonge.

A solicitação pela manutenção das crianças na Escola São Cosme e Damião, nos primeiros anos de formação da identidade social das mesmas, reforça o que Arruti (2010) chama de “capacidade de mobilização para negação do estigma e reivindicação de cidadania”. E, no que tange aos processos motivados pelos percursos acadêmicos, a Resolução CNE/CEB 16/2012, que aprova as Diretrizes para a Educação Quilombola, estabelece a obrigatoriedade da criação de uma legislação específica para a Educação Quilombola, com a participação do Movimento Negro, como forma de garantir processos de escolarização preservando as tradições culturais e preservação dos territórios, o que nos permite defender a indissociabilidade entre territórios e formação identitária.

Neste sentido se faz necessário trazer a diferenciação entre Educação em Comunidades Quilombolas e Educação Quilombola, pois, está, tenciona preservar a cultura e as tradições, inclusive de valores ancestrais, tão forte existentes nas comunidades tradicionais camponesas, incluindo aí, quilombola.

Os marcos para se pensar a Educação Quilombola estão também descritos no Parecer 16/2012:

Além disso, de acordo com o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e com o Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas reproduzem sua existência nos territórios tradicionais, os quais são considerados como aqueles onde vivem comunidades quilombolas (Parecer 16/2012, p. 3).

A Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, é um forte marco para defesa da Educação em Comunidades Quilombolas, e de Educação Quilombola, que, principalmente preserve suas tradições e suas formas de organização.

As DOEBEC (Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo) já trazem especificações que avançam na organização da Educação Quilombola, com suas especificidades e objetividades: “Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial.” (Nascimento, p. 263)

Partindo do que conceitua Abdias do Nascimento, na perspectiva desse entendimento de Quilombo com espaço de reunião fraterna e comunhão existencial, cabe a educação quilombola impulsionar um projeto pedagógico que cada vez mais humanize os sujeitos em suas relações com o outro (físico e social), de modo a garantir relações saudáveis e sustentáveis, nos referendando enquanto sujeitos históricos, construtores de novas narrativas, amparadas na equidade material e imaterial.

Temos inúmeros elementos para referendar e defender a importância de Escolas Quilombolas e/ou em Comunidades Quilombolas, como preconiza o Parecer, porém nossa defesa maior é para a implantação efetiva de Educação Quilombola, conforme orienta o Parecer CNE/CEB 16/2012:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Parecer CNE/CEB 16/2012, p. 42).

Assim se ampara as bases legais e orientações procedimentais para a Educação Escolar Quilombola, convidando os sujeitos sociais, históricos e políticos envolvidos na implantação e operacionalização da mesma.

E para ratificar o que defendemos, corroboramos com Abdias:

Precisamos e devemos codificar nossa experiência por nós mesmos, sistematizá-la, interpretá-la e tirar deste ato todas as lições teóricas e práticas conforme a perspectiva exclusiva dos interesses das massas negras e de sua respectiva visão de futuro. Esta se apresenta como a tarefa da atual geração afro-brasileira: edificar a ciência histórico-humanista do quilombismo (Nascimento, p. 263).

Abdias do Nascimento caracteriza como quilombismo o processo de juntar-se, de fazer ações que efetivamente interesse a um grupo de pessoas com características ancestrais do escravizados e excluídos socialmente na nossa história. O Movimento do quilombismo vem ganhando cada vez mais força, sobretudo por entendermos sua representação de resistência e reinvenção nos cotidianos sociais, antigos e atuais. Se compreender nesse movimento do quilombismo significa assumir uma identidade baseada nas bases coletiva e de resistência da República Palmarina.

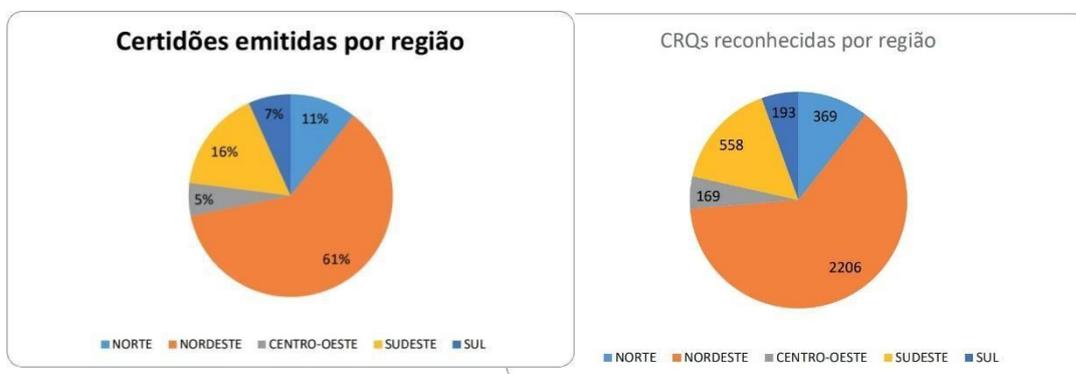
Mapeamentos espaciais quilombolas no Brasil

Indiscutível as inúmeras experiências e citações da existência de centenas de Quilombos no Brasil, sobretudo no Nordeste brasileiro, com ênfase para o Estado da Bahia e Pernambuco.

QUADRO GERAL DE COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS (CRQs)																																														
Nº	UF	2004 CRQs (Centilões)	2004 Nº CRQs (COMUNIDADE)	2005 CRQs (Centilões)	2005 Nº CRQs (COMUNIDADE)	2006 CRQs (Centilões)	2006 Nº CRQs (COMUNIDADE)	2007 CRQs (Centilões)	2007 Nº CRQs (COMUNIDADE)	2008 CRQs (Centilões)	2008 Nº CRQs (COMUNIDADE)	2009 CRQs (Centilões)	2009 Nº CRQs (COMUNIDADE)	2010 CRQs (Centilões)	2010 Nº CRQs (COMUNIDADE)	2011 CRQs (Centilões)	2011 Nº CRQs (COMUNIDADE)	2012 CRQs (Centilões)	2012 Nº CRQs (COMUNIDADE)	2013 CRQs (Centilões)	2013 Nº CRQs (COMUNIDADE)	2014 CRQs (Centilões)	2014 Nº CRQs (COMUNIDADE)	2015 CRQs (Centilões)	2015 Nº CRQs (COMUNIDADE)	2016 CRQs (Centilões)	2016 Nº CRQs (COMUNIDADE)	2017 CRQs (Centilões)	2017 Nº CRQs (COMUNIDADE)	2018 CRQs (Centilões)	2018 Nº CRQs (COMUNIDADE)	2019 CRQs (Centilões)	2019 Nº CRQs (COMUNIDADE)	2020 CRQs (Centilões)	2020 Nº CRQs (COMUNIDADE)	2021 CRQs (Centilões)	2021 Nº CRQs (COMUNIDADE)	CRQs (Centilões)	Nº CRQs (COMUNIDADE)							
1	AC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					
2	AL	0	0	10	11	8	8	3	3	1	1	27	27	14	14	1	1	0	0	0	0	1	1	2	2	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	70	71			
3	AM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	8		
4	AP	0	0	4	4	7	7	0	0	0	0	2	2	11	11	3	3	0	0	7	11	0	0	2	2	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40	44	
5	BA	23	37	52	62	112	122	23	29	36	37	20	20	49	54	92	97	8	8	73	129	42	46	21	33	43	56	22	25	39	49	11	13	6	10	2	2	2	2	674	829					
6	CE	2	2	3	4	7	7	2	2	1	1	3	3	7	7	5	5	7	7	4	4	3	3	0	0	0	0	3	3	1	1	3	3	1	1	2	2	2	2	2	2	2	54	55		
7	DF	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
8	ES	1	5	6	7	18	19	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	1	1	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	36	42		
9	GO	1	1	4	4	8	8	3	3	3	3	3	3	1	1	0	0	0	0	3	12	4	4	3	3	1	1	13	15	11	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	58	69			
10	MA	6	159	43	70	25	26	28	29	42	42	6	6	50	53	49	65	45	47	74	75	36	37	15	23	53	59	34	37	46	63	23	36	10	11	7	7	7	7	592	845					
11	MG	9	14	29	40	38	40	12	12	16	18	7	7	20	27	14	22	22	32	17	29	9	11	11	13	27	32	23	30	36	44	19	25	6	6	16	16	16	16	331	418					
12	MS	0	0	12	12	2	2	2	2	1	1	0	0	1	1	3	3	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22	22		
13	MT	0	0	55	57	1	1	4	4	0	0	2	2	2	2	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	71	78		
14	PA	18	18	8	9	37	37	17	19	0	0	0	0	10	10	6	6	5	14	59	104	11	12	5	5	19	19	4	4	3	3	1	1	3	3	0	0	0	0	0	0	206	264			
15	PB	1	1	6	6	14	14	1	1	3	5	4	4	2	2	2	2	0	0	1	3	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	43	47		
16	PE	5	5	45	45	10	10	18	52	11	11	3	3	7	11	7	11	1	2	4	4	12	12	4	4	1	1	12	14	9	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	149	195		
17	PI	2	2	7	7	22	22	2	2	0	0	5	5	4	8	1	1	21	22	1	1	10	10	1	1	4	4	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	89	94		
18	PR	1	1	6	8	23	23	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	36	38		
19	RJ	3	3	6	6	4	4	1	1	2	2	2	2	2	2	5	5	1	1	2	2	3	3	0	0	2	2	4	4	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	42	42
20	RN	2	2	2	2	6	6	5	5	0	0	2	2	3	3	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	2	4	4	5	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	33	33	
21	RO	1	1	2	2	3	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	8	
22	RR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
23	RS	10	10	6	6	19	12	9	9	6	6	7	7	33	33	2	2	6	6	5	5	13	13	0	0	14	14	5	5	6	6	2	2	0	0	0	0	1	1	1	1	137	137			
24	SC	3	3	0	0	1	1	2	2	0	0	3	3	2	2	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	18	
25	SE	2	2	4	4	8	8	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	8	3	3	2	2	2	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	32	37	
26	SP	1	1	16	16	13	14	10	10	3	6	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	52	56	
27	TO	1	1	1	1	13	13	0	0	1	1	3	5	8	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	8	6	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	38	45
TOTAL POR ANO:		92	288	327	363	393	409	148	191	128	134	99	101	228	291	206	234	121	144	263	392	194	187	75	97	178	206	130	152	168	204	70	91	28	33	39	39	2839	3.495							
INFORMAÇÕES ATUALIZADAS ATÉ 10/01/2022																																														
NOR: Comunidades Remanescentes de Quilombos																																														

O site da Fundação Palmares apresenta um total de 3.495 (três mil quatrocentas e noventa e cinco) comunidades quilombolas no Brasil, destas, 60% está no Nordeste, e destas mais 70% estão na Bahia, conforme quadro.

QUADRO GERAL POR REGIÃO			
Nº	UF	Nº CRQs (Certidões)	Nº CRQs (Comunida
1	NORTE	300	369
2	NORDESTE	1736	2208
3	CENTRO-OESTE	151	169
4	SUDESTE	461	558
5	SUL	191	193
TOTAL POR ANO:		2839	3.495



Esses gráficos nos permitem dimensionar a expressão cada vez mais forte das comunidades se auto declararem Remanescentes de Quilombos, o que tem uma forte ligação com o artigo 68 das ADCT -Ato das Disposições Constitucionais Transitórias de 1988, incluindo, por força de muita pressão dos Movimentos Sociais Negros, bem como do centenário da assinatura da Lei Áurea, e o fato de ser um ano de eleições nacional, o que foi usado por muitos parlamentares e candidatos como bandeira política. Somando a esses elementos, parlamentares negros compreenderam que aquele momento constituinte da legislação maior no país era muito propício para colocar na agenda nacional a questão da terra dos remanescentes de quilombos, com sua história.

Para melhor visualizar o impacto do art. 68 das ADCT, listamos, de maneira cronológica, a certificação das comunidades que pertencem ao Conselho Quilombola da Bacia e Vale do Iguape.

Cronologia de certificação das comunidades quilombolas da Bacia e Vale do Iguape

TEM	NOME DA COMUNIDADE	FAMÍLIAS	DATA DA CERTIFICAÇÃO
	Kaonge	18	10/12/2004
	Dendê	21	10/12/2004
	Engenho da Ponte	30	10/12/2004
	Engenho da Praia	16	10/12/2004
	Kalembá	31	10/12/2004
	Kalolé	150	10/12/2004
	Tombo/Palmeira	16	10/12/2004
	Imbiara	125	10/12/2004
	Engenho da Vitória	200	10/12/2004
0	Kaimbongo	20	10/12/2004
1	Engenho Novo	150	12/07/2005
2	São Francisco do Paraguaçu	1.100	12/07/2005
3	Santiago do Iguape	500	12/05/2006
4	Brejo da Guaiba	250	13/12/2006
5	Engenho da Cruz	131	07/02/2007
6	Tabuleiro da Vitória	241	25/10/2013
7	Mutecho	150	31/12/2019
8	Acutinga	150	31/12/2019

Fonte: Informações do site da Fundação Cultural Palmares - 01/03/2022 - 11:45.

Conhecimentos tradicionais e contemporâneos: decolonizar para visibilizar vozes e sujeitos

A Gestão do conhecimento em uma comunidade de bases tradicionais, com localização geográfica muito próxima (110 km) do grande centro, Salvador, a capital da Bahia, e cada vez mais envolvida nos movimentos acelerados de globalização, robotização e seus efeitos automáticos, se torna um desafio, pois as práticas mais comuns ao seu redor, são práticas contemporâneas, modernas e com bases capitalistas, o que contrasta, em muito, com o que conhecemos como *tradicional*. Desta forma nossa pesquisa exige um cuidado muito grande no que tange aos conceitos a serem utilizados, aos autores para dialogar com o campo da pesquisa, e, principalmente, com o olhar que lançamos para descrever visto.

Essas reflexões trazemos por ter ido fazer uma aula de campo, com estudantes da Educação Básica, em um território classificado como tradicional, e ao mesmo tempo com práticas contemporâneas (banco, festivais, feira empreendedora...) e organização social bem atual (Conselho Quilombola – CQBVI), o que despertou a possibilidade dessa pesquisa, a qual vem se desdobrando em inúmeros “achados”, achados a partir das buscas e interpretações “descolonizadas”, sobretudo trazendo tradicional como não necessariamente antigo e rudimentar, mas também como resistência e reinvenção a partir de outras bases epistêmicas, descolonizantes, onde “Descolonizar-se é deixar se ser índio e voltar a ser gente” (Mouján, 2016), onde entender que ter base tradicional não é negar a condição humano, de sujeito histórico, de pertencente a uma sociedade envolta na robotização, utilizando meios cada vez mais velozes de comunicação, não é negar a importância e necessidade de desfrutar das condições materiais de vida material que os homens vem desenvolvendo durante esses últimos séculos.

Romper esse olhar colonizador tem se mostrado um grande desafio nas práticas escolares, sobretudo na Educação Básica, que ainda classifica o indígena e os povos remanescentes de quilombos ou quilombolas como pertencentes a um grupo social fadado a conceito arcaico de tradicional. Hall (2013) nos apresenta o tradicional, a tradição, inclusive como um obstáculo para que grupos e populações se apropriem dos bens estruturais e culturais produzidos na modernidade e excluam outros grupos, a exemplo das comunidades tradicionais, incluindo aí a quilombola, sob o pretexto da visão do colonizador (expropriador) opressor.

Incluir estudantes da Educação Básica, moradores de “quilombos urbanos”, também residentes em áreas remanescentes de quilombos, em espaço quilombolas que mantém seus traços tradicionais, ao mesmo tempo em que participam das nossas

produções materiais e imateriais da contemporaneidade é também papel da escola, da educação escolar, como diz Mouján (2016):

De maneira a colocar em xeque a “monoglossia do conhecimento”, o logocentrismo acentuado e a vocação por aquilo que é irrelevante que parece acompanhar as práticas universitárias. Por que não ensaiar exercícios de memórias, “vozes subalternas, histórias orais, maneiras outras que organizem nossas intervenções, investigações e produções críticas? (Mouján, 2016, p. 4).

Importante salientar que a historiografia oficial que imperou nos meios escolares acadêmicos no séc. XX foi o responsável pela formação de valores da maioria de nós educadores da atualidade, que nos confere uma formação eminentemente eurocêntrica, colonizadora, que por vezes nos sentimos desautorizadas de reinventar nossas histórias, exigindo de nós um exercício hércúrio para descolonizar nosso saber e mais ainda o nosso fazer enquanto práxis libertadora e insurgente.

Nesse ensaio aqui propomos a adoção de práticas científicas descolonizantes, de produção científica a partir do olhar e das vozes do ex- colonizado, dos povos tradicionais com as ferramentas teóricas e práticas da modernidade e da contemporaneidade, enfatizando que precisamos compreender que:

A classe dominante no Brasil procedecomo uma antecipação dos ensinamentos de Goebbels, o famoso ideólogo do III Reich, de que a mentira, sustentada insistente e reiteradamente, é capaz de criar uma nova verdade; em contrapartida, a verdade passa a ser a mentira verdadeira (Nascimento, 1980, p. 15).

Desta forma, o papel de criar conceitos novos, inclusive do próprio conceito de conhecimento, nos exigirá um movimento profundo de incluir a todos e todas nas suas elaborações e formulações, nas suas formas variadas de expressões, de modo que as consequências dos domínios dos saberes seja cada vez mais popular, no sentido freireano de o ato do conhecer seja transformador e reinventor a partir daquilo que ensinamos, e para tratarmos de Gestão de Conhecimentos em uma Comunidade Quilombola, se faz necessário atentarmos para a descolonialidade dos saberes e fazeres, descolonializar no sentido de colocar a todos e todas no lugar de sujeitos históricos e de direito, principalmente negando o epistemicídio que historicamente conduziu as nossas relações, inclusive matando corpos e grupos e gerações. Urge a

necessidade de descolonizar nossos saberes e fazeres, através de uma *Pedagogia Crítica e periférica descolonizadora*.

Podemos aqui exemplificar movimentos de descolonização de saberes e fazeres, citando o CQBVI - Conselho Quilombola da Bacia e Vale do Iguape como concreto movimento descolonizante, o qual agrega dezenas de vozes insurgentes, vozes de homens e mulheres pretos e pretas, jovens e adultos e idosos, vozes que historicamente foram silenciadas, e que hoje fazem resistência as formas colonizantes de ser e estar no mundo.

O Conselho Quilombola da Bacia e Vale do Iguape, instituído através da sua ata de fundação e seu Estatuto, em junho de 2005 (Estatuto do CQBVI, 2005), com a presença de dezenas de homens e mulheres quilombolas, ativistas, militantes e intelectuais das diversas comunidades da Bacia e Vale do Iguape, é um importante instrumento legítimo de garantia das vozes desses sujeitos dentro das comunidades, e fora delas, no que tange aos rumos das ações governamentais ou não que interfiram nas comunidades.

A obrigatoriedade de aprovação (ou não) pelo CQBVI de projetos de pesquisas e intervenções dentro das comunidades expressa a força e nível de articulação existente, o que está sempre registrado em atas e com assinatura de representantes de todas as comunidades pertencentes ao Conselho.

Conforme já mencionado aqui nesse texto, não é possível nos referirmos ao Kaonge sem nos referir a outros quilombos da região, bem como dissociar as suas vozes *insurgentes*, por isso listaremos aqui as citadas comunidade Quilombolas da Bacia e Vale do Iguape.

O Vale do Iguape envolve terras de Cachoeira, São Félix e Maragogipe, no Recôncavo da Bahia, abrangendo a região estuarina do Rio Paraguaçu que forma a Baía do Iguape, PR sua vez inserida na Baía de Todos os Santos (Mapeamento Participativo, 2019, p. 18).

Essa descrição do pertencimento geográfico e político tem grande importância para entendimento de que lugar é esse, de que sujeitos são esses com suas trajetórias e desafios enquanto pessoas quilombolas, as quais hoje se auto identificam nessa categoria, porém em momentos históricos específicos negavam esse pertencimento (comunidade do atual Quilombo do Paraguaçu que colocaram uma placa na entrada do povoado escrito: “Não somos quilombolas”), e isso devido a carga de preconceito e subalternidade impostas a tal categoria.

Inúmeros momentos dessa pesquisa nos vimos imersos nas trajetórias desses homens e dessas mulheres construtores dessas narrativas e dessas frentes de enfrentamentos enquanto remanescentes de quilombos, ao mesmo tempo em que se posicionam como ativistas, lideranças e intelectuais quilombolas. Essas categorias de definições precisam de um estudo aprofundado, o qual essa pesquisa não consegue fazer.

Considerações finais

As articulações desses atores sociais quilombolas nos despertou sensações de grandes impactos etnográficos, nosso olhar caminhou muito para o que diz Hountonji sobre falarmos da nossa própria história, produzindo nossa própria filosofia, o que nos impulsionou a ler o que produziram no campo acadêmico, a saber efetivamente o que pensam, o que dizem, como dizem, como se sentem, como se posicionam os “intelectuais quilombolas” da Bacia e Vale do Iguape.

