

ENTRE RODAS, SABERES NEGROS E EXPERIÊNCIAS INSURGENTES

Marina Nascimento Silva Souza
Marina Brasiliano Salerno
organizadoras

ENTRE RODAS, SABERES NEGROS E EXPERIÊNCIAS INSURGENTES

Marina Nascimento Silva Souza
Marina Brasiliano Salerno
organizadoras



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Vice-Reitor

Albert Schiaveto de Souza

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

Resolução nº 335 - COED/AGECOM/UFMS,
de 5 de fevereiro de 2026.

CONSELHO EDITORIAL

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Alleisa Ferreira Riquelme

Andrés Batista Cheung

Cid Naudi Silva Campos

Elizabeth Aparecida Marques

Fabio Oliveira Roque

Maria Lígia Rodrigues Macedo

Ronaldo José Moraca

William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Entre rodas, saberes negros e experiências insurgentes [recurso eletrônico] / Marina Nascimento Silva Souza, Marina Brasiliano Salerno, organizadoras. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2026.
260 p. : il.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufms.br>

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7613-842-6

1. Cultura – Brasil. 2. Cultura – África. 3. Filosofia africana. 4. Negros na cultura popular. I. Souza, Marina Nascimento Silva. II. Salerno, Marina Brasiliano.

CDD (23) 306.981

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/ 2.395

ENTRE RODAS, SABERES NEGROS E EXPERIÊNCIAS INSURGENTES

Marina Nascimento Silva Souza

Marina Brasiliano Salerno

organizadoras

Campo Grande -MS, 2026



© **organizadoras**

Marina Nascimento Silva Souza

Marina Brasiliano Salerno

1ª edição: 2026

Capa

Davi Nascimento Silva

Preparação do texto, Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica

Secretaria da Editora UFMS

Revisão

A revisão linguística e ortográfica é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

As opiniões e os conteúdos expressos neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não refletem, necessariamente, a opinião do corpo editorial.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/n° - Bairro Universitário

Campo Grande - MS, 79070-900

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Fone: (67) 3345-7205

e-mail: seedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-85-7613-842-6

Versão digital: fevereiro de 2026.

Apoio:



Obra contemplada no Edital AGECON nº 6/2024

Seleção de propostas para apoio a publicação de livros científicos em formato digital pela Editora UFMS - PUBLICA UFMS 2024.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição Não Comercial - Compartilhamento 4.0 Internacional. Esta licença permite o download e o compartilhamento da obra desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es), sem a possibilidade de utilizá-la para fins comerciais, se você remixar, transformar ou criar a partir do material, deve distribuir as suas contribuições sob a mesma licença que o original. br.creativecommons.org

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
---------------------------	----------

Capítulo 1

NENHUM FIO DE CABELO FORA DO LUGAR

Marina Nascimento Silva Souza

Marina Brasiliano Salerno	9
---------------------------------	---

Capítulo 2

PELOS TERREIROS, BECOS E RUAS QUE ENCRUZILHAM A VIDA: o forró por um olhar afrocentrado – Corda e Flecha (Haste e Ponta)

Marcos Nathaniel Pereira

Marcelo Victor da Rosa.....	32
-----------------------------	----

Capítulo 3

“COMEÇA AQUI A NOSSA ARTE CAPOEIRA...”: poder identidade e capoeira

Marcelo Barbosa Alves

Marcelo Victor da Rosa.....	65
-----------------------------	----

Capítulo 4

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O EUROCENTRISMO NO PENSAMENTO DE RUI BARBOSA, JOSÉ VERÍSSIMO E FERNANDO DE AZEVEDO

Ricardo Matheus Benedicto.....	93
--------------------------------	----

Capítulo 5

JOGOS AFRICANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: trajetórias e ações