Repensar os lugares de produção de conhecimento é fundamental para o processo de democratização da educação brasileira, valorizando assim as pluralidades de saberes advindas das experiências de diferentes grupos sociais. A riqueza da cultura quilombola e seus saberes devem ser pulverizados em todos os espaços educacionais (formais e não formais) da sociedade brasileira, contribuindo assim para a construção de uma educação antirracista e acolhedora com as diferenças.

Referências

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

FURLANETTO, Maria Marta. Sujeito Epistêmico e Materialidade do Discurso: O efeito de Singularidade. **Revista Linguagem do Discurso**. v. 3. 2003.

HOUNTONDI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Porto São Paulo: Cortez, 2010, p. 119-129.

JESUS, Rita de Cássia Pereira de. História de vida e formação. In: NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; JESUS, Rita de Cássia Pereira de. **Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010.

LUDKE, M e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S., GALEFFI, D. A., PIMENTEL, A. **Um Rigor Outro – Sobre**

a questão da qualidade na pesquisa qualitativa Educação e Ciências Antropossociais – Salvador – ADUFBA, 2010.

MINAYO, M. C. S., GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa Social** – Teoria, Método e Criatividade. 29. ed. Petrópolis – RJ, Vozes, 2010.

NASCIMENTO, Abdias: **O quilombismo**: documento de uma militância pan-africanista, 2ª Ed – Fundação Cultural Palmares – Brasília DF, 2002.

PEREIRA, André Luis. **O pensamento social e político na obra de Abdias do Nascimento**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de filosofia e ciências humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011, p. 18.

REIS, João José. **Rebelião Escrava no Brasil**: a história do levante dos malês em 1835 / João José Reis, – Edição revista e ampliada – São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VINHAS, Wagner. **Revisitando Maria Beatriz Nascimento**: a continuidade histórica entre os sistemas sociais negros do passado e os assentamentos em favelas urbanas e comunidades rurais da atualidade. Revista da ABPN, v. 10, n. 25, Março/Junho 2018

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010b, p. 31-83.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **AQUILOMBAR-SE**: Panorama sobre o Movimento Quilombola Brasileiro. 1ª Ed. – Curitiba: Appris, 2016.

Coletivo Dandaras: dialogias com um bolsista do Programa de Apoio a Permanência da UFSB a partir do curso “Enegrecendo a Academia”

Alex Silva Moreira^{*}

Sarah Carime Braga Santana^{**}

Walkyria Chagas da Silva Santos Guimarães^{***}

Cícero Andrade^{****}

Eva Dayane Almeida Goés^{*****}

Antônio Cícero de Andrade Pereira^{*****}

^{*} Licenciado Interdisciplinar em Artes e suas tecnologias e bacharel Interdisciplinar em Artes. Atualmente estudante do curso de 2º Ciclo em Produção Cultural, e recém ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), ambos na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), campus Jorge Amado. Ex-bolsista do Projeto COLETIVO DANDARAS: Enegrecendo a Academia via projetos de produção de artigos e de projetos para o ingresso na pós-graduação do Programa de Apoio a Permanência da UFSB.

Email: alexsmora@gfe.ufsb.edu.br

^{**} Integrante do Coletivo Dandaras. Colaboradora do Projeto COLETIVO DANDARAS: Enegrecendo a Academia através de projetos de produção de artigos e de projetos para o ingresso na pós-graduação do Programa de Apoio a Permanência da UFSB. Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: sarah.braga@live.com.

^{***} Integrante do Coletivo Dandaras. Colaboradora do Projeto COLETIVO DANDARAS: Enegrecendo a Academia através de projetos de produção de artigos e de projetos para o ingresso na pós-graduação do Programa de Apoio a Permanência da UFSB. Professora do Dept. de Estudos de Gênero e Feminismo da Fac. de Filosofia e Ciências Humanas (UFBA). Doutora em Estado e Sociedade (UFSB). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Direito (UnB). Coordenadora do Grupo de Estudos De(s)colonizando mentes femininas em territórios Afrodiaspóricos: construção coletiva de nova metodologia (CLAEC).

E-mail: kyriachagas@yahoo.com.br

^{****} Colaborador do Projeto COLETIVO DANDARAS: Enegrecendo a Academia através de projetos de produção de artigos e de projetos para o ingresso na pós-graduação do Programa de Apoio a Permanência da UFSB.

^{*****} Militante feminista e antirracista. Doutoranda e mestra em Estado de Sociedade do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Técnica em Assuntos Educacionais da UFSB. Coordenadora do Projeto COLETIVO DANDARAS: Enegrecendo a Academia através de projetos de produção de artigos e de projetos para o ingresso na pós-graduação do Programa de Apoio a Permanência da UFSB. Integrante do Coletivo Dandaras.

E-mail: evadayane.ufsb@gmail.com

^{*****} Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFSCar (PPGE-So) e do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade pela UFSB (PPGES); Bolsista FAPEPI do Programa de Bolsas de Doutorado Fora do Estado (PBD); Professor Assistente IV da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

E-mail: antoniocicero@frn.uespi.br

[...] E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa” (Lélia Gonzalez, 1984).

Introdução

As encruzilhadas interrogativas movidas ao longo deste artigo, lembram dos “lugares nenhum”¹ dos quais os autores originam-se, vozes dentre tantas outras que não se imaginaram em alguns momentos críticos de suas trajetórias, sequer, num tímido debruçamento analítico, a respeito das suas incursões nas universidades públicas brasileiras, e quiçá numa praticável defesa da inclusão de populações desconsideradas nesses ambientes.

Matutando a perspectiva de futuro em sua substancialidade política, tal como tudo em reflexo nas estruturas público-privado, abrindo as vísceras dos haveres de *escrevivências*², que anseiam apontar questões que as universidades públicas brasileiras necessitam continuar considerando. Tendo em vista os avanços que ainda são almejados, no tocante ao enegrecimento das universidades públicas brasileiras, bem como a valorização dos saberes que fogem ao que é reconhecido hegemonicamente.

Vozes que anunciam a urgência de gestos disruptivos com a insistência de uma história de cor e narrativa inteiriça, encontradas nas tessituras do social em seu movimento de caráter desarticulador e com fins de apequenamento. Distribuindo a seu bel-prazer os corpos (in)desejados, os descolando de suas memórias e ancestralidades, propositalmente os empobrecendo. Decerto, há uma organização que meticulosamente

¹ O lugar nenhum se refere a uma origem popular não localizada numa “normalidade hegemônica branca” instituída, e/ou esperada convencionalmente.

² Islene Motta e Ludmilla Lis, ao reunir a obra de Evaristo e comentar sua disseminação pelo mundo, apresenta a autora em uma de suas formas mais potentes, tendo aos olhos a sua profundidade e sensibilidade de perceber e trazer à tona um Brasil pouco querido: “Conceição Evaristo é uma escritora que costura o fio de nossas vidas às páginas de seus livros, enquanto desnuda nossa existência e configura nossa percepção de seres coletivos. “Escrever – viver – se ver. Escrever. Escrevivência” (Motta, Lis; 2020, p. 269). As autoras ainda situam o conceito: “A Escrevivência, no terreno da escrita, é construção, é formulação, é recuperação da humanidade do sujeito negro construída muitas vezes de forma deturpada pela autoria branca, enquanto reinscreve esse sujeito afrodiaspórico numa narrativa que o contempla, representa e convoca” (Motta; Lis, 2020, p. 268).

desorganiza, fabricando sujeitos para o esquecimento, desenraizados, um verdadeiro processo de lixiviação subjetiva.

Sendo consideradas as categorias de raças numa visada evolutiva, organizadas em uma hierarquia classificatória, embasados em teorias pseudocientíficas racistas de séculos anteriores, uma criação histórica para justificar a inferioridade das populações negras, com a contrapartida de ganhos econômicos. Podendo ser responsável pelo *modus operandi* à brasileira, dando sustentação a todas as relações que permeiam e são herdadas numa continuidade no social. Os aspectos distintivos erigidos historicamente, baseados na cor e nos traçados fisionômicos, desempenham no cotidiano sobreposições geradoras que se desdobram por exemplo no que a *Lélia Gonzalez* (1935-1994) vai conceituar como *racismo por denegação*³.

Outrossim, é por demais ultrapassado as mentalidades atentas as discussões em torno da *América Ladina*⁴, a persistência alienante de existir no Brasil uma *democracia racial*, um suposto elogio à mestiçagem⁵. Realidade imaginada que ainda incide e máscara os processos discriminatórios e excludentes das populações negras. A teimosia

³ O truncamento do racismo sobre as realidades, ainda, faz surgir conceitos como racismo ambiental, nutricídio, gentrificação e os desdobramentos que podem ser ancorados no conceito de necropolítica de Achille Mbembe (2018). Ênfase na afirmativa que não pode ser perdida do corpo: racismo é sempre racismo, acordando para o cuidado com uma intelectualização exacerbada, que distancie a detecção do óbvio. Ainda, a dissertação de mestrado da Verusya Correia “Dança como campo de ativismo político: o bicho caçador (2013)”, traça discussões sobre a manifestação artístico-cultural presente no Quilombo Urbano Porto de Trás, em Itacaré-Ba, reiterando a história da cidade e o processo de estratificação em curso ainda nos dias de hoje. Além da figura política da autora ser muito importante na cidade e para a cena artística do Sul da Bahia, é ela quem encabeça o Festival de Dança de Itacaré.

⁴ Lélia Gonzalez (2020) desenvolve o conceito de América Ladina como um denunciante da sintomática neurótica que funda a cultura brasileira, por dizer, o racismo. Oportunizando também um entendimento abrangente da diáspora africana, os processos de ocupação forçada ao redor do globo e os seus desdobramentos, apostando numa compreensão geográfica para além das fronteiras estabelecidas politicamente ao longo da história, contestando as compreensões que são destinadas a embranquecer o tecido social. Ainda, em seu pensamento é inevitável não tocar no conceito de Amefricanidade, por ser cirúrgico e estar interligado ao conjunto de conceitos que elabora, esse em particular alveja as tentativas de negação e ocultamento das contribuições das populações negras que são decisivas em todos os âmbitos civilizacionais, que minimamente podem ser considerados como tais [?] (Gonzalez, 2020, p. 137-138).

⁵ Ruy do Carmo Póvoas com relação a esses interstícios comenta criticamente: “Na verdade, nem durante, nem após a escravatura, houve segregação racial entre negros e brancos no Brasil, tal qual aconteceu em outros países, a exemplo da África do Sul e dos Estados Unidos. Ambos coexistiam nos mesmos espaços. Isso levou muitos a uma interpretação de verdadeira democracia racial. Em relação ao período escravocrata, no entanto, tal fato não resistiria a uma análise mais atenta; o simples fato de negros e brancos circularem pelas mesmas ruas e praças da cidade, não impedia uma espécie de muro invisível que os separava, no campo da distribuição da renda, do acesso à escola, moradia, lazer, saúde e práticas religiosas. A única prática pública religiosa permitida era a católica. Para além disso, restavam os encontros para celebração de rituais religiosos nos esconsos das matas” (Póvoas, 2012, p. 69).

com a qual insistem em presentificar essa realidade ilusória, afirma a força que as elaborações por parte de intelectuais possuem nas tessituras do coletivo ao longo da história brasileira.

Afirma também, a força e a necessidade imprescindível do pensamento crítico em sua excelência autonômica, o qual permite aos sujeitos, frente às realidades que lhes são particulares, a compreensão do político nos atravessamentos da coletividade, a globalidade e suas repercussões no local, estilhaçando nas pequenas dificuldades que experimentam em seus cotidianos, os colocando criticamente, mediante os cálculos que a classe dominante⁶ realiza, atingindo o corpo social em diferentes níveis⁷.

E é suposto que a educação possa habilitar os indivíduos, os levando ao entendimento de sua cidadania e à possibilidade de exercê-la⁸. Principalmente se essa educação está fundada nas *pretagogias*, *pedagogias das encruzilhadas*, assistidas e concebidas numa *corpo-perspectiva afrocentrada e negro feminista*. Também é suposto que o difícil processo de emancipação possa ser gestado com uma boa formação política de base, não havendo um receituário, porque a realidade em movimento é complexa, para ser encerrada nesta ou naquela concepção que anseie o absoluto, sempre escapulindo. É estimada como crucial, a provocação de um processo de subjetivação que funde os indivíduos no que lhes é ancestral e enraizado em suas histórias, as enegrecendo, uma educação antirracista pode ser a ponta de lança desses assentamentos histórico-subjetivos e afro-diaspóricos.

Para além do modo de ser, estar e conhecer o mundo que a universidade versa, sendo esse o *ethos* hegemônico, é suposto que os Terreiros, os Quilombos⁹, as Florestas,

⁶ Dentro da globalidade o que somos, e como somos entendidas? E não é essa classe dirigente, a mesma que é herdeira dos antigos coronéis, senhores de escravos e outras figuras que aterrorizaram tantos corpos originários e pretos traficados para - o que viria a ser conceituado por Lélia Gonzalez- a América Ladina?

⁷ Qual a realidade escolar das crianças pobres e pretas nas escolas públicas? Não são desde cedo descaracterizadas em seu intelecto e afeições? Trata-se em verdade de um projeto político de manutenção do *status quo*, as violências que as crianças pobres e as pobres pretas sofrem, incidem para mantê-las em seus *lugares nenhum*. Uma abordagem profunda observando a realidade escolar em suas sutilezas concernentes ao racismo em espaços formativos, pode ser encontrada no trabalho de Azoilda Trindade (1994).

⁸ O que soará irônico, frente às questões que as intelectuais negras debulham pacientemente, mesmo que se deparem com uma incompreensão/desconsideração por ferirem interesses de classe, é indagar: há exercício pleno da cidadania numa democracia burguesa?

⁹ Thula Pires (2018) endossa o aspecto distintivo dos quilombos em relação a oficialidade da política branco colonial, além de enumerar gestos e linguagens que afirmaram politicamente o ser negro: “Na construção de sociedades políticas complexas como os quilombos e nas múltiplas experiências quilombistas⁹ que desenvolvemos, os conceitos de resistência e liberdade guardam contornos próprios

Montanhas, suas Águas e Ervas educam, os Saberes Tradicionais, ameríndios e diaspóricos presentes na *Améfrica Ladina*, em regimes e mecanismos avessos aos da colonialidade do ser e do saber-poder¹⁰, inclusive o confrontando, contra-respondendo e conversando em outros regimes gramaticais¹¹. Preservando as memórias das populações em diáspora e as firmando num processo de subjetivação, o olvido colonial investido, falhou significativamente, mediante as resistências, sabedorias, sapiências, filosofias e revoltas pretas.

Não à toa, até hoje os quilombos figuram como uma aglutinação de resistência, frente às incessantes violências dos homens brancos e suas replicações comportamentais desequilibradas, introjetadas em indivíduos embranquecidos no começo da tragédia “civilizacional”, que foi convencido chamar de Brasil.

De modo didático Gonzalez (2020) situa,

que poderiam informar mecanismos alternativos de convivência, produção (i)material, relação com a natureza e de organização política.

O banzo, boicote, greve de fome, pedagogia dos terreiros, Teatro Experimental do Negro, Imprensa Negra, Irmandades, núcleos de pesquisa que se constituíram nos anos 1970/80, os bailes soul, escolas de samba, entre muitas outras iniciativas, indicam que os conceitos de resistência e liberdade que são mobilizados para a aplicação do direito não são capazes de dar conta da realidade vivenciada na zona do não ser.” (PIRES, 2018, p. 73)

¹⁰ Ramon Luis de Santana Alcântara, em seu artigo “PSICOLOGIA E COLONIALIDADE DO SER: a questão da subjetividade (2017)”, apresenta de forma sintética o entendimento acerca dos conceitos supracitados: “Maldonado-Torres (2007) destaca deste modo que a colonialidade se processa ainda no cotidiano das relações sociais contemporâneas, embora tenha sido engendrada no período do colonialismo. O autor, assim como Castro-Gómez (2012), destaca a articulação entre os conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser. Para Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do poder diz respeito corresponde a inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação; já a colonialidade do saber serve para analisar como o conjunto das epistemologias e da produção de conhecimento na tradição europeia reproduzem os regimes de pensamento colonial; por sua vez, colonialidade do ser se refere, então, à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem e na construção da subjetividade (Alcântara, 2007, p. 8).

¹¹Antônio Carlos Simas (2019), um importante historiador que observa a diáspora africana no Brasil, aponta a necessidade de uma atenção para as populações africanas e ameríndias, no que conversam entre si e com o mundo em regimes avessos ao que comumente as instituições reconhecem. Um exemplo clássico são as escolas de sambas em seus desfiles, na mesma medida em que narram uma história branca oficial, os tambores rufam rítmicas dos Orixás, divindades originadas da cosmologia Yorubá. Vide: ESCRITOS IBICT. Epistemologia da Macumba com Luiz Antonio Simas. Youtube, 30 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ciQLWs7xVCw>. Acesso em: 27 dez. 2022. Ainda, Muniz Sodré, Silvia Rivera Cusicanqui, Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Márcia Kambeba, Edson Kayapó, Raoni Metuktire, são exemplos de pensadores/ras que reiteram epistemologias que escapam ao crivo branco-eurocêntrico universitário.

Também não é ressaltado pela história oficial o fato de que o primeiro Estado livre de todo o continente americano existiu no Brasil colonial, como denúncia viva do sistema implantado pelos europeus ao continente. Estamos falando da República Negra de Palmares que, durante um século (1595-1695), floresceu na antiga Capitania de Pernambuco. O que essa história não enfatiza é que o maior esforço bélico despendido pelas autoridades coloniais foi contra Palmares e não contra o invasor holandês (1630-1654), como se costumava divulgar (Freitas: 1978). O que ela não enfatiza é que Palmares foi a primeira tentativa brasileira no sentido de criação de uma sociedade democrática e igualitária que, em termos políticos e socioeconômicos, realizou um grande avanço. Sob a liderança da figura genial de Zumbi, ali existiu uma efetiva harmonia racial já que sua população, constituída por negros, índios, brancos e mestiços, vivia do trabalho livre cujos benefícios revertiam para todos, sem exceção. E o mesmo se pode dizer com relação aos quilombos, onde a língua oficial era o "pretuguês" e o catolicismo (sem os padres, é claro) a religião comum (Gonzalez, 2020, p. 44).

É possível considerar que o desenho subjetivo dos indivíduos é concebido no seio de sua cultura particular, investida de uma materialidade vertida das relações produtivas e distributivas, o que lhes conferem características também particulares. Concernente a Palmares, Gonzalez identifica elementos democráticos louváveis, valores civilizacionais coerentes com o reconhecimento do outro como legítimo em si mesmo, pelo simples fato de ser e estar, valorizando o aspecto de partilha do mundo com o outro.

Gonzalez contrapõe, ainda, a matriz civilizacional de Dandara-Zumbi palmariana, em face de uma cultura colonial 'negativa' que sustenta suas bases na negação do outro, ao ponto de não admitir o valor e direito à vida desse que busca incessantemente lotear uma diferença, só o reconhecendo em situações degradantes e de subserviência¹². Essas diferentes propostas de comunidades humanas, torna inevitável a recordação da imagem de Canudos (1896-1897), um projeto de sociedade também destruído pelo poder da branquitude¹³ vigente na época. Gonzalez enxerga no Quilombo de Palmares

¹² Gonzalez (1984), neste trecho em especial, passeia criticamente nas imagens elaboradas para a imobilização estética e política das populações pretas brasileiras: "A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice, etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha (Gonzales, 1979b), pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados" (Gonzalez, 1984, p. 225).

¹³ Maria Aparecida Silva Bento (2007) no que toca ao entendimento do conceito de branquitude disserta: "Ruth Frankenberg (1995) chama a atenção para o fato de que sistemas que têm como base a diferença moldam os privilegiados tanto quanto os que são por Eles¹⁷⁵ oprimidos. Ela entende branquitude como

um projeto de sociedade que se assenta em valores que elevam a vida a bases mais equilibradas, prescindindo da “necessidade de pilhagem” simbólica e material dos outros.

Seguidamente, conjectura-se sem muito esforço, que o ambiente acadêmico brasileiro ainda é marcadamente elitista e excludente, apesar das políticas públicas de ações afirmativas conquistadas na última década, algo muito recente. São passos que ainda ensaiam possibilidades de ampliações mais significativas. E a preta, a desprovida de terras, de um dito bom nome, a popular, ainda precisa de um fôlego muito maior para mergulhar no fundo do mar de programas de mestrado e doutorado, muitas vezes sem equipamentos ou compensações¹⁴. O racismo estrutural está presente nas universidades no que denominamos de racismo epistêmico¹⁵, em que os conhecimentos produzidos pelas intelectuais negras não são considerados científicos.

A maneira que as universidades brasileiras se organizam politicamente são receptivas ao nascimento de intelectuais pretas? Quais argumentos podem tornar inteligíveis as razões que recobrem as lógicas de deslegitimação de pensadoras pretas? Quais os abismos conceituais, políticos e projetivos que separam uma intelectual francesa de uma intelectual na *América Latina*?

Apesar das constatações elaboradas *per se*, diante de um cotidiano pavimentado de desconfortos, e em diálogo com produções que versem a realidade das populações

um posicionamento de vantagens estruturais, de privilégios raciais. Também ressalta que é um ponto de vista, um lugar a partir do qual as pessoas brancas olham a si mesmas, aos outros e a sociedade. Finalmente observa que a branquitude diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são normalmente não-marcadas e não nomeadas. Assim, observa-se que branquitude enquanto lugar de poder articula-se nas instituições (universidades, empresas, organismos governamentais) que são por excelência, conservadoras, reprodutoras, resistentes e cria um contexto propício à manutenção do quadro das desigualdades” (Bento, 2007, p. 174-175).

¹⁴ Em um vídeo recente, Bárbara Carine Soares, que possui o user @uma_intelectual_diferentona, promove um evento na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFBA), na qual é docente, para discutir o lugar das mulheres negras na sociedade brasileira. Enfatizando a possibilidade e dever das mulheres pretas de ocuparem os espaços acadêmicos, rompendo com os papéis que por décadas lhe foram relegadas a desempenhar. Para apreciar o vídeo: PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Intelectuais pensam/Intelectuais transformam a realidade/Intelectuais inspiram [...]. Salvador, 18 de fev. 2023. Instagram: @uma_intelectual_diferentona. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CozQNT2OITz/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>. Acesso em: 17 de fev. 2023.

¹⁵ De acordo com Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel, “Tão crucial é o racismo como princípio constitutivo, que ele estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que não o têm [...] O racismo também será um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico e daqueles que não o podem. [...] O “Penso, logo existo” não esconde somente que os “outros não pensam”, mas que os “outros não existem” ou não têm suficiente resistência ontológica[...].” (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2018, p. 11-12).

negras na *América Ladina*, muitas questões ainda povoam as investigações das autoras, afetadas por inquietações orientadas pelo que há de mais basilar, fundante e constitutivo no caráter de nossas relações individuais, coletivas, globais, locais e institucionais. Em sua ginga, o *Coletivo Dandaras*, ontologicamente se posiciona mais como uma pergunta irresoluta, do que como algo cristalizado e embebido de certezas. As perguntas que circundam a existência do *Coletivo Dandaras* operam num contínuo incidir sobre os espaços-tempos que ditam o imperativo do mundo, nas tentativas de formulação de uma outra corpo-ética, num regime de moralidade avesso às fachadas brancas bem conhecidas.

Diante das constatações, figura a necessidade inalienável de políticas que ampliem o acesso e a permanência das populações pretas nas universidades públicas, em qualquer nível formativo desejado por esses indivíduos, principalmente quando consideradas as experiências de violências que, historicamente, receberam frontalmente, as exclusões que ainda vivenciam na diáspora respaldadas por essa história de embranquecimentos, descaracterização e interiorização de uma ferina inferioridade¹⁶. Afinal, o constatado deve impulsionar a articulação de propostas que abram alas ao enegrecimento das universidades, e a valorização das contribuições das populações negras em diferentes grandezas.

Em conformidade com essas premissas, e a partir das tensões vividas para entrar, permanecer e visualizar a efetivação das políticas públicas de ações afirmativas no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade (PPGES), da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), foi criado o *Coletivo Dandaras*, inicialmente com a participação de mulheres negras discentes do PPGES, e depois com a ampliação e participação de mulheres e homens que atuam na luta antirracista nas mais diversas Universidades do país. O *Coletivo Dandaras* já em 2020 era integrado por mestras/es, doutoras/es e professoras/es vinculadas/os à várias instituições, alcançando, assim, não só pessoas interessadas nos Programas de Pós-Graduação da UFSB, atendendo a proposições de interessados em ingressar nos mais diversos cursos de mestrado e doutorado em âmbito nacional.

¹⁶ Em assenso, Maria do Carmo Rebouças dos Santos e Richard Santos no capítulo 3: Intelectuais Negros(as) e epistemicídio acadêmico, do livro *Universidade Popular e Encontro de Saberes* (2020), estimam que, “O epistemicídio do pensamento intelectual negro no Brasil operou de duas formas: pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro e da negra como portadores e produtores de conhecimento, desconsiderando o conhecimento acadêmico produzido; e pela produção da inferiorização intelectual, desprezando o conhecimento produzido fora da academia por intelectuais e militantes negros e negras” (Santos; Santos, 2020, p. 79).

De acordo com Danielle de Araújo, Eva Goés e Walkyria Santos (2022),

O Coletivo Dandaras foi constituído tendo como objetivo principal atuar pela efetividade da política de cotas por meio do acompanhamento das(os) candidatas(os) em todas as etapas do processo seletivo e colaborar no desenvolvimento acadêmico das integrantes (Araújo; Góes; Santos, 2022, p. 26).

Uma das ações desenvolvidas anualmente pelo Coletivo Dandaras é o curso “Enegrecendo a Academia”, que visa auxiliar estudantes que realizam inscrição na categoria de cotas no processo seletivo dos Programas de Pós-Graduação. E nesse contexto de atuação, no ano de 2022 foi submetido à Coordenação de Apoio à Permanência Estudantil, o projeto “COLETIVO DANDARAS: Enegrecendo a Academia através de projetos de produção de artigos e de projetos para o ingresso na pós-graduação”, que tem por finalidade a participação de estagiários bolsistas em atividades de apoio às ações afirmativas.

O projeto, em 2022, era coordenado por Eva Dayane A. Góes, servidora da UFSB e integrante do Coletivo Dandaras, tendo como bolsista: Alex Silva Moreira e supervisionado pelos coordenadores(as) Cícero Andrade, Sarah Carime Braga Santana e Walkyria Chagas da Silva Santos Guimarães, integrantes do Coletivo Dandaras. Das ações realizadas no âmbito do projeto, destaca-se a mobilização de conhecimentos e habilidades para a produção escrita acadêmica a partir da discussão de temáticas abordadas por intelectuais negras, em especial *Beatriz Nascimento (1942-1995)*¹⁷ e *Lélia Gonzalez*, além do desenvolvimento teórico e prático para gestão de projetos de extensão.

Tendo como norte os apontamentos, indagações e asseverações até aqui consideradas, esta peça terá como foco expor e discorrer considerações sobre o projeto de extensão “Enegrecendo a Academia” a partir do relato de experiência do bolsista Alex Silva Moreira, no qual também são apresentados desdobramentos críticos referentes a branquitude e suas políticas de silenciamento, no que tange aos horizontes intelectuais e processos de inserções de pessoas pretas nos programas de pós-graduação. Para além disso, no segundo tópico serão aprofundadas questões referentes

¹⁷ Uma entrevista que é obrigatória para se visualizar o brilho e a política da intelectual, pode ser apreciada neste material disponível: CULTNE. CULTNE: Beatriz Nascimento- Entrevista exclusiva. Youtube, 16 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6VmPjhOTozI&t=1s>. Acesso em: 28 out. 2022.

às intelectuais negras que substanciam teoricamente o Coletivo e suas propostas formativas.

O bolsista dilata as razões políticas de sua escolha

Cada família diluída no Brasil possui questões que podem transparecer únicas pelos seus partícipes, quando na verdade são comuns, interligadas e fundadas em relações que correm em direções que só análises exaustivas (mas necessárias!), podem tentar catalogar suas dobraduras e sobreposições no coletivo, o que pode não ser uma tarefa fácil.

A família é a primeira instituição que a criança toma contato, desde o útero, e a depender da cultura, de modo simultâneo ou sucessivo, há outras instituições que resguardam determinados papéis formativos, e vão “abraçando” essa criança com valores, comportamentos e práticas. E o núcleo familiar, assim como outras instituições (religiosas, escolares, jurídicas etc.) direcionam e permeiam a infância e adolescência desses indivíduos, exercem um intrínseco papel na formação da subjetividade desses sujeitos no que tange os comportamentos, crenças e decisões perante diferentes grupos, principalmente por serem cooptados e direcionados a seguir as determinações advindas das instâncias sociais em que convivem¹⁸.

Ademais, a forja dos sujeitos se dá em atrito com as diferenças, expectativas, oportunidades, afetos e desafetos que encontram nas instituições nas quais são iniciados, podendo, ainda, vivenciar diferentes atravessamentos de sua cultura de nascimento, podendo, tal vivência ser oportunizada, partir de uma escolha, ou até mesmo forçada.

Nesse âmbito, se torna necessário pensar, observar e, principalmente, questionar se, ao considerarmos os sujeitos como construídos para alguma coisa e, sobretudo, constituídos por alguma coisa, tendo no horizonte de observação um país como o Brasil que, na geopolítica do mundo, é lido como um país emergente, com uma população em

¹⁸ Sendo importante considerar que a obediência é, no curso da história, permeada, sempre, pela existência de indivíduos transgressores. Essas subversões, operadas em detrimento das opressões e dos tabus, garantem o chafurdar de novidade para as gerações que vão se sucedendo, promovem progressos que perfuram estagnações que beneficiam determinados grupos, mesmo sendo conquistados arduamente. E, diga-se de passagem, que o núcleo familiar ao longo da história brasileira obedece aos cânones oficiais e bem quistos, ocupando mais um lugar de narrativa de uma hegemonia branca, inventando para si um universal que deseja se ver espelhado no mundo a qualquer custo. O que não corresponde às configurações da maioria das famílias afrodescendentes e ameríndias.

sua maioria negra, e nisso, ainda pôr em pauta a manutenção de um racismo cultivado por séculos: Há brancos no Brasil?¹⁹

Tal indagação pode ser vista como retórica no instante em que é notável a existência, no Brasil, de uma maioria populacional formada por pessoas negras, concorrentemente, tal interrogação torna-se pertinente, uma vez que boa parte dessas pessoas não se identificam como negras. Mesmo que estejam nas beiradas esplêndidas da correria do cotidiano, à margem e totalmente expostos, a identidade racial, perceptivelmente, é nula.

Há uma exposição, determinada substancialmente a partir de questões raciais, que visa a garantia apenas do básico à determinados sujeitos, devido à escassez de diferentes recursos. Uma escassez que é produzida! Sendo que, quanto mais se está nas derradeiras fileiras, esse básico é extremado, ou seja, o mínimo se torna luxo e obtém *status* de máximo. Tais recursos deveriam ser, na prática, garantidos como direitos inalienáveis, mas acabam, dentro de uma democracia burguesa e embranquecida, sendo imputados e estabelecido como excepcional.

Dessa forma, sujeitos historicamente excluídos e inferiorizados são mantidos nessa posição, considerando os direitos básicos como vantagem e sendo distanciadas do acesso às Universidades Públicas, da formação superior, dos cursos de Pós-Graduação e, acima de tudo, corroboram na manutenção da branquitude nas esferas sociais que envolvem uma relação de saber/poder.

Essa constatação suscita uma questão: Como pessoas empobrecidas e privadas de acesso aos direitos essenciais, sendo por décadas solapadas por violências, podem sonhar com a possibilidade de ingresso em um espaço que não lhes foi por tanto tempo receptivo, e sequer existente, que foi renegado e, mesmo quando minimamente almejado, alvo de veemente desencorajamento?²⁰

¹⁹ Partindo de questões inerentes à este artigo, e que são próprias de seus autores, nos apropriamos de um questionamento da Beatriz Nascimento, que, em seus escritos conclui: “E não há brancos no Brasil!

²⁰ Não há como esconder que o nosso acervo arquitetônico com todo o seu valor foi construído por mãos negras e candangas, não há como esconder que as riquezas que verteram de norte a sul do país só foram possíveis por conta de uma massa de pessoas desprezadas, moídas e obstinadamente interpeladas a não serem mais que “força”, mão de obra barata e ocupantes socialmente descartáveis, invisíveis e facilmente substituíveis, ou seja, as riquezas desse país, que se concentram nas mãos de poucos, são fruto da exploração daqueles que figuram como maioria da população. Fruto de uma historicidade que subjuga a população e, subjetivamente, modifica e obscurece a forma como a população se identifica quanto à sua racialidade. O que sobra do Brasil com uma história construída nesses termos? Eugen Berthold Friedrich Brecht (1898-1956), em seu poema “Perguntas de um trabalhador que lê (1935)”, olha a história às avessas

A constatação indesejável, apesar de sua obviedade, é que os centros de produção de conhecimentos legitimados, ainda mantém relações racistas²¹ e excludentes, o que não é nada surpreendente. Desde muito cedo as instituições que os sujeitos são iniciados ao longo de seu desenvolvimento vão reiterando informações, naturalizando sensações, gostos, o desejável de mostrar e trazer ao corpo na presença dos outros, criando um inconsciente de vontades represadas e uma estética contida. O processo de ensino-aprendizagem não é exclusivo dos seus espaços formalizados, é todo um conjunto de instituições que vão provocando, condicionando, atraindo e castrando aspectos²².

Quando os indivíduos *caem em si*, se descobrem sujeitos históricos, destituídos de uma procedência desejável aos olhos das verticalidades, pobres porque empobrecidos, atravessados pelas sutilezas e escancaros de uma cultura patriarcal, cisgênera, misógina, cristã, eurocêntrica e composta de todos os ismos, inclusive tendo o racismo como código fonte. A esse respeito Thula Pires (2018), salienta,

A construção dos Estados-Nação foi estruturada na determinação de um modelo colonial que hierarquizava em termos étnico-raciais os civilizados e racionais (europeus) em relação aos bárbaros e selvagens (indígenas e negros), assim como por uma forma de apropriação da natureza que a coloca a serviço do processo de acumulação capitalista. Essa perversa hierarquização foi justificada por correntes teóricas como racismo científico (biólogo e culturalista), darwinismo social e positivismo, que reforçaram a humanidade de uns em detrimento da de muitas outras(os).

Objetificados, desumanizados, infantilizados, docilizados, muitas são as expressões que denunciam o tratamento conferido aos que estão na zona do não ser pelo projeto moderno colonial escravista e por formas atualizadas de desrespeito e extermínio (Pires, 2018, p. 67)

Atentando-se para os aspectos históricos, tanto no que a história oficial não contou/conta, obedecendo a sua natureza de oficialidade, porque, o gesto de não

da história oficial. Para conhecer: BRECHT, B. Poemas: 1913-1956. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2000.

²¹ De acordo com Beatriz Nascimento “A ideologia do racismo tem raízes tão profundas na formação social brasileira que temos que levar em conta uma série de formas de comportamento, de hábitos, de maneira de ser e de agir inerentes não só ao branco (agente) como ao negro (paciente). Principalmente, é da parte do negro que se necessita esclarecer todo o produto ideológico de quatro séculos de inexistência dentro de uma sociedade da qual participou em todos os níveis” (Nascimento, 2006, p. 101).

²² Viviane Mosé realiza essa reflexão, pensando a educação para além da sala de aula, concebendo a possibilidade de uma cidade educadora, um bairro educador. Para apreciar um vídeo no qual ela faz essas menções: Revista INSPIRE-C. Viviane Mosé: Para além da educação escolar. Youtube, 16 de maio de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x2IvUhf0WEk>. Acesso em: 30 out. 2022.

contar pode vir a confessar o que se quer esconder, à revelia do desejo de quem tentou ocultar. A queima de arquivos, por exemplo, comprometeu o acesso a documentações importantes, entretanto, não seguiu o vazamento de denúncias e muito menos apagaram a história que continuou reverberando, sendo contada de maneiras inesperadas, e o que foi posteriormente sendo reivindicado ao longo da história do Brasil por intelectuais negros e negras, bem como os seus movimentos de articulação, sendo um exemplo máximo o Quilombo.

A consciência dessas inquietações, revela qual lugar na trança afro-histórica o projeto *Enegrecendo a Academia* se situa, seu grau de imprescindibilidade e certamente, um inegável fruto desses adensamentos inquiridores. A partir do projeto foi possível amadurecer as discussões que giram em torno da história da intelectualidade brasileira, a elaboração do Brasil que a branquitude quer nas mãos (não deixando de ser uma quimera violenta), aproximações com editais, programas de mestrado e doutorado, no que diz respeito a observar possibilidades de ingresso e compreensão dos seus funcionamentos. Aclimatando novas etapas de estudos na universidade. O primeiro momento do projeto se configurou como formativo, ambientando discussões sobre políticas afirmativas e pequenas iniciações nas intelectuais negras, tão próximas e por vezes distanciadas. A respeito da segunda etapa do curso *Enegrecendo a Academia*, foi prevista uma atmosfera de formação e inserção de pessoas negras²³ e de outras populações subalternizadas nos programas de mestrado e doutorado.

Um número mais do que satisfatório de pessoas realizaram inscrição para atuar como orientadoras (cerca de 26)²⁴, e pessoas desejosas de serem orientadas (cerca de

²³ Ao longo deste tópico serão utilizados os conceitos para designar a maioria da população brasileira: pretos/pretas, negras/negros. São palavras que trazem uma carga política em sua usabilidade, tanto por terem sido criadas para tratar de forma pejorativa essa maioria populacional, como por esse uso desde muito cedo fundar para as crianças pretas um território subjetivo distinto das crianças brancas. A conotação de seus usos aqui é política e reivindicatória, transfigurando a ofensa. Um exemplo para compreender a força política-delineadora está no *Me gritaron negra*, um poema imprescindível de ser apreciado, de autoria de Victoria Santa Cruz (1922-2014), poeta, coreógrafa, folclorista, estilista e ativista afro-peruana, no qual ela relata a descoberta de sua negritude na infância e os conflitos que envolvem essa descoberta numa sociedade colonialista ao longo do seu desenvolvimento. Para apreciar: MUSIC MGP. Victoria Santa Cruz | Me Gritaron Negra (Afro Perú) | Music MGP. Youtube, 12 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cHr8DTNRZdg>. Acesso em: 21 dez. 2022.

²⁴ Orientadoras/es oriundas/os de instituições diversas: Universidade Estadual Do Piauí (UESPI), Instituto Universitário Euro América (IUEA), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade de São Paulo (USP), Centro Universitário do Distrito Federal (UDF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), uma pesquisadora sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estácio de Sá, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Pontifícia Universidade

49)²⁵, o perfil se diversifica entre quilombolas, estudantes de baixa renda, pretos, pardos e povos tradicionais (indígenas e ciganos), tendo como área de concentração as ciências humanas. As questões que as/os inscritas/os desejavam trabalhar com as/os orientadoras/es, em sua maioria tocavam nas discussões pertinentes ao projeto, e mesmo as propostas com uma mínima distância tocavam nos interesses políticos de disruptividade.

Com efeito, para que as gerações de agora, pelo menos pudessem sonhar em ingressar nos espaços de produção de conhecimentos, muitos ancestrais se insurgiram contra as opressões, e ainda insurgem, porque possuem a ciência histórica que o retrocesso é um passo em falso, que não requer muitos esforços para precipitar direitos e ampliações, dos que sofrem e sustentam os andares superiores deste mundo verticalizado.

E esse desejo de ingresso vem acompanhado do desejo de fazer teoria sobre sua história, a história de seu povo, e a abertura de caminhos epistemológicos que valorizem o ser e estar preto, tais como as formas de existir que sempre escaparam às aspirações que predominaram em cada época, e são censuradas veementemente em todas as camadas do social.

A realidade experimentada pelas populações pretas, antes de ao menos imaginar a possibilidade de alçar voo em discussões temáticas consideradas consensualmente mais sofisticadas, por determinadas camadas intelectuais, experimentam um fogo cruzado de violências, portanto, as intelectuais que nascem, quando nascem e se elas

Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Federal da Bahia (UFBA), uma pessoa da Secretaria Municipal de Educação de Eunápolis, inclusive da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

²⁵ Orientandas/os da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Católica do Salvador (UCSal), Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Centro Superior de Ensino e Pesquisa de Machado (CESEP), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Paulista (UNIP), Universidade de Franca (UNIFRAN), Universidade Tiradentes (UNIT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Instituto Nossa Senhora de Lourdes (INOSEL), Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAR), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí (CEFET), Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (UNIFEG), Universidade de Uberaba (UNIUBE), Faculdade de Ciências e Tecnologia de Teresina (FACET), (Uniasselvi), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Santo Amaro (UNISA), Centro Universitário Internacional (UNINTER), Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS), Centro Universitário UniFTC, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Viçosa, Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), UNIASSELVI e Faculdade Pitágoras.

virem a nascer/vingar, são de úteros amalgamados de vidro pisado com cerol.²⁶ Quando uma intelectual negra nasce, negra com posicionamento político, ela vem para evidenciar outras possibilidades epistemológicas para auxiliar no rompimento de uma realidade lacunar que encontram, não por falta de “erudição”, de entendimento das epistemologias do norte, mas, por compreender que as questões precisam ser tratadas a partir do Sul. E qual o viés cultural reputado para estimar aquilo que é culto ou digno de apreciação em outrem?

E, é preciso dizer que há um processo de construção de sujeitos que se dá em meio aos jogos políticos, que pode, e muitas vezes é determinante no futuro dessas pessoas, portanto, esses indivíduos não dominam determinados códigos e trejeitos apreciados em determinadas camadas de sociabilidade, não por serem destituídas de inteligência ou bom gosto, o que está se considerando é que há um processo de construção provocado, fundante das relações e cisões, a negação das distintas iniciações que poderiam dar acesso a esses sujeitos a espaços e ascensões, precisam ser propositalmente negadas. A sensibilidade sociológica precisa estar equalizada com essa realística, o Brasil é o Brasil ao fim e ao cabo por essas políticas silenciosas e talvez, pouco discutidas, não por acaso.

A quem é possível a autonomia de poder pensar, e de pensar criticamente? Como o processo de emancipação intelectual pode se dar, considerando os vieses de violência que tentam costurar os insurgentes em silêncio?²⁷ Gayatri Chakravorty Spivak (2010) fornece uma resposta controversa,

O subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à "mulher" como um item respeitoso nas listas de prioridades globais. A representação não definiu.

²⁶ A poetisa Naruna diz que a paz é coisa de rico. Para apreciar a sua performance: MANOS E MINAS. Poeta: Naruna. Youtube, 22 de novembro de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XDK64q-H0X0>. Acesso em: 13 dez. 2022.

²⁷ Refletindo com Beatriz Nascimento, “Se algum intelectual branco que se seja reconhecido como brasileiro, estiver interessado em saber, nós, brasileiros (que somos em essência pessoas negras) só podemos ser compreendidos na medida em que ele perca o complexo de inferioridade que possui em relação à Europa ou aos Estados Unidos (para não dizer que o brasileiro tem complexo em relação a todo Mundo; uma de suas maiores aspirações é ser estrangeiro, e de língua francesa) e nos encare como nós somos, isto é, aceite-se como, tendo se misturado conosco, tendo usufruído todos os nossos bens, aceite-se ser parte de nós, ter sido alimentado, amado e ser defendido por nós, aceite ter negado na prática de sua moral, sua religião, sua cultura dormindo conosco na cama, amamentado por nossas mulheres, defendido e instruído por nossos homens. Aceite-se sem culpa, sem preconceitos. Aceite-se tão miserável quanto seus escravos, tão famintos quanto eles, tão “incultos” quanto eles (ou mais), talvez assim alguma coisa de nós possa ser útil para a compreensão de sua sociedade em crise” (NASCIMENTO, 2006, p. 100 -101).

A mulher intelectual como uma intelectual tem uma tarefa circunscrita que ela não deve rejeitar com um floreio (Spivak, 2010, p. 126)

No mesmo instante que assinala a impossibilidade do oprimido ter voz audível, afirmativamente eleva o papel da mulher intelectual no tecido social. Apesar dos ecos das populações minadas adentrarem os espaços de poder, a garantia de ouvidos que lhes escutem podem ainda não ser numerosos o suficiente, principalmente considerando os aspectos burocráticos, administrativos e jurídicos que Thula Pires (2018) aponta em seu artigo, que são erigidos lado a lado com os ideias da branquitude colonizadora. A população brasileira e seus diferentes estratos sociais bebeu, comeu e se serviu de populações pretas traficadas e originárias, é sangue do sangue desses povos, não há pureza eugênica²⁸.

Fato é, que uma encruzilhada se assenta com o projeto Enegrecendo a Academia, apontando para a possibilidade de pessoas pretas serem auxiliadas no processo de inserção nos programas de pós-graduação, facilitando o contato com ideias e um estímulo de poder habitar espaços tão ricos de pesquisa de si e do mundo, os quais abrem e podem cultivar. E mais, auxiliar que novas epistemologias adentrem a Universidade, e que a população, que antes era objeto, seja sujeito de pesquisa e ao mesmo tempo pesquisador/a.

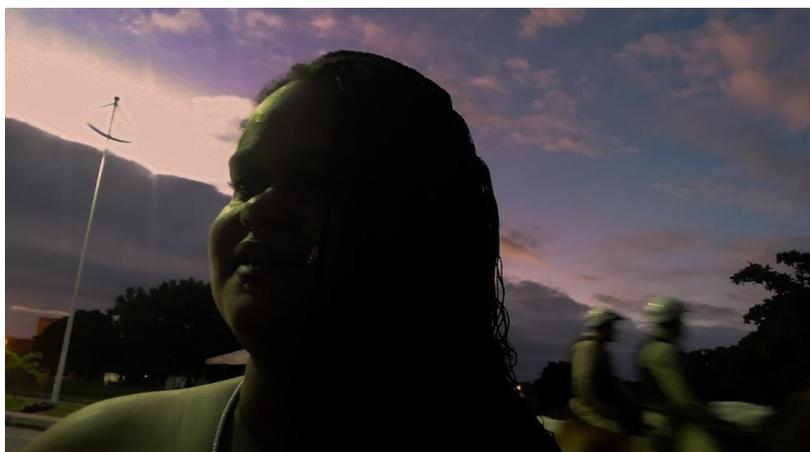
Os atravessamentos na condição de bolsista de um projeto como este são incontáveis: pulsações de revolta mediante as constatações no percorrer das constantes pesquisas que não se contém ao suporte-livro, pequenas revoluções com as descobertas e boas trocas, versando a possibilidade de organização da raiva e a sofisticação crítica, a amolando.²⁹ Logo, o Coletivo mostra seu perigo à brancura das instituições de ensino superior. Não é um trânsito tão simples como se imagina, estar na graduação para as populações sabotadas, calculando a universidade como um

²⁸ A pintura do século XIX “A Redenção de Cam (1895)” além de muito conhecida nas discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil, é um exemplar do projeto eugênico deliberado pelas elites brasileiras. Foi propagado que após três gerações o negro não constituiria a sociedade brasileira, a tela que representava a tese do branqueamento. Para apreciar: BROCCOS, Modesto. A redenção de Cam. 1895. Óleo sobre tela, 199 x 166 cm. Rio de Janeiro.

²⁹ O Chavoso da USP é uma voz que reiteradamente aconselha a necessidade de organização da raiva, para produzir reais transformações. Para conhecer o jovem pensador: CHAVOSO DA USP. O "HOMEM UNIVERSAL": QUEM TEM DIREITOS GARANTIDOS NO CAPITALISMO? Cortes. Youtube, 23 de agosto de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8no5ZJ04JxI>. Acesso em: 08 ago. 2023.

espaço que foi formulado como uma das principais armas da branquitude, o desconforto constante nesses espaços não é vão³⁰.

Empinar as pipas conceituais com maestria (e nesse caso o uso do cerol com vidro pisado é pertinente, ou uma boa linha mexicana como sugere a Lua), a favor de culturas que são intentadas enterrar, é deliberar o manejo de armas que foram forjadas historicamente para caber nas mãos da branquitude, os conceitos são armas brancas que devem ser derretidas e tinturadas. Esses casulos ideológicos, aparentemente intransponíveis, estruturados com a força de um outro que se rejeita reiteradamente, são formulações cruciais de serem questionadas e reinventadas em termos que libertem.



Lua, multi-artista, ingressante do curso de História na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), representante da frente secundarista e LGBTQIA+ da União da Juventude Socialista (UJS) de Itabuna, moradora do Gogó da Ema, bairro marginalizado pela cidade, e uma das continuamente atingidas pelas enchentes do Rio Cachoeira, 2023.

Fonte: Alex Silva Moreira.

³⁰ Maria do Carmo Rebouças dos Santos e Richard Santos, ainda no livro *Universidade Popular e Encontro de Saberes* (2020), sobre o acolhimento pedagógico na universidade de populações minorizadas, descosturam essa problemática histórica: “[...] pensar a ação pedagógica inclusiva e plural da universidade brasileira é uma missão nada fácil quando se abstrai sobre o processo de alfabetização proporcionado pelo Estado nacional desde sua conformação republicana. Assim sendo, com a entrada, neste século XXI, de jovens e adultos de raízes indígenas e africanas no âmbito universitário, representantes da maioria minorizada, essa missão se potencializa em razão da obrigação da universidade de proporcionar aos alunos em geral e aos negros e indígenas, em particular, uma matriz educacional que contemple realidades e abordagens próximas da vivida por estes(as) discentes e autores(as), pensadores(as), a qual dialogue identitariamente com esses(as) estudantes, proporcionando imaginários e abordagens inclusivas e relacionadas com suas vivências plurais.” (SANTOS; SANTOS, 2020 p. 86-87)

A essa altura, é imaginado que a meritocracia é uma mentira de um tremendo mau gosto!³¹ A história, talvez seja na verdade, a história da violência, como a violência se manifesta, toma forma e figura nos mais inusitados espaços, carregados de sutilezas! E a história olhada com acurácia, principalmente a história ordinária, cotidiana, desmente a meritocracia. Não se pode assentir com simples críticas ao capitalismo, colonialismo e ao imperialismo, problemas profundos pedem uma crítica e resoluções profundas. São histórias de populações inteiras negadas, narrativas descaracterizadas, o rechaço a memória é factual!

Em suma, se pode considerar de modo inegável, a capacidade do projeto de fundar pessoas sensíveis com as questões menos cuidadas nas universidades públicas brasileiras, reorganizando suas trajetórias comprometidas com mudanças sociais, reduzindo, quiçá, os danos dos projetos epistemicidas. O que o Coletivo Dandaras faz ver, vai muito além do que um projeto expectado nesses moldes institucionais pode propiciar. O matuto falou, e numa boa!

Os assentamentos teóricos do coletivo Dandaras

Acordar de súbito em uma realidade histórico-social aos moldes e cores da brasileira, não é uma razão de felicidade. Pode ser ao menos uma alegria, quando se trata de um olhar que vê no real, ou no que é possível apontar como realidade, um motivo de pesquisa e questionamento elaborativo, que contribua para a melhora dessa situação social, porque, afinal o que é uma realidade que historicamente as pessoas foram/e são violadas, por conta de sua melanina, narinas, lábios, cabelos e ancestralidade? Como sublimar uma realidade que tem sua razão de ser alimentada pelas violências dirigidas as populações pretas? Como explicar historicamente o tráfico e escravização, para além das compreensões propostas que tentam explicitar o passado que ainda se presentifica?

Concernente aos princípios que devem substanciar qualquer proposta que procure diluir os princípios da hierarquia branca, instalando um senso de circularidade,

³¹ Em sua tese de doutorado, Sheila Miranda (2013) desmonta o discurso meritocrático, a partir de seis entrevistas, nas quais professores pretos e pretas relatam suas experiências formativas e as dificuldades que precisaram transpor, configurando uma verdadeira incursão na universidade. A pesquisadora deixa explícito os principais mecanismos que atuam intra e extra universidades públicas brasileiras. Para conhecer: MIRANDA, Sheila Ferreira. Negros, profissionais e acadêmicos: sentidos identitários e os efeitos do discurso ideológico do mérito. 2013. 287 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

que ao mesmo tempo reverencia à ancestralidade, os mais velhos e mais velhas, o projeto se assenta em um senso organizativo da raiva, e de todas essas instâncias de revolta mediante o intragável de um mundo que não é concebido para a maioria minorizada, e no que diz respeito a esse conceito suscitado por Richard Santos (2021), ele explicita,

Pensar este processo histórico da emissão e recepção de informações, o lugar reservado ao negro e as nuances político-sociais relacionadas, nos faz caracterizar essa massa oriunda do período de formação nacional e, ainda hoje, desamparada em suas necessidades básicas, sofrendo com as desconstruções dos governos da vez, como a Maioria Minorizada. Esse termo seria mais do que o coletivo de Sujeito Desidentificado. Uma massa não homogênea tatuada como subalterna, e fruto da relação Estado-mídias eletrônicas. Um caudal de racializados, não brancos, cujo lugar histórico tem sido associado à invisibilidade e a exclusão [...] (Santos, 2021, p. 40).

Esse processo histórico de minoração, em particular o das populações negras, abrange todas as instituições, espaços públicos, privados, produções sonoras, imagéticas, e a disseminação de palavras. Dessa forma, todo corpo social, mesmo que inconscientemente, é agenciado a tornar incompatíveis as relações das populações negras consigo mesmas e com o mundo, incutindo um profundo mal-estar com quem são, dificultando o entendimento crítico da realidade, assentindo a marginalização das mais velhas que são aqui reverenciadas: *Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez*³².

Assim, seguem inconsoláveis indignações difíceis de dissipar, impulsionando tentativas de assimilar a razão da sustentação de algo insustentável, produtor de uma letargia social, uma apatia anestésica que susta convulsões que podem espatifar os algoritmos brancos imperativos, que são programados por sujeitos calçados de interesses coerentes com a sua maneira de respirar, pisar e se ver no mundo.

³² E apesar das provocações, as populações negras produzem vida e fundam lugares de preservação de si e do outro. Um trabalho intelectual exemplar, que observa a produção epistemológica das populações em diáspora, concernente as religiões de matrizes africanas, é o livro *Pensar Nagô* (2017), de Muniz Sodré. Vide: SODRÉ, Muniz. *Pensar nagô*. Rio de Janeiro: Vozes, 238 p., 2017. Nele o autor evidencia a excelência filosófica dos pensamentos produzidos nos terreiros, a profundidade da perspectiva africana, demonstrando a qualidade e paralelismo entre os pensamentos filosóficos ocidentais e as práticas, sensibilidade e a manutenção simbólica e material realizada pelas comunidades negras, evidenciado a sofisticação filosófica dos afro-diaspóricos.

Que qualidade de agrado é essa ao coletivo que as coisas são como são e assim permanecem quase imóveis, apesar das constantes lutas?³³

Essa e outras questões estão nas entrelinhas das intelectuais referidas, que as trazem nas peles dos círculos pelos quais passaram, expondo questões históricas, subjetivas e atinentes aos comportamentos coletivos, que foram e ainda são ignoradas. E talvez, no fundo, a proliferação de determinadas discussões, que podem sofrer adulterações por parte de diferentes meios de comunicações, emulem falsas sensações de que avanços estão ocorrendo, e as discussões de determinado tema estão se aprofundando, quando na verdade, o interesse na criação de espaços de uma escuta formativa e transformadora é inexistente, saturando a população e gerando o efeito inverso.

Ainda mais, por ser provável, a realística de se tratar de um projeto de sociedade que beneficia, protocolarmente com base na melanina e no poder capital, um determinado grupo. E como todo grupo, a coesão de sua existência é fundamentada por diferentes atributos, como o econômico, o afetivo cultivado em suas sociabilidades, e o que é flagrante para a discussão desta peça de pensamento, a fundamentação das mentalidades da branquitude reforçadas por intelectuais (questão que não pode ter sua importância ignorada). Assim, ao longo de nossa história oficial, desde a criação dos Institutos Históricos e Geográficos Brasileiros (IHGB), procurou-se assentar uma determinada noção de identidade brasileira, uma certa visão de nacionalidade que calçasse os pés dos poderes da branquitude da época. Ideias que repercutem até os dias de hoje, e, certamente, a branquitude segue despreocupadamente ao largo de tudo isso.

Ruy do Carmo Póvoas, professor aposentado da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e coordenador do *Kàwé- Núcleo de Estudos Afro-Baianos Regionais*³⁴ na referida universidade, além de verter as vistas a uma história do Sul da Bahia pouco aspirada a visibilidade, não só organiza um livro que perfura a história oficial da região, *Mejigã e o contexto da escravidão* (2012)³⁵, como realiza um tributo histórico a matriarca da qual descende.

³³ Artícula Gonzalez (1984): [...] Ora, na medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação, caberia uma indagação via psicanálise. E justamente a partir da alternativa proposta por Miller, ou seja: por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar? [...] (GONZALEZ, 1984, p. 225).

³⁴ Para conhecer o núcleo de modo mais aproximado: UESC. KÀWÉ, 2023. Apresentação. Disponível em: <http://www.uesc.br/nucleos/kawe/>. Acesso em: 28 dez. 2022.

³⁵ Póvoas a respeito de sua matriarca conta: “É preciso, portanto, adentrar os caminhos. Proponho, então, entrar pelo caminho de um terreiro de candomblé, cuja herança religiosa está diretamente ligada a Inês Maria, de nome nagô Mejigã. Conforme a memória preservada por seus descendentes que com ela

Dessa forma, a crítica histórica a branquitude, realizada por Póvoas, perpassa suas vivências e grita aos quatro cantos:

Sou descendente de Mejiã, que foi escrava no Engenho de Santana, em quinta geração. Nós, descendentes dos antigos escravos, sempre estivemos visíveis para nossos pares, para gente de nossa gente. Procedimentos de invisibilidade, no entanto, não permitiram que fôssemos notados por parte da elite dominante. Não por atos de magia que nos escondessem, mas, e principalmente, porque era impossível que essa elite nos visse sem que os preconceituosos se desvestissem de sua arrogância e adentrassem pelos caminhos da oralidade; dos grupos de capoeira; dos terreiros de candomblé; dos desvãos dos morros que cercam a cidade; dos roçados das vilas interioranas; das casas de trabalhadores das fazendas de cacau; dos currais das fazendas de gado; da vigilância de edifícios públicos; do cais do porto; dos saveiros e barcos de pescaria; do carnaval; do samba de roda; das docas do porto de Ilhéus; da varredura e limpeza das ruas da cidade; das cozinhas dos que nos tomaram como empregados domésticos. Procedimentos de invisibilidade impediram que fôssemos escolarizados e quando, tempos depois, nos deixaram chegar perto dos prédios escolares, foi na condição de serventes, vigias e porteiros. Evidentemente, houve negros e negras que, apesar de todo um contexto de adversidade, conseguiram se estabelecer na sociedade mais ampla. Isso, no entanto, nunca se constituiu uma regra geral. (Póvoas, 2012, p. 43-44).

O autor batuca os caminhos dos quais é filho, batendo cabeça³⁶ para a matriarca a quem ancestral e subjetivamente deve a continuidade de seus passos, organizando o que lhe é interno, ritmando sua subjetividade, e em correspondência o que ressoa no externo, mapeando com maestria os lugares experienciados pelas populações pretas no Sul da Bahia, e o que é opositor a paz e circulação de seus antecessores na região, os obstruindo, precarizando e perseguindo a possibilidade de ser desses sujeitos. O apagamento dessa população na historiografia da região é também apontado por Póvoas, o que se equaciona aos gestos da branquitude nacional, constituindo os traços de um projeto.³⁷

coexistiram e transmitiram isso à geração seguinte, Mejiã foi trazida de Ilexá, onde era sacerdotisa de Oxum, para ser escrava em Ilhéus, mais precisamente, no Engenho de Santana, que se localizou na Capitania de São Jorge dos Ilhéus, onde fica atualmente a localidade denominada Rio de Engenho. Cento e cinquenta anos após sua chegada ao Brasil, seus descendentes fundaram o Ilê Axé Ijexá, terreiro de candomblé situado em Itabuna, após várias tentativas frustradas de fundar outros terreiros. É de dentro desse terreiro que recomponho e atualizo minhas memórias” (Póvoas, 2012, p. 44).

³⁶ Nas religiões de matriz africana é um gesto de respeito e reverência.

³⁷ Atinente as tentativas de apagamento da escravização de populações africanas nas lavouras de cacau, Póvoas reavê: “Ao abordar a escravidão no Sul da Bahia, fica patente um número considerável de lacunas a esse respeito. A documentação escrita sobre determinados fatos é escassa, apesar do redobrado

Thula Pires (2018)³⁸, aguça o olhar para o caráter e cor desse projeto de nação, e de mundo, o qual quer queira quer não, os sujeitos estão inseridos, é um real no qual os instrumentos de manipulação, controle e punição, estão nas mãos de uma pequena parcela com cor e geografia bem definida³⁹. Suas preferências e “bom gosto” delineiam a massa, e, no mesmo movimento, a violenta.

É afirmada a necessidade de subversão, tendo ciência da possibilidade de retrocesso intelectual a qualquer instante, tal é a força do coletivo, tal é a sutileza de um mundo que não é feito para a maioria e no qual ela não é bem-vinda. Com efeito, a presença afirmativa de intelectuais que sucedem a Nascimento e Gonzalez, como Thula Pires, Bárbara Carine⁴⁰, Zaika dos Santos⁴¹ e tantas outras que felizmente poderiam submergir muitas páginas, demarcam territórios de emancipações epistêmicas que podem deslocar as dores das constatações, aproximando a humanidade que é esperada abancar.

esforço por parte de inúmeros estudiosos e pesquisadores da historiografia regional. Evidentemente, as lacunas não se prendem apenas à historiografia. Isso é também patente nas demais áreas do conhecimento, a exemplo da Linguística, Medicina e Enfermagem. No quadro de tal escassez, inscreve-se o destino que tomaram os negros, a partir da falência do Engenho de Santana em Ilhéus, na Bahia. Uma rede de invisibilidade os envolveu, a tal ponto que, por muito tempo, negou-se o fato de ter havido escravidão em Ilhéus, na lavoura do cacau. Tal negação atendia aos interesses das elites cacaeiras em ascensão social e política” (Póvoas, 2012, p. 26-27).

³⁸ Enquanto intelectual, Thula Pires queima as beiradas ao estilo fogo de monturo, analisando calorosamente como o direito é instrumentalizado para dilapidar e destruir os corpos pretos.

³⁹ Em uma nota de dois reais postada em uma rede social, é possível ler os seguintes dizeres: “O Direito Civil serve para que os ricos roubem os pobres, o Direito Penal impede que os pobres reajam. Justiça?”. É uma formulação que sintetiza o retrato de uma realidade factual? Para visualizar: LINHA DE FRENTE AUDIOVISUAL. O direito civil serve para que os ricos roubem os pobres, o direito penal impede que os pobres reajam. Justiça? Rio de Janeiro, 7 de jul. 2016. Facebook: <https://es-la.facebook.com/frenteaudiovisual/posts/o-direito-civil-serve-para-que-os-ricos-roubem-os-pobres-o-direito-penal-impede-/1746327982246576/>. Acesso em: 08 ago. 2023.

⁴⁰ Em seu pós-doutorado, Carine gestou o conceito de Intelecpluralidade, fundando um território que lhe cabe, assinalando a intelectualidade ocidental como demodê e segregadora, a bipartir o mundo, descolando o sujeito do objeto. Para todos os efeitos a intelecplural se ancora em sua ancestralidade africana. Para apreciar sua fala integralmente: SANTOS, Zaika. Performance Nagô, Um Experimento Científico. Afrofuturismo: Arte, Ciência, Tecnologia e Inovação Africana e Afrodescendene- Cientistas Negras, 2019. Disponível em: <https://afrofuturismocientistasnegras.wordpress.com/performance-nago-um-experimento-cientifico/>. Acesso em: 18 dez. 2022.

⁴¹ Para conhecer seu projeto “Afrofuturismo: Arte, Ciência, Tecnologia e Inovação Africana e Afrodescendente -Cientistas Negras”: SANTOS, Zaika. Performance Nagô, Um Experimento Científico. Afrofuturismo: Arte, Ciência, Tecnologia e Inovação Africana e Afrodescendene- Cientistas Negras, 2019. Disponível em: <https://afrofuturismocientistasnegras.wordpress.com/performance-nago-um-experimento-cientifico/>. Acesso em: 18 dez. 2022. É pertinente destacar o questionamento em uma de suas peças artísticas: “Quantas Cientistas Negras você conhece?”. Para acessar mais informações e trabalhos de Zaika: ZAIKA DOS SANTOS. zaikadosantos, 2023. Página inicial. Disponível em: <https://linktr.ee/zaikadosantos>. Acesso em: 08 ago. 2023.

Não faz muito tempo do ponto de vista histórico (cerca de 400 anos), desde o momento que pisaram os pés nesse continente pela primeira vez numa condição de revolta, diante do sequestro, que as populações negras experimentam a exploração de suas corporalidades⁴² e a despotencialização da sua vitalidade imagético-psíquica mediante o coletivo. A diáspora africana realizou uma dispersão cultural que alimentou o globo com novas combinações de violências estéticas e novos regimes de sensibilidade. Acresce que as religiões de matriz africana podem ser um bom exemplo para pensar processos de releituras e transformações do que podemos chamar de liturgias, que recobrem práticas e olhares sobre a fé e a crença no mundo suprassensível.

Além disso, esmiuçar criticamente a formação da intelectualidade brasileira época a época, revela a importância das intelectuais negras, colocadas à parte nessa história⁴³, bem como a necessidade de afirmar nos territórios intelectuais sua atualidade e imprescindibilidade. A saber, o documentário *Ôrí* (1989), roteirizado por Beatriz Nascimento e dirigido por Raquel Gerber, evidencia a pressão para a viabilização de pessoas negras nas universidades brasileiras, apontando para a necessidade de ruptura com uma visão da pessoa construída preta, ser estudada para além do estereótipo do escravo, inserido num “sistema econômico superado”. Igualmente se nota uma reivindicação das populações negras estudarem sua história e presença transcontinental.⁴⁴ O documentário pode ser considerado um marco no universo audiovisual preto, tendo em vista a qualidade e entrelaçamento de questões.

⁴² Ivan Van Sertima defende a tese de que populações africanas estiveram na América Pré-Colombiana antes de Colombo em seu livro “*They Came Before Columbus: The African Presence in Ancient America* (2003)”. George Granville Monah James, *Legado Roubado: Filosofia Grega é Filosofia Egípcia roubada* (2018), escancara como o ocidente usurpou a filosofia africana defendendo a origem da filosofia no seio dos gregos. Henrique Cunha Júnior no artigo “*NTU: Introdução ao pensamento filosófico Bantu* (2010)”, relata um momento que experimentou em uma aula na universidade, quando questionou a afirmação do professor a respeito da origem da filosofia, a qual concebeu o nascimento com os gregos, declarando à época, ele estar na condição de um aluno destituído de bases teóricas para sustentar essa afirmação. Henrique Cunha Júnior afirmava a origem da filosofia em África, o que os anos podem ter atestado, resultado do seu relato.

⁴³ Ainda, os marcos considerados na história da intelectualidade brasileira são brancos.

⁴⁴ Beatriz Nascimento no capítulo 1 (Por uma história do homem negro), do livro organizado por Alex Ratts (*Uma história escrita por mãos negras*, 2021), sem tréguas aos intelectuais brancos diz: “Não podemos aceitar que a história do negro no Brasil, presentemente, seja entendida apenas através dos estudos etnográficos, sociológicos. Devemos fazer a nossa história, buscando nós mesmos, jogando nosso inconsciente, nossas frustrações, nossos complexos, estudando-os, não os negando. Só assim poderemos nos entender e nos fazermos aceitar como somos, antes de mais nada pretos, brasileiros, sem sermos confundidos com os americanos ou africanos, pois nossa história é outra, como é outra nossa problemática. Num país onde o conceito de raça está fundado na cor, quando um branco diz que é mais preto do que você, trata-se de manifestação racista bastante sofisticada e também bastante destruidora



Pixação localizada no centro da cidade de Itabuna-Ba, nas proximidades/entremeios da artéria central da cidade (em termos de comércio), a Avenida Cinquentenário, onde ocorre o maior fluxo de pessoas comprando, circulando e apreciando a movimentação de ambulantes e veículos de transporte, 2023.

Fonte: Alex Silva Moreira.

Também é pertinente citar Neusa Santos Souza (1948-2008), psiquiatra, psicanalista e escritora brasileira, a qual destaca a necessidade de olhar os pretos e pretas com uma real profundidade, dentro dos componentes dessa coletividade, levando suas psiques a sério, assinalando a grave lacuna no tocante a esses estudos, fervilhando a não passividade das populações pretas no Brasil, e elas sim (as intelectuais

em termos individuais. Naquele instante, a partir da minha reação, ao perguntarem-me se eu tinha complexo, surpreendi-me dizendo que sim, com um orgulho jamais sentido. Justifico: se minha cultura é considerada “contribuição à...”; se minha raça nunca teve acesso nem conjunta nem representativamente às riquezas deste país; se a maioria de nós está dispersa por força de uma incomunicabilidade que deve ser posteriormente estudada (o negro brasileiro, com raras exceções, não se agrupa); se nossa manifestação religiosa passa a ser folclore, ou, o que é pior, consumida como música na TV (vide música de Vinicius de Moraes e Toquinho cantando o nome de Omolu), quando um branco quer retirar minha identidade física – único dado real da minha história viva no Brasil – só me resta o que está dentro de mim, só me resta assumir o meu complexo não resolvido. Resta-nos somente nosso inconsciente, que só através da história poderá ser compreendido e solucionado” (Nascimento, 2021, p. 40-41).

negras), sinalizaram uterinamente, inclusive, os gestos de contra resposta a queimar brancos nas searas intelectuais.⁴⁵ No que Santos (1983), afirma,

A justificativa histórica deste trabalho se fundamenta na constatação inequívoca da precariedade, no Brasil, de estudos sobre a vida emocional dos negros e da absoluta ausência de um discurso, a esse nível, elaborado pelo negro, acerca de si mesmo.

A outra justificativa, presença insólita ou grande ausente dos trabalhos acadêmicos, é de caráter emocional. A descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio. (Aliás, o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal, depois do trabalho de se descortinar muitos véus)¹. Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Santos, 1983, p. 17-18).

Santos (1983) equaciona a necessidade de estudos sobre as experiências negras, tal como Beatriz Nascimento, quando escreve sobre os relacionamentos e sexualidade das mulheres negras e Lélia Gonzalez quando pensa a divisão sexual do trabalho e o lugar destinado à mulher negra numa hierarquia burocrática de valores elaborada pelos homens brancos. Tais autoras se propõe a pensar dimensões até então inexistentes nas pesquisas e inquirições da intelectualidade branca. Nesse sentido, a argúcia delas e as lâminas em cada palavra, atravessam gerações de mulheres pretas intelectuais e mães, tias, avós, rezadeiras, quilombolas, são notórias e necessitam habitar os espaços sociais e acadêmicos que lhes são de direito.

Em particular, Beatriz e Lélia fazem menção à profundidade do mundo além da universidade, comunicando seus desconfortos, dissabores, questionamentos e indignações com o óbvio. Mulheres tão sofisticadas como foram e são, mas que, infelizmente⁴⁶, submeteram seus esforços intelectivos, por uma nobre necessidade, à

⁴⁵ A menção se aproxima da frase encabeçada pelo artista Djonga: “Fogo nos racistas”, e nos tiros à queima roupa que os pretos pobres são alvos. Edson Gomes, em sua canção “Fogo na Babilônia (1997)”, também lança mão do mesmo gesto incinerador do que oprime a população preta na diáspora atlântico negra (“A Babilônia anda aflita/ Anda muito mais do que aflita/ Agora eu toco fogo de vez/ Eu sou o incendiário do sistema/ Eu sou o incendiário do sistema”). Sendo um artista partícipe de um movimento político que se utiliza da música como dispositivo de oposição étnica e provocação de uma revolução imaginada, na qual as populações atlânticas vivam aquém do que lhes assombra, porque experienciam um mundo embranquecido que os perseguem e eliminam a possibilidade de ser. Se pensam, logo são eliminados?

⁴⁶ Infelizmente, porque poderiam dentro de suas luminosidades se dedicarem a outros estudos e problemas de pesquisa, a realidade poderia ser outra, com outras questões.

tentativa de olhar, na minúcia, uma realidade violenta que fora criada por senhores preguiçosos e sinhás cheias de malquerenças.⁴⁷

O não reconhecimento dos trabalhos dessas intelectuais que pensam em *Brasis*, no que pode parecer uma simplicidade, ignora o que na verdade pode se tratar de um esforço sobre humano em termos intelectuais, esmiuçar toda a realidade das populações pretas no Brasil como elas desossaram, não é uma tarefa simples. O fato é que anteviram a necessidade de assentarem na academia racista brasileira, pensamentos de Dandaras, Malês, Conselheiros, Candangos, Cangaceiros e Mejigã's. As gerações de intelectuais pretas respeitam e reverenciam essas mulheres, que precisaram escrever numa aparente simplicidade, mastigando até a papa, por necessidade e não pela ausência de erudição.

De que adianta a escrita que um gari não apreende? De que vale uma erudição com bases em sangue e suor preto? Como o corpo em diáspora se inscreveu na *América Ladina*? Como *descomportar* a escrita na academia?⁴⁸

É notável que as discussões que o Coletivo Dandaras, se situam no mesmo campo das problemáticas apontadas por Nascimento e Gonzalez, englobam a historicidade da *América Ladina*, e observa os processos de colonização intelectual e material que todo o continente experimentou e ainda experimenta.

Conscientes sobre a factualidade dessas violências históricas, Maria do Carmo Rebouças dos Santos e Richard Santos (2020), esquematizam,

A violência epistêmica a que estão submetidos intelectuais negras e negros tem raízes na formação da comunidade imaginada brasileira. No ano em que se completam 132 anos de emancipação oficial do regime escravocrata com a assinatura da Lei Áurea, os dados oficiais nos permitem observar a situação dessa população na contemporaneidade: menor escolaridade, altas taxas de

⁴⁷ Na história iconográfica brasileira, desde o período colonial podemos encontrar representações que transpiram essas relações entre senhores e pessoas em situação de escravidão, não deixa de ser curioso as repetições históricas e essas reproduções no contemporâneo, as quais referentes as mulheres negras Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento estudaram, realizando uma crítica a distribuição de papéis no social brasileiro e seu quê misógino e racista. Dentre os muitos exemplos iconográficos, esse é particular para este trecho: INSTITUTO MOREIRA SALLES. PAUL HARRO-HARRING, 2017. Disponível em: <https://ims.com.br/2017/06/01/sobre-paul-harro-harring/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

⁴⁸ Gabriel Joaquim dos Santos, Bispo do Rosário, Carolina Maria de Jesus, Clementina de Jesus, Dona Ivone Lara, Alaíde Costa e Johnny Alf (O pai e a mãe pretos da Bossa nova), a Ekedí Nicinha, o Mestre Erenilton, os batuques diaspóricos e o seu diálogo com os povos ameríndios, o Catimbó, a Umbanda, a Quimbanda, a Santeria em Cuba e o culto de Maria Lionza não poderiam ser portadores/ras de outras formas de escrita/inscrição no/do mundo/metafísico e de si?

analfabetismo em relação à população branca, baixos salários, maior índice de desemprego, menor acesso ao sistema de saúde e alto índice de mortalidade. Infelizmente, são dados ainda comparáveis à situação vivida no final do século XIX. Fato é que os índices de bem-estar da população negra não tiveram alteração significativa nesses 130 anos de abolição, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ([201-]) informam (Santos; Santos, 2020, p. 76).

A complexidade das violências é ainda maior, por se perpetuarem, sem interrupções, em larga escala. E é preciso dizer que o Brasil é verdadeiramente fundado no estupro das mulheres originárias e das mulheres africanas sequestradas, isso define a sociabilidade da branquitude, em níveis que ainda precisam ser estudados com real seriedade e profundidade.⁴⁹ Tendo no horizonte esse contemporâneo sobre a égide de um capitalismo selvagem vociferante e suas políticas ultraneoliberais, e a historicidade que é tocada, no qual todas as instituições comungam em violência.

Nesse íterim, as fundadoras do Coletivo Dandaras Danielle de Araújo, Eva Goés e Walkyria Santos (2020), enfatizam,

O Dandaras nasce com a esperança de que a inclusão dos que sempre foram excluídos é o ponto fundamental para começar a abandonar características excludentes que não são herdadas apenas do regime militar, mas também da estrutura desigual da sociedade de classes em que vivemos. O Dandaras se estrutura no pensamento de que é preciso, urgente e necessário, incluir na pós-graduação pessoas que constroem esses territórios de identidade, para que possam partilhar desse espaço tão elitizado e que sempre foi reservado a uma elite branca - que não precisava estudar e trabalhar ao mesmo tempo, pois seus pais podiam custear os seus estudos e pesquisas. Os trabalhadores querem entrar na pós-graduação, os negros, deficientes, indígenas e lgbtqia+ também! (Araújo; Goés; Santos, 2020, p. 31).

A presença do Coletivo Dandaras na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), se faz pertinente em um campo de atuação da universidade pouco valorizado que é o da extensão, um dos eixos que sustentam o tripé ensino, pesquisa e a subestimada extensão. Eixos que equânimes com os interesses da sociedade, caracterizam o ambiente de produção de conhecimento e novidades. O que também compõe os pressupostos do Coletivo é seu alinhamento com os princípios do Programa de Apoio à

⁴⁹ Esse estupro repercute nos níveis simbólicos dos mais sutis, nas profundezas, nas marcas corporais e nos úteros negros, nos processos de sociabilidades e divisão do trabalho, inclusive nos territórios intelectuais. Por um lado visível, e por outro não, cabendo investigações que desvelem a profundidade do racismo gestado no Brasil. Ainda há algo que escapa e não foi percebido.

Permanência (PAP), promovido pela referida instituição a partir de subsídios do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES - Decreto Federal nº. 7.234/2010)⁵⁰.

O Coletivo afirma a necessidade das universidades federais atenderem aos interesses da maioria minorizada, olhando para a comunidade e região nas quais estão inseridas, pautando-se em valorizar a formação de seus estudantes numa perspectiva antirracista, pluriepistêmica, com foco em possibilitar que a sociedade compreenda essas instituições como uma das muitas possibilidades de adquirir saberes e conhecer o mundo e, para além disso, que as universidades ocupem-se em possibilitar o efetivo acesso de todos os indivíduos, independente de raça, cor ou poder aquisitivo, à esses saberes. Reconhecendo os povos das matas, terreiros, quilombos, ribeirinhos e demais populações que compõem o continente do qual somos parte, em sua profundidade de conhecimentos estéticos-sensíveis⁵¹.

Por fim as fundadoras Danielle de Araújo, Eva Goés e Walkyria Santos (2020), afirmam seus prepostos políticos,

Inspirados nos ensinamentos de Lélia Gonzalez, de nossas famílias e de tantas outras mulheres e homens que pensaram num mundo antirracista antes de nós, é que tomamos o nosso lugar na Universidade, assumimos nossa própria fala, a partir do pretuguês, das nossas escrituras. Fortalecidas pela nossa força ancestral estamos construindo o nosso caminho, ecoando nossa fala. Não precisamos, nunca precisamos, nem deixemos que falem por nós! (Araújo; Goés; Santos, 2020, p. 33).

Dessa maneira, os inúmeros registros ao longo da história de insurgência das populações moídas, que podem ser identificadas na arquitetura, em cartas, anotações, biografias, manifestações artísticas, culturais, religiosas, estéticas, escritas e cantadas, sendo rememoradas em regimes sociais, institucionais e intelectuais que fogem ao reconhecimento oficial instituído e assinalam a existência de corpo-vozes que visam, para além do que está posto nos latifúndios de pensamentos e de possíveis enviesamentos, a construção de estruturas que permitam uma visibilidade, mesmo

⁵⁰ Para conhecer o Decreto nº 7234: BRASIL. Decreto Federal n.7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Palácio do Planalto, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 5 mai. 2019.

⁵¹ Vide: TUGNY, Rosângela Pereira de; GONÇALVES, Gustavo Gonçalves (Org.). **Universidade Popular e Encontro de Saberes**. Brasília: INCT de Inclusão/Salvador: EDUFBA, 2020.

sendo entremeada por um invisível inconsciente para boa parte da população. As emergências de projetos, como os executados pelo Coletivo Dandaras, testemunham as mãos coloridas à revelia dos desejos monocores de quem construiu e em diferentes momentos históricos, avermelhando o chão, as palavras e o erigido.

Conclusão

Em termos de campo de pesquisa, concernente aos entrelaçamentos entre a história das populações negras nos territórios das populações originárias em sua maioria varrida e extinta pelos colonizadores e o fenômeno de suas manifestações em arte, política e filosofia, que foram questionados e apontados neste texto, é inconcebivelmente abundante as discussões, das simplórias às mais profundas, que podem ser trançadas e avaliadas sobre os enraizamentos particulares que tangem a historicidade das populações que compõe o Brasil.

É mais do que sabido que se trata de um projeto político que visa a manutenção de uma estrutura social que beneficia a branquitude e negligência a presença e grande contribuição de corpos traficados, sendo esses alvejados como pombos, ainda na adolescência. Uma maioria minorizada que, mesmo ocupando outros espaços, são identificados por constituírem as periferias do país, não só na materialidade de projéteis que conseguem habilmente selecionar a cor da pele do seu alvo, como também feridos em sua intelectualidade nas precárias escolas em que são amontoados, sendo descaracterizados e relegados aos estratos menos quistos.

O que jamais será possível negar são as contribuições das populações negras e das intelectuais aqui tratadas para a existência de sujeitos, por muito tempo marginalizados, em lugares outros, na produção de saberes e poderes múltiplos protagonizados por uma maioria minorizada. E nesse conjunto incalculável de movimentos e pressões que respondem às políticas de morte a favor da vida, o Coletivo Dandaras também alça a sua bandeira.

É fato, portanto, que as mulheres pretas possuem incontestáveis habilidades intelectuais, que extrapolam definições rasas que diminuem as experiências às quais são submetidas, tendo de trabalhar arduamente para assentar seu axé nos latifúndios intelectuais, onde são fartas as monoculturas do pensamento. Elas sempre foram capazes e habilidosas, só foram por muito tempo impedidas pelas políticas da branquitude (e ainda são!), não podendo ser subestimadas nas trincheiras desse combate efusivo.

Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo, Helena Theodoro, Sueli Carneiro, Thula Pires, Flávia Rios, Benedita da Silva, Thereza Santos, Luiza Helena de Bairros, Bárbara Carine, Sônia Guimarães (a primeira mulher negra doutora em Física), Zenaide Zen, Zaika dos Santos e tantas outras Dandaras, Mejiçã's presentificam a intelectualidade das mulheres pretas que se lançam das pedreiras (no mais preto-profundo dos sentidos), indo de encontro à fundação de novos territórios na diáspora *Améfricana*.

Essa foi uma tentativa de demonstrar a complexidade das discussões que interessam ao Coletivo Dandaras, a importância das discussões que suscitam no seio da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), abrindo territórios críticos no hoje e no amanhã de futuros bolsistas interessados em contribuir com essa empreitada tão desafiadora. Virando esta peça de pensamento uma oferenda, como as deixadas nas densas matas, alimentando pessoas em situação de escravidão que fugiam, a procura dos Quilombos, a oferenda dava sustância para a continuação da fuga, que seja, pois, uma oferenda.

Referências

ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. PSICOLOGIA E COLONIALIDADE DO SER: a questão da subjetividade. In: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, VIII, 2017, Maranhão. **Anais da JOINPP** [...]. Maranhão: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/mesas/oqueufalooqueufacooqueeusocolonialidadedosaberdepoderedosercomoperspecti.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de; GÓES, Eva Dayane Almeida; SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. **Dandaras: pensando a (des) construção de saberes a partir de novos paradigmas na UFSB**. In: ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de et al (orgs.). *Enegrecendo a academia e as artes: diálogos sobre racismo epistêmico, ensino antirracista, feminismos negros e povos subalternizados*. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e poder: a questão das cotas para negros. In: **SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE**, 1., 2007, São Paulo. Anais online... Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100005&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 17 ago. 2023.

BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson; e, GROSGUÉL, Ramón. **Introdução Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson; e, GROSGUÉL, Ramón (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

Refletindo Processos de Epistemicídio na Educação: Reconhecendo Saberes e Engenhosidades
Coletivo Dandaras: dialogias com um bolsista do Programa de Apoio a Permanência da UFSB a partir do curso “Enegrecendo a Academia”
DOI: 10.23899/9786586746372.11

BRASIL. **Decreto Federal n.7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Palácio do Planalto, 2010. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 5 mai. 2019.

BRECHT, Bertolt. **Poemas: 1913-1956.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2000.

BROCOS, Modesto. **A redenção de Cam.** 1895. Óleo sobre tela, 199 x 166 cm. Rio de Janeiro.

CHAVOSO DA USP. **O "HOMEM UNIVERSAL": QUEM TEM DIREITOS GARANTIDOS NO CAPITALISMO?** Cortes. Youtube, 23 de agosto de 2022. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=8no5ZJ04JxI>. Acesso em: 08 ago. 2023.

CORREIA, Verusya Santos. **Dança como campo de ativismo político: o bicho caçador.** Salvador: UFBA/PPG-Dança, 2013.

CULTNE. **CULTNE: Beatriz Nascimento- Entrevista exclusiva.** Youtube, 16 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6VmPjhOTozI&t=1s>. Acesso em: 28 out. 2022.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Ntu: Introdução ao Pensamento Filosófico Bantu.** Revista Educação em Debate, Fortaleza. v. 1, n 59, ano 32 – 2010. pp. 25-40. Disponível em
http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15998/1/2010_art_hcunhajunior.pdf. Acesso em: 18 nov. 2019.

DE CASTRO GOMES, A. A cultura histórica do estado novo. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 16, 2012. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11191>. Acesso em: 19 set. 2023.

ESCRITOS IBICT. **Epistemologia da Macumba com Luiz Antonio Simas.** Youtube, 30 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ciQLWs7xVCw>. Acesso em: 27 dez. 2022.

GONZALEZ, Lélia. **A Juventude negra brasileira e a questão do desemprego** (mimeo, Annual Meeting of African Heritage Studies Association, Pittsburgh, 26-29 de abril, 1979).

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano:** ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje - Anpocs**, 1984.

INSTITUTO MOREIRA SALLES. **PAUL HARRO-HARRING**, 2017. Disponível em:
<https://ims.com.br/2017/06/01/sobre-paul-harro-harring/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

JAMES, George Granville Monah. **Legado Roubado: Filosofia Grega é Filosofia Egípcia roubada**, 2018. Disponível em: <https://estahorareall.files.wordpress.com/2018/10/legado-roubado-george-g-mjames.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2022.

LINHA DE FRENTE AUDIOVISUAL. **O direito civil serve para que os ricos roubem os pobres, o direito penal impede que os pobres reajam. Justiça?** Rio de Janeiro, 7 de jul. 2016. Facebook: <https://es->

Refletindo Processos de Epistemicídio na Educação: Reconhecendo Saberes e Engenhosidades
Coletivo Dandaras: dialogias com um bolsista do Programa de Apoio a Permanência da UFSB a partir do curso “Enegrecendo a Academia”
DOI: 10.23899/9786586746372.11

la.facebook.com/frenteaudiovisual/posts/o-direito-civil-serve-para-que-os-ricos-roubem-os-pobres-o-direito-penal-impede-/1746327982246576/. Acesso em: 08 ago. 2023.

MANOS E MINAS. **Poeta: Naruna**. Youtube, 22 de novembro de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XDK64q-H0X0>. Acesso em 13 dez. 2022.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018

MIRANDA, Sheila Ferreira. **Negros, profissionais e acadêmicos: sentidos identitários e os efeitos do discurso ideológico do mérito**. 2013. 287 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MOTTA, Islene; LIS, Ludmilla. **Publicações e Fortuna crítica**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org). *Escrivência: a escrita de nós - Reflexões sobre as obras de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.

MUSIC MGP. **Victoria Santa Cruz- Me Gritaron Negra (Afro Perú) | Music MGP**. Youtube, 12 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cHr8DTNRZdg>. 21 dez. 2022.

ÔRÍ. Direção de Raquel Gerber. Brasil: Estelar Produções Cinematográficas e Culturais Ltda, 1989, vídeo (131 min), colorido. Relançado em 2009, em formato digital. Disponível em: <https://www.facebook.com/uniaodetodasasnacoes/videos/1878768139068550/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

PIRES, Thula. **Racializando o debate sobre direitos humanos: limites e possibilidades da criminalização do racismo no Brasil**. SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos 15 (28): 65–75. 2018.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Intelectuais pensam/Intelectuais transformam a realidade/Intelectuais inspiram [...]**. Salvador, 18 de fev. 2023. Instagram: @uma_intelectual_diferentona. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CozQNT2O1Tz/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>. Acesso em: 17 fev. 2023.

PÓVOAS, Rui do Carmo (org.). **Mejigã e o contexto da escravidão**. Ilhéus: Editus, 2012.

RATTS, Alex J. P. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

RATTS, Alex. Introdução. NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. (organização Alex Ratts). Rio de Janeiro: Zahar, 2021

Revista INSPIRE-C. **Viviane Mosé: Para além da educação escolar**. Youtube, 16 de maio de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x2IvUhf0WEk>. Acesso em: 30 out. 2022.

SANTOS; Maria do Carmo Rebouças dos; SANTOS, Richard. **Intelectuais negros(as) e epistemicídio acadêmico. Universidade Popular e Pluriepistêmica**, 2020. Disponível em:

Refletindo Processos de Epistemicídio na Educação: Reconhecendo Saberes e Engenhosidades

Coletivo Dandaras: dialogias com um bolsista do Programa de Apoio a Permanência da UFSB a partir do curso “Enegrecendo a Academia”

DOI: 10.23899/9786586746372.11

https://www.academia.edu/45533343/Intelectuais_Negras_os_e_Epistemicidio_Acad%C3%AAmico. Acesso em: 19 set. 2023.

SANTOS, Richard. **Maioria minorizada: dispositivo analítico de racialidade (no prelo)**. Rio de Janeiro: Editora Telha, 2020.

SANTOS, Zaika. **Performance Nagô, Um Experimento Científico**. Afrofuturismo: Arte, Ciência, Tecnologia e Inovação Africana e Afrodescendene- Cientistas Negras, 2019. Disponível em: <https://afrofuturismocientistasnegras.wordpress.com/performance-nago-um-experimento-cientifico/>. Acesso em: 18 dez. 2022.

SERTIMA, Ivan Van. **They Came Before Columbus: the African Presence in Americas**. Garden City: Anchor Books, 1976.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Rio de Janeiro: Vozes, 238 p., 2017

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: FGV/IESAE. Dissertação de Mestrado, 1994.

TUGNY, Rosângela Pereira de; GONÇALVES, Gustavo Gonçalves (Org.). **Universidade Popular e Encontro de Saberes**. Brasília: INCT de Inclusão/Salvador: EDUFBA, 2020.

UESC. **KÀWÉ**, 2023. Apresentação. Disponível em: <http://www.uesc.br/nucleos/kawe/>. Acesso em: 28 dez. 2022.

ZAIKA DOS SANTOS. **zaikadosantos**, 2023. Página inicial. Disponível em: <https://linktr.ee/zaikadosantos>. Acesso em: 08 ago. 2023.

Memórias constitutivas dos meus letramentos: caminhos para a liberdade de usos da linguagem através do SLAM

Paula Gabriela Sosa Sanchez*

Introdução

Estar professora na educação básica, hoje, pode caracterizar, por si só, um ato de resistência. Em tempos incertos, situados em um contexto tão conflitante, reflito minha corporeidade enquanto mulher branca, mãe atípica¹, cidadã brasileira, resistindo em busca de um direcionamento norteador para uma prática de ensino de linguagem que se pretende crítica e antirracista, por vezes, parecendo ir contra a maré das intempéries tão demarcadas no cotidiano.

O contexto sócio-histórico-político impactado pela pandemia de COVID-19, alterou significativamente o formato das aulas, confrontando a garantia dos Direitos Humanos. Diante da situação vivenciada globalmente em razão da COVID-19, as instituições de ensino do país suspenderam as aulas presenciais no mês de março de 2020, seguindo orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS).

De acordo com Nóvoa (2020), a pandemia afetou a todos, em um contexto de despreparo das autoridades públicas, dos ministérios, dos Estados, das escolas e também dos docentes. Os impactos sociais foram de toda ordem, desde o confinamento social, à alteração de rotinas, gerando mudanças principalmente mediadas pelo uso das tecnologias digitais (Estévez, 2020).

A pandemia oportunizou repensar a educação; percebeu-se o valor extraordinário e insubstituível da escola, enquanto instituição histórica e social, e que, em particular,

* Mestra do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Letras pela UFBA.
E-mail: paulagabiza@hotmail.com

¹ Maternidade atípica é um termo que tenta chamar a atenção da sociedade para as necessidades da mulher que cuida de pessoas com deficiência. Para que todos percebam que ela também precisa de cuidados. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/radio/programas/942320-maternidade-atipica/#:~:text=crian%C3%A7as%20com%20defici%C3%Aancia.-,Maternidade%20at%C3%ADpica%20%C3%A9%20um%20termo%20que%20tenta%20chamar%20a%20aten%C3%A7%C3%A3o,Rond%C3%B4nia%2C%20a%20primeira%20do%20Brasil. Acesso em: 14 abr. 2023.>

deve-se se dar uma certa atenção à experiência do tempo, daquela que nos (re)faz enquanto educadoras, no cotidiano da sala de aula, na escola que corporifica sujeitos situados cultural e socialmente. Os efeitos da pandemia geraram ainda mais desconforto para a comunidade escolar, pelo fato de o trabalho educativo tratar de relações humanas e necessariamente presenciais, onde o ato pedagógico é feito de interação e partilha.

Debruçada em leituras, teorias, diálogos, revisitações e muitas perguntas, início o meu processo de escrita tentando aliar essas muitas vozes, para reconstruir sentidos num movimento de (trans)formação, compreendendo que “assim também é o processo de escrita, que se configura como um trabalho de incertezas, de conflitos, de tensões, que tende a se abrir, deslizar, (des)locar, num movimento de (re)construção das muitas vozes e dos muitos sentidos” (Galli, 2010, p. 51).

Nesse percurso, pude refletir o que me levou a esses espaços e fui desvendando a trajetória que fez emergir a escolha por fazer da sala de aula o meu campo de entrega, considerando também que, já na graduação, pude perceber o quanto os fenômenos que entrecruzam língua e sociedade me inquietavam.

Em diálogo com as teorias e as vivências da prática em sala de aula, passei a ampliar questionamentos acerca das disparidades sociais, aguçando o meu desejo de embrenhar por esses meios, na tentativa de compreender dentro da escola, de que forma a linguagem atravessa valores culturais e históricos, e como, através dela, são classificadas e delimitadas as posições e comportamentos.

E a escola pública, é, sem dúvida, território privilegiado para enxergar a força das desigualdades, demasiadamente demarcadas. E também, em meio a isso, descobrir as brechas, as possibilidades. Quem povoa esse território revela, a partir das variadas práticas de linguagens, a sua constituição histórico-social. Nesse espaço, somos instigados (as) a discutir e desconstruir conceitos e paradigmas cristalizados e enraizados, todavia, há de se reconhecer a dificuldade configurada na visibilidade da existência de pensamentos outros.

Compreendendo a profundidade das marcas que atravessam a escola, é inevitável enxergar a sala de aula como espaço ecossistema de linguagens, que reúne diferentes leituras de mundo, algumas mais valorizadas que outras, sendo as linguagens da periferia as menos reconhecidas dentro desse espaço.

Os (as) educadores (as) percebem no chão da sala de aula as manifestações estabelecidas a partir das diversidades e a própria língua demarca esses aspectos. Apesar disso, ainda lidam com práticas que reforçam o ideário de um padrão fruto do

colonialismo, que oprime, segrega, distância e apaga a maior parte dos sujeitos que são e/ou deveriam ser os protagonistas no processo educativo.

Estas são, portanto, algumas das razões pelas quais torna-se dolorido o reconhecimento do meu papel enquanto professora nesse espaço de conflitos, tendo em vista que, por muito tempo, reproduzi um molde, já percebido ainda quando aluna, de padrões normativos impostos para alcançar determinados espaços; levada, erroneamente, a acreditar que a escola era lugar privilegiado e “único” de acesso ao conhecimento.

Importa repensar novas posturas no que tange aos paradigmas pré-estabelecidos, questionar práticas que ainda reforçam um ideário linguístico do colonizador. Todavia, segundo Possenti (1996, p.12), “é necessário uma revolução”, focada na concepção de língua a ser ensinada na escola. Repensar concepções de língua e linguagem, faz parte de uma travessia necessária para o professor de língua materna, nesse sentido, superar a visão da linguagem como expressão de pensamento ou instrumento de comunicação e compreendê-la para além do processo de interação, abrindo espaço para o reconhecimento dos sujeitos sociais envolvidos nos territórios é indispensável.

Na pesquisa, a exploração das bibliografias e documentos teve em vista ampliar o meu repertório teórico e conceitual permitindo acessar elementos importantes para reflexões, ponderações e observações que me aproximam do cunho autoetnográfico que a pesquisa ganhou, revelando um processo intenso de ampliação do olhar e formação crítica da pesquisadora, da professora, da mãe e cidadã Paula Sanchez.

O texto apresenta parte de meu estudo de mestrado, mais especificamente o recorte sobre o meu interesse relativo às questões sociais que atravessam a língua - apresento “Memórias Constitutivas dos meus Letramentos”, onde resgatei fragmentos da minha identidade, sinalizando algumas das transformações provocadas a partir do confronto temporal da minha prática (passado-presente-futuro) e parte memorável desta constituição, justificando como se deu o processo de estar imersa nos conceitos dos Novos estudos dos Letramentos sob a perspectiva sobretudo dos Letramentos de Reexistência (Souza, 2011) e no meu retorno ao universo acadêmico.

Fragmentos da identidade a partir dos letramentos que me constituíram

Foi preciso soprar a poeira, olhar para os vestígios, escavar o silenciado, o escondido, o adiado, para permitir que o sopro trouxesse fragmentos da memória, recordações e representações de um passado, que, inevitavelmente se

reatualizam na (con) fusão do real e do imaginado, do esquecido e do rememorado, do negado e do afirmado (Eckert-Hoff, 2010, p. 79).

Ao pegar emprestada a força advinda das palavras de Eckert-Hoff, dou início ao resgate de memórias mais tenras da infância, assegurando o desafio do dizer-se e tentando reencontrar vestígios de alguns momentos que marcaram as minhas vivências linguísticas. O contato com livros, leituras, escritas, escutas, o dito, interdito, não-dito, fez-se necessário para essas retomadas e buscas ao contextualizar pontos marcantes da minha constituição, talvez longa, talvez repetitiva, pois, em amadurecimento.

Elucido inicialmente, das memórias familiares, o meu avô materno, “O Tata” (Esteban Sanchez Romero), uruguaio, autodidata, dirigente sindical, depois de conquistar a liberdade após prisão durante o golpe militar uruguaio, aventurou-se forçadamente a um novo destino: o Brasil, o ano era 1978, além das poucas bagagens, trazia sua família, composta por esposa e duas filhas, entre elas, a minha mãe – Monica Sanchez Malnero - ainda sem ter concluído ao que equivaleria no Brasil, ao nono ano do Ensino Fundamental.

Essa mudança radical trouxe impactos que impediram a continuidade dos estudos da jovem, recém-chegada a um novo território diverso e tão cheio de grandes desafios, pois, além do contexto peculiar que a trazia, existiam obstáculos de diferenças culturais, dentre eles, o próprio idioma, que por si só, sempre se caracterizou como um entrave.

Recordo de sempre ouvir dos relatos familiares, a dificuldade inicial do confronto entre as culturas; o idioma foi visto como um grande impedimento, principalmente por parte das mulheres da família, por estarem afastadas do mercado de trabalho e da Instituição escolar, esses fatos, desencadearam um restrito contato social, dessa forma, a interação convertia-se quase exclusivamente ao núcleo familiar.

Importa rememorar essa narrativa, considerando a premissa Bakthiniana (1988) de constituição do indivíduo a partir da interação sócio-histórica, além disso, por perceber também, nesta busca das memórias, algumas marcas deixadas pela ancestralidade na minha construção, implicando no que sou e no que pretendo vir a ser.

Iniciei a minha escrita falando do “Meu Tata” (avô) - não aleatoriamente, pois a partir das suas narrativas, constituí parte do meu olhar curioso e questionador, em muitos momentos refleti durante a minha escrita, sobre as razões que me levam a me sentir tão mobilizada pelas dores advindas do racismo, ainda que seja eu uma mulher branca, o fato de ter sido mãe aos 16 anos de uma criança neurodivergente, com

múltiplas deficiências e tetraplegia, talvez, seja um outro fator determinante, pois, diante de inúmeros desafios que me foram impostos, tive que enxergar, precocemente, as tantas assimetrias que nos cercam, acessando questões dolorosas, demarcadas por limitações e preconceitos.

Minha mãe foi um outro exemplo de potencialidades para mim, apesar de não ter conseguido traçar percursos sonhados, sempre mostrou ser possível acreditar numa sociedade diferente, despertando por meio do seu próprio enredo, desde sempre, o pensamento crítico nos seus três filhos, além dela, o meu irmão mais velho, estudante de história e envolvido em movimentos sociais, sempre despertou em mim uma admiração pelo seu engajamento, lembro da sua estante de livros, onde pude acessar e despertar o olhar curioso para outras tantas questões sociais, lembro de folhear e ser tocada por trechos lidos de livros que ataçaram em mim um olhar atento, recordo especialmente de dois deles: “Fidel e a religião” conversas com Frei Betto e o “Diário de Che”, que foram leituras demasiadamente envolventes.

Não haveria, portanto, como dissociar esses aspectos que configuraram a minha construção enquanto ser social, ademais, todos esses fatores contribuíram sobremaneira na constituição da minha aquisição linguística, tendo em vista o contexto sociocultural que configurou o meu processo formativo.

Figura 1 – Capas dos livros “Fidel e a Religião” (Frei Betto) e “Diário Che Guevara”



Fonte: Arquivo pessoal.

O que me causa maior estranhamento é pensar sobre o fato de nunca ter refletido sobre os impactos disso tudo na minha constituição, somente após adentrar ao Mestrado Profissional (PROFLETRAS - UFBA), e diante da proposta da escrita de Memorial de Formação, em que pude trazer, à tona, especificidades intrínsecas, nunca antes questionadas e/ou consideradas no meu processo formativo, nem enquanto professora de Línguas, muito menos enquanto aluna. Como negligenciei por tanto tempo tudo o que me constitui? E ainda, como minhas singularidades foram desconsideradas e desvalidadas do que agora parece fazer tanto sentido?

O contato com os estudos de Coracini (2010), indicado pelo componente curricular “Alfabetização e Letramento”, no primeiro semestre do mestrado, me proporcionou esse mergulho, e só então, passei a compreender, a partir das teorias, os conceitos de entre-lugar e entre-culturas, reconheci o primeiro, como indispensável na compreensão dos letramentos que me entrecruzaram, compreendendo-me como sujeito que se encontra inscrito em mais de uma língua, isto é, entre línguas.

Ainda nas tentativas de resgates dessas reminiscências, agregaram-se também outros fragmentos que povoam o meu repertório, recordei do meu processo de aquisição linguística e a mescla das duas línguas (espanhol e português) sempre presentes, assim como as cantigas populares recitadas em espanhol durante a primeira infância e fazendo uma breve pausa, consegui ouvir nitidamente a voz de Mercedes Sosa² ecoando, ao interpretar a canção “Duerme negrito” do genial Don Atahualpa Yupanqui³, traços que ainda permanecem vivos em mim, junto a esses recortes, estava o português bem rústico, permeado pelo bilinguismo.

² “Duerme negrito” é uma canção de ninar muito popular na América Latina, cuja letra problematiza algumas questões sociais, dentre as quais relata as péssimas relações de trabalho da mulher no campo.

³ Pseudônimo de Héctor Roberto Chavero - argentino, conhecido compositor e cantor da música folclórica da América Latina, que adotou este nome em homenagem ao último Imperador Inca.

Figura 2 – Letra da canção “Duerme negrito” e Cantora Mercedes Sosa

Duerme negrito
Duerme, duerme, negrito,
que tu mamá está en el campo,
negrito...
Te va a traer
codornices para ti.
Te va a traer
rica fruta para ti.
Te va a traer
carne de cerdo para ti.
Te va a traer
muchas cosas para ti [...]
Duerme, duerme, negrito,
que tu mamá está en el campo,
negrito...
Trabajando, trabajando duramente, trabajando sí.
Trabajando y no le pagan,
trabajando sí.



Duerme, Negrito Lyrics
Trabajando
Trabajando duramente
Trabajando si
Trabajando y va de luto
Trabajando si
Trabajando y no le pagan
Trabajando si
Trabajando y va tosiendo
Trabajando si
Mercedes Sosa
interpreta
Atahualpa Yupanqui
Mercedes Sosa

Fonte: <https://www.letras.mus.br/mercedes-sosa/37550/traducao.html>. Acesso em 28 abr. 2022.

Nesse entrelaçar entre línguas e nesse processo de (con) fusão linguística fui constituída, e só depois de mergulhar e perceber-me atravessada por esses termos, pude confirmar como são inevitáveis esses impactos das duas línguas na constituição da minha identidade.

Nessa perspectiva do intrínseco, enquanto parte do que constitui a essência, me circunscrevo, assim como Beatriz Maria Ecker-Hoff na ideia de que:

Essa vivência contingencial de ser/estar entre-línguas, portanto, entre-culturas, me inscreve, desde o nascimento, nos limiares da fronteira entre o embaralhamento de sotaques e a vigilância de falar correto, já que toda inscrição na/pela língua se dá pelo desejo do outro, na ilusão de uma pertença (Ecker-Hoff, 2010, p. 96).

Todavia, suscita a partir dessas (re) descobertas novos fios que pareciam perdidos nas minhas tessituras, penso que apesar de ter vivenciado nesse dualismo, os meus pais também sempre cultivaram nos três filhos – O mais velho (uruguaio) e as outras duas – Eu e minha irmã (brasileiras) a ideia de pertencimento e inserção cultural ao nosso país de nascimento, esse fato fica evidenciado nas recordações trazidas durante as Copas Mundiais, enquanto meus pais e irmão mais velho estavam vibrando pelo seu país

(Uruguai), cantavam o Hino da Pátria, com emoção e fervor, enquanto eu e minha irmã – as únicas brasileiras – não participávamos.

Essa (con)fusão entre-culturas sempre se fez presente após o ingresso à escola, na qual o português, então, ganhou destaque significativo em nosso contexto. A inserção em novos grupos sociais, o contato diário com a língua, as interações estabelecidas nesses novos espaços, contribuíram também para maior familiaridade da língua portuguesa ao seio familiar.

Circunscrita na (con)fusão entre as línguas, sou levada a questionar-me sobre a importância da escola na inserção da língua materna, e surge então uma incerteza, seria o português a materna ou a segunda língua que me constituía? Essas questões emergiram, pois, até o ingresso na escola, o espanhol havia sido predominantemente a língua de prestígio no meu contexto, mesmo tendo sido inserida na educação formal, ainda no primeiro ano de vida, sempre convivi em meio ao bilinguismo.

Ainda na infância, por volta dos 9 anos, meus pais resolveram mudar-se para uma chácara, que ficava situada na zona rural, na cidade de Juazeiro Bahia. Todas as possibilidades interrompidas no processo educativo da minha mãe serviram de estímulo para que reconhecesse a escola como território de oportunidades, por isso, como forma de possibilitar o que lhe foi inacessível, ela oportunizou como prioridade para os filhos o ingresso em escolas da Rede Particular de Ensino durante toda a Educação Básica, projetando a possibilidade do alcance que sempre almejou para si.

Essa concepção de escola como território de oportunidades, vista por meus pais, pode ser analisada a partir da concepção do letramento autônomo, tal qual propõe Street (1989) *apud* Tfouni (2010) ao compreender o letramento autônomo e propor que:

O letramento (tomado como como sinônimo de ‘alfabetização’) estaria associado com maior ‘progresso’, ‘civilização’, ‘tecnologia’, ‘liberdade individual’ e mobilidade social [...] cujas consequências seriam: o desenvolvimento econômico e habilidades cognitivas, como, por exemplo, flexibilidade para mudar de perspectiva (Tfouni, 2010, p. 36).

O fato de morar na zona rural, possibilitou, para mim, o contato com a diversidade estabelecida pelas variedades regionais, mais um fator que foi posto como relevante na minha constituição. Levávamos em média 30 minutos para o deslocamento até a escola, e rotineiramente pautávamos esse trajeto vivenciando os confrontos entre a dicotomia do rural e urbano.

O meu ciclo social e interativo ao chegar da escola, se restringia às pessoas que moravam comigo (pai, mãe e meus dois irmãos) e à família do caseiro que vivia em uma casa muito próxima dentro da mesma propriedade. E foi então, naquele universo bucólico, que alarguei meu campo semântico a partir das interações e experimentações diversas, que ampliavam significativamente minhas leituras de mundo e aguçavam um olhar reflexivo para as realidades que ali se constituíam, em confronto com assimetrias sociais ali demarcadas.

A casa do caseiro era onde eu passava maior parte do meu tempo, ouvindo “causos”, histórias contadas oralmente e aprendendo a “Ser”. Entre árvores e cadernos rabiscados recordo dos primeiros indícios do nascimento da professora, passávamos horas (eu e os(as) filhos(as) do caseiro), brincando de fazer do nosso chão, a sala de aula, e hoje, analiso aqueles recortes como oportunidades precursoras e caras na constituição dos meus Letramentos.

Todavia, o presente me faz repensar sobre o fato de nunca terem sido consideradas, em meu período enquanto aluna, questões voltadas às minhas singularidades. Recordo de ser tomada por timidez quando algumas palavras eram confundidas (espanhol-português) nas conversas com os amigos, e, quando por ventura, surgia alguém com familiaridade com a língua espanhola e sabia da minha descendência de uruguaios, na tentativa de estabelecer algum diálogo, parecia, a meu ver, estar sendo invadida na intimidade e aquilo me causava imenso constrangimento.

Cabe demarcar cronologicamente o contexto do meu processo de escolarização, que teve início no final da década de 80 - período que emergiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) almejando promulgar mudanças substanciais em práticas pedagógicas até então vigentes, e nas práticas pedagógicas do processo de escolarização brasileiro. Esses dados talvez expliquem questionamentos antes feitos quanto às minhas particularidades linguísticas, pois, ainda não eram amplamente discutidos os aspectos advindos dos Estudos dos Novos Letramentos.

Essas perspectivas ainda incipientes ficam bem demarcadas nas lembranças dos primeiros anos de escolarização, relembro claramente o uso da cartilha em sala de aula, focado na fonação e soletração, eram práticas rotineiras dos meus primeiros anos em contato com a língua, dimensiono essa desarticulação quanto aos usos sociais das práticas de leitura e escrita, por compreender que naquele dado momento, não havia ainda por parte das escolas, uma concepção de Língua ampla, que norteasse e considerasse as especificidades trazidas pelos sujeitos envolvidos.

É perceptível também, durante as minhas revisitações, a confusão entre os termos Alfabetização e Letramento, e a prevalência da ideia equivocada de que, apenas na escola teríamos acesso ao “desenvolvimento” do letramento.

Essa desconstrução só passou a ser confrontada por mim, quando pude acessar, a partir da teoria revista e rememorei a partir da minha constituição sócio-histórico-cultural, vestígios que corroboram com a concepção ampla de Letramentos. Só então, pude reconhecer que, ainda, enquanto professora, pautei durante muito tempo a minha prática em uma visão extremamente reducionista, no entanto, convém elencar, para esse momento, uma pertinente definição de Letramento movimentada por Kleiman (1995), que mobilizou em mim a necessidade de reconstruir paradigmas a fim de perceber a complexidade que envolve o tão discutido termo:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramentos muito diferentes (Kleiman, 1995, p. 20).

Quando a autora valida esses outros espaços de letramento, considerando como agências de letramento os grupos de amigos, nossa própria casa, a religião e a rua - enquanto lugar de trabalho - reforça a convicção de que as vivências não escolarizadas, certamente compõem parte significativa da constituição dos sujeitos, o que para mim, pareceu direcionador, mais ainda, quando me deparei com o conceito advindo dos Letramentos de reexistência (Souza, 2011) no sentido que lhe é atribuído da complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem.

Na sociedade - mais particularmente nas Instituições escolares - ainda presenciamos a supervalorização do ensino de língua com enfoque nos conteúdos, com objetivos de passar /avançar de uma série para outra, falar /expressar-se melhor, mas, dentro desse novo direcionamento, e nesse percurso de diálogo constante entre prática e vivências, enquanto aluna-pesquisadora, coloquei em questão a importância desses fenômenos também fora da escola, analisando o quanto a escola perde ao não (re)conhecê-los e explorá-los. E julgo crucial esse momento transformador da minha

prática, já que, consegui perceber, ao ampliar esse olhar para os letramentos outros, um deslocamento efetivo da minha concepção de língua.

Trazer à baila essas problematizações é algo muito caro para mim, enquanto professora em (trans)formação. Resgatar o vivido e pensar no que está por vir parecem fazer muito sentido com a discussão apontada por Assumpção (2019, p.122), ao destacar esses dois aspectos ou desdobramentos evidenciados a partir do memorial de formação, no livro *Redes de aprendizagem entre a escola e a universidade: o retrospectivo*, na medida em que se volta para um passado e se reflete sobre ele, e o **prospectivo**, uma vez que todo projeto planeja ação no futuro ao mesmo tempo que a formula e reformula.

Portanto, estabelecer esse conflito entre passado e futuro no lugar de mestranda-pesquisadora, assim como pensar nas possibilidades advindas a partir dessas revisitações e direcionamentos norteadores, denota-se uma (re)significação da prática, tanto no que diz respeito às concepções de Língua, quanto à constatação da potente junção entre a teoria e o confronto com o vivido.

Estar nesse lugar de analista do vivido me fez pensar muito no meu lugar de estar professora, questionando acerca da forma que tenho validado esses letramentos para além dos muros da escola, pude visualizar nitidamente as noções que até então estavam norteando também a minha prática, mobilizando o que entendo por língua, linguagem e texto.

Ampliando conceitos de letramentos

A ideia do reconhecimento da escola enquanto lugar privilegiado e singular de acesso ao conhecimento fez sentido por quase toda a minha trajetória, tanto enquanto aluna da Educação Básica, quanto da Licenciatura em Letras, e me acompanhou por um longo período na minha prática em sala de aula. Eis o primeiro paradigma que o PROFLETRAS e os estudos a partir das teorias evidenciadas Kleiman (1995, 2005) e Souza (2011) mobilizaram, fazendo-me refletir e desconstruir visões, até então, estanques sobre Letramentos.

Reconhecer a escola sob a perspectiva de uma, entre as várias agências dos letramentos, coloca-se como um divisor de águas nesse novo momento enquanto mestranda-pesquisadora e professora da Rede Estadual da Educação Básica da Bahia, pois, apesar do discurso recorrente da valorização das práticas sociais no Ensino de Línguas, pude revisitar questões que me levaram a polemizar até que ponto eu tenho considerado os Letramentos outros dos meus alunos no chão da sala de aula.

E diante das turmas? Tenho reforçado e supervalorizado padrões, ainda utilizando discursos que silenciam e/ou distanciam do contexto real em que vivem? Será que estou abordando temas que não dialogam com suas histórias? O livro didático tem ou não reforçado essas práticas?

Esses questionamentos provocativos, fizeram muito sentido quando busquei essas respostas nas teorias do ensino da língua, e algo ficou ecoando desde então: Até que ponto os (as) estudantes estão sendo tocados(as) pelo que aprendem?

Quando sou provocada a pensar em quem senta naquelas carteiras da sala de aula, de onde vêm, o que vivenciam quando saem daquele lugar, qual o sentido de estarem na escola aprendendo língua portuguesa, emergem inúmeras dúvidas sobre o porquê ensino o que ensino.

Revisitando ainda meu período de Educação Básica, mais precisamente durante o Ensino Fundamental II e Médio, lembro de ter experimentado muitas vivências com a escrita, foram poucos momentos sistematizados vivenciados com as práticas orais, por essa razão, a dificuldade nas apresentações orais esteve sempre presente, até mesmo na graduação.

Enquanto aluna do Ensino básico, apesar dos documentos norteadores presentes – considerando a necessidade de se validar experiências trazidas pelos(as) estudantes, os currículos ainda não estavam acompanhando fidedignamente as propostas, pois, lembro de vivenciar um ensino de língua muito vinculado à concepção estruturalista.

Pensando nas propostas das aulas de “Redação”, por exemplo, recordo de sempre ter enxergado a folha recebida, como espaço para despejar informações dentro de um “padrão”, quase impossível de ser atingido, onde, muitas vezes, cobravam e corrigiam normas e regras que ainda nem tinham sido acessadas nas aulas. Recordo da tristeza assolada na sala, no dia da devolutiva desses textos, que mais pareciam sangrentos, por tantos registros e correções acerca das normas predeterminadas.

Escrever para mim – antes dessas experiências propostas nas aulas de redação – era tão prazeroso! As agendas e diários povoaram meus enredos desde sempre, a escrita sempre teve um lugar de afeto, até terapêutico, na maioria das vezes. Escrevia muito letras de músicas que me tocavam, associando-as sempre aos momentos vividos em cada fase, era sempre no final do dia que eu registrava com entusiasmo os resquícios do vivido, e o processo criativo de escrita, era protagonizado a partir desse exercício do cotidiano.

No entanto, as propostas textuais da escola trouxeram um olhar de “desencanto” diante da ideia dicotômica do “certo” e “errado”, percebia que a insegurança do julgamento bloqueava de certo modo a criatividade, fruto da total insegurança associada ao medo de errar. Ao refletir esses aspectos com a liberdade de assumir autoria, percebo que a escrita não trazia leveza e/ou prazer no ambiente escolar.

Pelas fortes marcas impressas nos textos, os riscos em vermelho e os sentimentos aflorados dessas devolutivas doloridas, escolhi como temática para o trabalho de conclusão de curso de licenciatura: “Análise Sociolinguística da avaliação das produções textuais na 7ª série do Ensino Fundamental”, ao acessar conexões entre o vivido e as teorias da Linguística e Sociolinguística, tentei buscar respostas para elementos que norteavam aquelas práticas que desconsideravam aspectos reflexivos acerca do que – como alunos – tentávamos escrever sobre as vivências, no entanto, estávamos aprisionados a moldes rigorosos, e percebo fortemente o retorno do reforço da visão dicotômica da grande divisa (oral-escrito).

A visão predominante era aquela que destacava a impossibilidade do *continuum* entre oralidade e escrita, estas, se juntas, eram vistas sob a óptica do “erro” e “proibido”, nada passava aos olhos da professora, que assumia ali o papel de juíza, sentenciando a partir dos seus apontamentos, tudo de oral que escapasse ao escrito, retomando aquilo que denuncia que:

A escrita, na escola, funciona como objeto de policiamento, ou seja, o objetivo da instituição escolar é que o aluno aprenda a escrever e a escrita seja policiada, a partir da instauração de regras [...] escrever é um processo muito particular, subjetivo e heterogêneo, que implica em desencadear ‘outras’ ideias e ‘novos’ sentidos, promover aberturas e deslocamentos. Escrever é, então, uma prática social que, a partir da repetição e do deslocamento, funciona como um trabalho de (re)significação de dizeres, o que faz com que a autoria possa ser concebida como uma função-sujeito (Galli, 2010, p.56).

No entanto, desagregar, afastar, eram máximas naquele contexto, e, como bem explica Tfouni (2010), a tese da grande divisa pressupõe: “[...] características marcadas para as modalidades orais e modalidades escritas de comunicação”. E essa postura, embora um tanto refletida, foi perpetuada também na minha prática. Para mim, ainda se faz oportuno reconhecer que apesar das tentativas, ainda encontro vestígios dessas vivências, que custam ser transponíveis, no sentido de desvincular posições discursivas predeterminadas.

No que concerne ao ensino de literatura, vivenciei enquanto aluna, didáticas vinculadas às questões historiográficas, voltadas às leituras de romances que compunham as listas dos vestibulares, resumos de obras e escolas literárias.

Os gêneros orais, como já mencionado, foram pouco explorados, tive poucas oportunidades de desenvolver práticas nesse sentido (enquanto aluna). Recordo apenas da educação infantil, e, em raras apresentações que culminavam ações didáticas, lembro que apresentar seminários no início da licenciatura era sempre muito angustiante, um processo que envolvia muita ansiedade e nervosismo, resquícios dos moldes educacionais aos quais estava imersa, sempre ouvindo e escrevendo, diante de uma postura verticalizada dos professores, com raríssimas oportunidades de ser ouvida.

Essa talvez tenha sido a razão de desenvolver no âmbito do PROFLETRAS, um projeto que levasse um tanto das minhas angústias e inquietações, confrontadas no percurso enquanto mestranda e pesquisadora. Interrogava-me sempre, em que momento ao certo, a escola tende a deslocar o (a) estudante desse local da escrita e da oralidade, em que medida a escola é responsável pelo silenciamento dessas vozes, e é nesse intuito, que venho tentando efetivar na prática, um discurso aliado às teorias que dialogaram comigo e que fizeram muito sentido durante as vivências de vários componentes curriculares ofertados no programa de mestrado.

Quando adentramos à escola, já estamos atravessados por inúmeras vivências que nos constituem, embora reconheçamos, ao contextualizarmos nossas práticas escolares, ainda nos percebemos muitas vezes distanciando uma parcela importante dessa bagagem trazida das outras agências, acabamos fragmentando e dissociando teoria e prática, como se os sujeitos que ali adentram, sejam desprovidos de histórias e culturas.

A nova visão advinda na década de 80, trazida pelos pesquisadores de áreas diversas, busca justamente inserir ao termo Letramento, os aspectos sócio-históricos. Esses estudos pautam-se na premissa de que mesmo aqueles sujeitos que não são alfabetizados, possuem práticas de letramento. Ângela Kleiman, levanta em seu livro “*Preciso Ensinar Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*” questões acerca dos conceitos equivocados que permearam o termo, segundo ela, não há um conceito único para o Letramento, por essa razão, justifica o uso do termo pluralizando-o (Letramentos).

O contato com o conceito dos Letramentos de Reexistências (SOUZA, 2011) instigou, portanto, a necessidade de buscar práticas efetivas que validem

conhecimentos que ultrapassem os muros da escola, pode dimensionar também o papel do professor nesse sentido, tendo em vista a valorização das práticas sociais reais, que devem ser planejadas a partir do reconhecimento dos sujeitos e territórios envolvidos.

O maior desafio, portanto, se coloca em reconhecer a necessidade da reestruturação das práticas como um todo, pois, o ensino sob essa perspectiva ampla, precisará reavaliar conceitos centrados de sobremaneira nas defasagens e dificuldades dos alunos, embora não se negue que o papel da escola esteja pautado nas características do letramento escolarizado, o professor enquanto agente social, deve considerar:

[...] que a história do sujeito que determina o seu lugar na sociedade e a sua relação com a linguagem. E é justamente o modo como se dão as relações na sociedade letrada que pode ou não vir a desencadear diferentes atitudes diante da linguagem e acelerar o desenvolvimento de práticas letradas (Ratto, 1995, p. 289).

Portanto, fica evidenciado que não há como pensar Ensino da Língua dissociando aspectos sócio-histórico-culturais dos sujeitos, pois a sua linguagem é constituída a partir das relações estabelecidas nas interações, permeadas por histórias, memórias e sucessivas reconstruções.

Hoje, enquanto mestranda do PROFLETRAS, reflito sobre os aspectos que nos levam a reproduzir velhos moldes que vivenciamos no ensino básico. O esforço de mudanças, advém das reflexões proporcionadas a partir das teorias, em confronto com a prática, mas, ainda merece destaque, a proposta do Mestrado Profissional por proporcionar um mergulho profundo, para além das discussões teóricas, a escrita de si corrobora com essa transformação, no movimento de rever o que temos feito, refletir sobre o que conseguimos superar, e ainda, analisar a partir da pesquisa autoetnográfica, o que é necessário ajustar, a medida em que resgatamos no vivido, os traços do caminho possível.

Por onde andei... as gramáticas que me atravessaram

Qualquer ação educativa deveria começar pela história do sujeito – e o(a) profissional de educação precisa pensar sobre si e seu lugar no mundo; qual é o seu próprio perfil? (Lima; Souza, 2019, p. 169).

Assim como orienta Lima e Souza (2019), o processo educativo não pode perder de vista o contexto que envolve os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Nos meus percursos trilhados enquanto aluna da Educação Básica, a gramática se fez presente sempre de forma angustiante, como aluna, nunca tive amistosos encontros com princípios que regiam o funcionamento da língua, talvez pela forma que me foi apresentada, sempre baseada numa concepção normativa. O contato sempre me causava descontentamento, tendo em vista as abordagens utilizadas no meu percurso de escolarização.

enquanto estudante do ensino básico havia uma ideia predominante, de um senso comum, que, infelizmente, ainda se costuma ouvir muito nos corredores das escolas, sobre ensino e aprendizagem da língua portuguesa confinada à uma perspectiva gramatical, por isso, as falas como: Odeio gramática! É difícil! São muitas regras! Para quê tantas exceções? Lá vem a professora que corrige tudo! Vou usar essas regras para quê quando sair da escola? Essas e outras perguntas, estiveram por um longo período presentes na minha trajetória estudantil, só pude enfim compreender todo o meu desinteresse, quando me aproximei da teoria, percebi que a falta de sentido encontrada, devia-se, principalmente, à recusa das variedades linguísticas e à supervalorização de um padrão extremamente opressor.

E as aulas eram sempre iguais, como um ritual, anotava tudo o que era explicado no quadro pelo professor, olhava os exemplos, quase sempre descontextualizados, a partir das frases soltas, as regras e exceções eram apresentadas e colocadas para análise. Recebíamos a lista de exercícios de fixação, e no dia da prova, já podia esperar, ou decorava tudo ou não acertava nada! Muitas vezes as provas eram devolvidas cheias de riscos e correções, depois engavetadas, e, passávamos para o próximo conteúdo sem a mínima oportunidade de refletir acerca das tentativas e “erros”. E assim foi o meu contato com a gramática na Educação Básica, por essa razão, saí da escola com a sensação - ou ousaria afirmar, certeza - de nada ter aprendido em relação às nomenclaturas e definições massacrantes que eram (im)postas.

Apesar desses dissabores com a gramática, por razões mais ocasionais do que por escolha, realizei o vestibular para Letras em 2002. Ainda não havia concluído o terceiro ano do Ensino Médio, me preparava para o vestibular seriado em outro estado, e uma gravidez precoce recém-descoberta, alterou todo o trajeto até ali delineado, imersa a outros tantos desafios advindos do diagnóstico de paralisia cerebral do meu filho.

O estímulo para escolher a licenciatura em Letras veio de uma professora, querida e eternizada em mim, “Cibele de Lima” (*In Memoriam*) e da minha mãe. A razão, segundo elas, seria minha proximidade com a leitura e escrita, e por estar impedida naquele

momento de realizar provas e/ou mudar de cidade, (caso optasse por outro curso), tendo em vista que, àquela época, não contava com muitas universidades na cidade em que eu morava.

Adentrando no universo acadêmico, iniciei o meu processo de (des)construção de conceitos arraigados sobre a língua, pois, ainda havia uma concepção estanque, voltada exclusivamente às normas, uma visão descontextualizada, quando pude analisar por uma outra perspectiva o Ensino da Gramática, compreendendo as diversas concepções, sempre pensava em enveredar para os caminhos que não trouxessem aquelas velhas impressões deixadas ainda na Educação Básica, todavia, já iniciavam naqueles espaços, discussões em torno das mudanças de paradigmas necessárias, e novas questões passaram a ser levantadas, no intuito de assumir enquanto professora, uma concepção que assegurasse uma prática menos excludente e mais significativa, que, ao invés de suscitar a resistência, pudesse atrair os(as) estudantes para uma visão mais crítica voltada para os aspectos linguísticos.

Com as teorias discutidas a partir de Saussure, Geraldi, Bagno, Bakhtin, Soares, Koch, Travaglia, Antunes, entre outros (as), o percurso foi ganhando um sentido, e sempre pairaram questões acerca da dificuldade em definir qual a gramática que deveríamos estudar na escola. Essas dúvidas entrecruzaram todo o meu percurso enquanto estudante de Licenciatura em Letras. Romper fronteiras, adotar novas posturas vislumbrando uma nova perspectiva de ensinar a língua, foi o impulso necessário para concluir o curso, levar para a minha prática, uma nova concepção de Linguagem e me aproximar ao máximo da gramática internalizada, que validasse aquilo que os meus estudantes traziam, sem desconsiderar tudo aquilo que haviam construído até ali.

Saindo da Universidade, tive a primeira experiência profissional, em um colégio da Rede Particular de Ensino, atuei com alunos no Ensino Fundamental II, ministrando a disciplina de Língua Espanhola, em seguida, fui aprovada em Processo Seletivo do SESC (Serviço Social do Comércio) onde estive por 5 anos atuando na Educação Infantil, foi uma fase muito importante da minha carreira profissional, de muita aprendizagem, que serviu como laboratório para análise de vários aspectos referentes à Linguagem.

Numa perspectiva construtivista, fui vivenciando deliciosos momentos ao lado de um público encantador, recordo da dificuldade inicial em lidar com as especificidades daquela faixa etária (4 anos) e pautei a minha prática nas deliciosas vivências de Madalena Freire (1999), após a leitura de uma obra marcada em mim: “A paixão de conhecer o mundo”, através da referida autora, pude mergulhar naquele universo

proposto, partindo das questões levantadas e curiosidade dos vívidos sujeitos que dividiam comigo ricas oportunidades de aprendizagens.

Além da imersão envolvente no Construtivismo, a Educação infantil me proporcionou partilhas incríveis a partir do contato íntimo com obras da Literatura Infantil. Os momentos da hora do conto eram cheios de sentido, assim como as rodas de conversa, sempre muito instigantes, que despertavam temáticas incríveis de Projetos, desenvolvidos com gana e muito brilho no olhar. Pude, nesse período, vivenciar formações extremamente relevantes para embasar a prática desenvolvida, analiso hoje, como momento importante, que alicerçou uma base sólida para minha carreira enquanto professora.

Em 2011, com a aprovação no concurso público da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, iniciei uma nova jornada, agora sim, teria que aliar as teorias vivenciadas na licenciatura às aulas de Língua Portuguesa, a primeira experiência aconteceu em um anexo do Colégio Estadual Rotary Clube de Juazeiro Bahia, que funcionava na zona rural, o prédio era cedido por uma Escola Municipal, localizada a 44km da sede, em um distrito chamado Juremal.

As aulas eram ministradas à noite, com alunos do Ensino Médio e um público misto entre adolescentes e adultos, turmas com números reduzidos de alunos, em média 15 alunos por sala, apesar disso, enfrentei dificuldades em pautar um planejamento em uma sala tão heterogênea, e ao analisar esse aspecto retrospecto, penso como o fato de não observar o território - desprovida do olhar aguçado do presente - foi determinante naquela insegurança inicial.

Estabelecemos um vínculo afetivo forte e, havia da minha parte, muito esforço em realizar um trabalho comprometido, mas, analisando a partir das teorias discutidas atualmente, penso no quando perdi de potencialidades diante das especificidades daqueles sujeitos, tentando a partir de uma visão colonialista, im(por) o que ao meu ver, naquele momento, era considerado primordial.

Apesar de ter acessado conhecimentos acerca das diversas concepções de gramática, não consegui efetivamente propor na prática, aquele discurso que estava imbuída. Durante um longo período, voltei o meu planejamento para a visão do modelo de Letramento autônomo de Street (1995) – considerando relevante o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita, sem necessariamente estarem voltadas ao contexto social, com o objetivo centrado em “formar estudantes”, com uma ideia de Educação voltada exclusivamente ao progresso e/ou à mobilidade social. Naquele instante, era o que enxergava como parte essencial do processo, em momento algum

validei o que para eles poderia fazer sentido, e sequer considerarei os letramentos outros já vivenciados naquele território.

Após dois anos de atividade, solicitei remoção do interior (área rural) para a sede (área urbana). Nos últimos seis meses que lá estive, consegui perceber, a partir dos diálogos em sala, o que de fato era significativo para aquelas turmas, desenvolvendo um projeto voltado para questões mais próximas deles (as), aliado ao trabalho com projetos. Atréamos algumas questões locais que envolviam ações tradicionais desenvolvidas na comunidade, o que nos permitiu visualizar a importância da valorização dos Letramentos outros, que, até então, estavam sendo invisibilizados. A sala de aula ganhou mais vida quando eles puderam também assumir um protagonismo, mas só depois de sair daquele território, consegui refletir melhor essas questões.

Devido à problemas de saúde do meu filho, o meu pedido de remoção foi deferido e fui, então, encaminhada para um Colégio localizado na Sede – (Colégio Estadual Rui Barbosa) – com uma realidade muito diferente da escola anterior: salas numerosas, colégio tradicional na cidade, localizado em uma região central e urbana de Juazeiro Bahia.

Passei a trabalhar nos turnos matutino e vespertino, em turmas mescladas entre Ensino Fundamental II e Ensino Médio, vivenciando a partir do trabalho com projetos, algumas experiências que possibilitaram aos (às) estudantes, ações diversificadas de aprendizagem. Percebo que nessa nova experiência já havia uma nova concepção de letramento. Repensando a relação entre teoria e prática, conseguia fazer uma leitura do que poderia ter explorado na vivência anterior, sendo uma necessidade não só minha enquanto professora, como uma busca incessante advinda dos alunos, no intuito de compreender o porquê de aprender o que aprendiam.

Em busca de preencher lacunas, principalmente no que tange à iniciação científica, que na licenciatura havia sido pouco instigada, passei por duas especializações (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas e Educação Especial), todavia, reconheço que só após o ingresso no PROFLETRAS, encontrei muitas respostas para questões levantadas, foi necessário compreender um pouco quem eu era, antes mesmo de compreender que posturas e concepções guiavam o meu fazer pedagógico.

Repensar o meu processo de educação formal foi redimensionador em vários sentidos, voltar ao passado para resgatar o que ficou empoeirado, trouxe também um impulso instigante para analisar profundamente os impactos das minhas escolhas, e, principalmente o meu papel social frente à decisão de estar professora.

Quem eu fui, lá atrás, acabou sendo decisivo nas minhas escolhas até aqui. Pensar em que momento o ensino da língua me enredou, o que me fez persistir/resistir em ser docente, entender as razões que estão atreladas ao meu encantamento pelo engajamento dos fatos sociais linguisticamente mediados, questionar assimetrias sociais pelo viés da língua, levantar hipóteses sobre as imposições linguísticas e a intencionalidade embutida nos discursos, foram algumas das inquietações instigantes que foram suscitadas.

Pensando nisso, reconheço também que, em contato com alguns componentes curriculares do mestrado profissional, e a latente necessidade do retorno, do olhar aguçado, em especial “Gramática, Variação e Ensino”, impactou de tal forma o meu pensar diante de alguns conceitos como “território” e “decolonialidade”, de modo que, pensar o ensino de língua por esses vieses me oportunizou voltar para a escola com a ideia da lupa ativada sob o olhar.

A necessidade desse olhar ampliado, sem dúvida, foi um ponto crucial do meu processo enquanto mestranda. Entrar em contato com os estudantes, buscando compreender quem dividia comigo aqueles espaços, de onde vinham aquelas vozes e silêncios, o que faziam nos espaços outros, fizeram uma diferença significativa nesse fazer. Compreender isso com a teoria, e partindo também das memórias revisitadas, trouxe uma mescla de sensações e gatilhos.

Direcionando esse olhar para estudos dos novos letramentos, mediados pelo componente curricular “Alfabetização e Letramento”, deparei-me com uma dolorida necessidade de pausa, pois percebi a necessidade de (re)construção, refletindo quantas vezes elenquei para segundo plano questões importantes, e no quanto persisti, ainda que inconscientemente, na não valorização dos letramentos que circulavam para além dos muros da escola.

O contato com o slam, na aula inaugural do PROFLETRAS, emergiu também como um *insight* - acolhi e optei como ponto de partida para uma ideia possível do projeto de intervenção, na tentativa de redimir as lacunas que o distanciamento da teoria me trouxe após a conclusão da licenciatura – pensar sobre a perspectiva dos Letramentos de reexistência a partir de um ensino decolonial, denotou um divisor de águas, bem evidenciado por Beltrão (2019) ao descrever o potencial heurístico do mestrado profissional:

Deixa à mostra o compromisso do PROFLETRAS UFBA com a superação de uma pedagogia prescritiva, baseada em verdades preestabelecidas e certezas previamente fixadas, com modos instituídos de acesso à informação e ao

conhecimento, dando lugar ao estranhamento, à dúvida, ao que está, aparentemente, inerte porque ainda reside na potência, na possibilidade, na surpresa. Outro rumo para o aprender crítico e reflexivo da professora; outro rumo para o aprender crítico e reflexivo de seus alunos (Beltrao, 2019, p. 45).

Esse deslocamento emergiu como direcionamento para a minha ideia inicial de projeto, vislumbrei a partir do slam a proposta de uma prática de ensino que contribuiria para desenvolver o pensamento crítico, no intuito de escutar as vozes múltiplas dos grupos subalternizados que necessitam desse espaço para expressar emoção, o diálogo e a própria experiência.

Rompendo a ideia limitante de aprisionar conteúdo a um currículo estático, o slam vislumbrava ali, essa liberdade de usos da linguagem e a oportunidade também de aliar temáticas que validam contextos vários, a partir de uma postura crítica da sociedade, além da possibilidade de repensar a perspectiva dicotômica oral e escrito e adotar uma postura a caminho do *continuum*, abrindo também, a possibilidade de discutir com os (as) estudantes, uma nova concepção de língua, gramática e linguagem.

Reflexões finais: O retorno ao universo acadêmico e a (re)descoberta de quem sou

“Será que há tempo de poder ser mais?” (Emicida e Gilberto Gil)

Sempre enxerguei na academia um espaço potente de contato com discussões acaloradas e expansão de criticidade. No ano em que iniciei o curso de Letras (segundo semestre de 2002), muitos professores da FFFP (Faculdade de Formação de Professores), vinculada à UPE (Universidade Estadual de Pernambuco), campus Petrolina PE, ainda estavam iniciando o mestrado, então, minha turma era uma das pioneiras no contato com a monografia. Todavia, essa aproximação com a iniciação científica, foi importante para me manter bem conectada ao curso.

Embora eu estivesse em um período conflitante e desafiador na vida pessoal, atravessada por muitos desafios diante da maternidade solo, não pude me dedicar tão profundamente aos estudos como quisera, lembro de ter sido muito seduzida para participar do Centro e Diretório Acadêmico, intencionava uma participação ativa nos movimentos estudantis, todavia, as limitações provenientes da maternidade precoce, me impediram maior envolvimento, consegui, com apoio da minha mãe, concluir o curso dentro do tempo previsto pelo fluxograma, mas, saí da universidade, com gana de ter explorado mais aquele território.

Saindo da licenciatura, logo, fui inserida no mercado de trabalho, conseguindo aliar a jornada exaustiva de estimulação e tratamento das múltiplas terapias do meu filho, mas, tendo de deixar para o futuro a pretensão de seguir uma carreira acadêmica, que, adormecida, intuitivamente, vez por outra, ecoava em mim essa vontade do retorno.

Concluí dois cursos de especialização em universidades particulares, um deles, na área de Educação Especial, no intuito de contribuir com o desenvolvimento do meu filho, e o outro, em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas. Depois de dez anos de formada, em 2017, obtive êxito numa seleção para aluna especial do componente curricular “Sociolinguística” no Mestrado em Educação da UNEB (Universidade Estadual da Bahia), no campus Juazeiro Ba, mas, não consegui dar sequência devido ao nascimento da minha segunda filha.

Somente em 2021, já morando em Salvador, em uma nova fase pessoal, foi possível retomar sonhos e fazer algumas escolhas que há muito pulsavam. Logrei êxito na seleção do mestrado profissional, e, para além da realização profissional, ter sido aprovada no PROFLETRAS-UFBA foi uma realização pessoal, uma conquista muito vibrada, pois, entre tantos desafios, essa etapa abriu portas para um mergulho transformador em muitos sentidos.

A escrita do memorial, o desafio da escrita de si, corroborou com esse momento singular. Poder resgatar o vivido, refletir sobre a minha própria narrativa, revisitar meu percurso profissional, pessoal, familiar, ampliar o olhar para os letramentos que me constituíram e delinear estratégias em diálogo com a teoria, pensando o meu território e imersa nesse universo que entrecruza linguagem e sociedade, tem sido mobilizador.

Inúmeras questões foram conflitantes nesse processo, primeiro, por resgatar em mim algo, que considero muito caro, que é esse olhar para o meu ofício, resgatando uma autoestima que há muito vinha sendo ofuscada. Metamorfosear a professora, que em muitos momentos duvidava estar na profissão indesejada, foi também um aspecto importante, pois, ao perceber-me professora pesquisadora, fui motivada a pensar a intelectualidade docente como um caminho para esse resgate.

Alguns momentos importantes para a (re)construção da minha autoestima profissional ocorreu ao ter sido motivada a participar de alguns eventos científicos, um deles foi durante o XIV SEPESQ/2021 (Seminário de Pesquisa Estudantil em Letras) promovido pela UFBA, com o tema: “Movimentos no ensino, pesquisa e extensão em Letras: Desconstruções e reconstruções, caminhos para inclusão na academia”, na oportunidade, expus a partir da comunicação oral, a minha ideia inicial de projeto,

intitulada “Ensinando a transgredir por meio do pensamento crítico: possibilidades de usos da linguagem e transformações de práticas violentas no cotidiano escolar”, pude vivenciar partilhas significativas e recebi contribuições oportunas para desenvolver a minha pesquisa que até ali, estava em fase embrionária, e foi um passo importante para diminuir a tensão e ansiedade que o ambiente acadêmico me proporcionava.

Após essa primeira experiência, consegui participar do IX SIELP (Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa), com mais desenvoltura e mais familiarizada com alguns dos conceitos elencados para minha pesquisa, foi também uma experiência muito válida para motivar ainda mais esse despertar da professora pesquisadora que emergia paulatinamente.

Conhecer outras agências de letramentos, receber as provocações teóricas durante as orientações, maratonar lives sobre temáticas que dialogavam com a minha linha de pesquisa, ouvir outras participações nos eventos que participei, receber contribuições de outros (as) pesquisadores, assistir às defesas de outras turmas, estar atenta às considerações das bancas e buscar novas referências a partir dessas escutas, tudo isso, foi tornando o processo cada vez mais prazeroso e estimulante.

Em outras ocasiões, estive diante do cansaço, do acesso a dores e angústias (comuns ao processo) e às dúvidas, pois, o processo de sentar para escrever também é dolorido, e muitas vezes sentimos a necessidade de uma academia que acolha, pois em várias situações surgem inúmeros desconfortos, principalmente quando reconhecemos a necessidade de mudar a direção.

Costumo relatar essas vivências como uma travessia, pois, tudo isso, foi decisivo para a minha (re)descoberta, afinal, muito da minha identidade foi revelada após os atravessamentos, propiciados por esse mergulho teórico, que além de profundo, trouxe um convite para um olhar aguçado, tanto para minha própria narrativa, quanto para o território que estou circunscrita, me fazendo atuar de forma mais inovativa para a transformação da realidade.

Referências

ASSUMPÇÃO, S. S. de. **O memorial de formação no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia**. In SANTOS, J. H. de F.; ASSUMPÇÃO, S. S.de. (Orgs) *Redes de aprendizagens entre a escola a universidade*. Salvador: EDUFBA, 2019.

BELTRÃO, L M F. O PROFLETRAS UFBA escrito em um memorial de formação: compreensões compartilhadas. In: SANTOS, J. H. de F.; ASSUMPCÃO, S. S.de. (Orgs.) **Redes de aprendizagens entre a escola a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. (Dis)Sabores da língua ma(e)terna:Os conflitos de um entre-lugar In: CORACINI, M. J. In: **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 79-96.

ESTÉVEZ, A. El zoomismo y el disciplinamiento para la inmovilidad productiva. Nexos. Cidade do México, 6 de abr. 2020. **Nexos Crisis ambiental**, Disponível em:
<<https://medioambiente.nexos.com.mx/?p=277>>.

GALLI, F. C. S. Escrita: (RE)construção de vozes, sentidos, 'eus'. In: CORACINI, M.José. In: **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 51-76.

KLEIMAN, Ângela B., O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15- 61.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

LIMA, M.N.M.; SOUZA. A.L.S., Rodas de conversa em cena: potencializando vozes de estudantes, que sempre têm o que dizer. In: SANTOS, J.H.F; ASSUMPCÃO, S.S Orgs. **Redes de aprendizagem entre a escola e a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019. p.159-176.

NÓVOA, A. A pandemia de covid-19 e o futuro da Educação. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, nº 3, p. 8-12, ago. 2020.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

RATTO, I. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, A (org.). **Os Significados do Letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995, p. 289.

SOUZA, L. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014 [1995].

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

Outra versão de histórias de nossa proeza

Victoria Sara de Arruda

Nosso corpo não faz parte da natureza?
Na colonização de nossos corpos, nos distanciamos das águas e sua leveza
Constitui-se em 70% de água, e o restante, avareza.
No sistema que coloniza
Meu corpo se torna pobreza
Nos espelhos da yabás, não vejo mais beleza
Nas histórias que contaram, moldaram meu imaginário, nele a desnatureza
Na minha cor, não vejo realeza

Nosso corpo não faz parte da natureza?
Olhemos nosso vazio com profundidade
Um homem branco quis me impor sua certeza
A humanidade legítima é o homem e sua clareza
Acharam que acreditamos na sua malvadeza.

Nosso corpo não faz parte da natureza?
Um banho de ervas na limpeza
daquela malvadeza
caminhos ajeitados, outra clareza
de que a humanidade tem muita beleza
beleza negra, que não é só pobreza
minhas ancestrais me guiam a olhar, nosso corpo faz parte da natureza
nossas histórias são muitas, essa é a certeza
Também temos a esperteza e riqueza
Temos beleza
Temos muita proeza
Não temos apenas tristeza
Nosso corpo é parte da natureza
Nem mais e nem menos, apenas parte com sutileza.

Editora CLAE

2023