Aparecida Célia dos Santos

Marina Brasiliano Salerno	119
---------------------------------	-----

Capítulo 6

RACISMO E TRABALHO NA EDUCAÇÃO: um estudo de caso

Sandra da Silva Costa

Miguel Rodrigues de Sousa Neto147

Capítulo 7

LIBERDADE METODOLÓGICA: uma reflexão sobre a oferta de espaços de manifestação do poder na educação básica

Mateus Fernandes Adriano

Marina Brasiliano Salerno174

Capítulo 8

“FIQUEI PREOCUPADA, TÔ MORRENDO”:

sobre mulheres, terceira idade e educação

Juliana Cristina dos Santos Duarte (Kylian)

Guilherme R. Passamani204

Capítulo 9

“BEBENDO DA FONTE DA RAIZ”:

a ancestralidade na produção artística de Djonga

Rogério Leão Ferreira

Fábio da Silva Sousa 232

Sobre as organizadoras..... 255

Sobre autoras e autores.....256



APRESENTAÇÃO

A presente obra surge do encontro de duas Marinas e do desejo de unir saberes produzidos no ambiente acadêmico envolvendo a temática dos saberes negros em suas diferentes origens e organizações.

A união de pesquisadoras e pesquisadores com suas produções elaboradas principalmente em Mato Grosso do Sul, reforça o impacto de pesquisas produzidas nos programas de Pós-Graduação, principalmente no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais do Campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A presente obra ainda conta com a participação de pesquisadoras e pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMS e pesquisadores de outras instituições que permitam estreitar laços de trabalho no compartilhamento de saberes.

Além desse apoio, agradecemos à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelo apoio financeiro para a publicação da presente obra.

Temos a pesquisa científica como um espaço que formaliza dados, experiências, análises e se busca espaço para sistematizar o conhecimento sem engessá-lo, buscando a liberdade de difundir as descobertas e destacar aprendizagens que podem passar despercebidos por olhares que ignoram as entrelinhas das ações e do movimento.

Esta publicação intitulada ENTRE RODAS, SABERES NEGROS E EXPERIÊNCIAS INSURGENTES, tem como objetivo reunir os frutos de nossas pesquisas, práticas e caminhos diversos de colegas de profissão fundamentadas por experiências afrocentradas, para que possamos, assim, fomentar a produção de saberes no campo da afrocentricidade também na academia, e para nos aproximarmos das maneiras de ser e estar das civilizações africanas, suas filosofias, suas culturas, sob o intuito de desenvolvermos diálogos pluriculturais e ampliarmos nossas perspectivas, nos conectamos com autores de diferentes áreas de saberes, entre elas, a Filosofia, História, Dança, Música, Educação básica, Educação Física e Estudos Culturais.

Desde desafiadoras e potentes vivências que os corpos negros atravessam, o contexto histórico pelo qual a educação no Brasil se desenvolveu e as concepções racistas em que a mesma se fundamentou, como também estratégias políticas, educacionais e sociais de enfrentamento para superarmos o agressivo cenário social em que a população negra brasileira tenta se mobilizar e triunfar através dos tempos. São 11 capítulos que entremeiam a dança, a capoeira, a experiência de mulheres, experiências em escolas e fora delas, que se entrecruzaram e agora convidam a leitora e o leitor para refletir e confluir, para entrar nessa roda de troca de saberes legítimos e necessários, de resgate de uma cultura que nos é constantemente afastada e do aconchego do colo do pertencimento que o solo africano proporciona aos que chegam.

Esperamos que esta apresentação semeie os caminhos e amplie as perspectivas de quem vier.

Boa leitura!

Marina N. S. S

Marina B. S.

NENHUM FIO DE CABELO FORA DO LUGAR

Marina Nascimento Silva Souza¹

Marina Brasiliano Salerno

O escrever sobre o que se vive compromete as estruturas hegemônicas ao compartilhar outros saberes em espaços antes liderados por uma narrativa única, a ocidental, uma perspectiva que teme a interação com o diferente, que anseia por dividir, separar, apagar, para dominar, padronizar e extrair, sem maiores responsabilidades com que vivencia as consequências condutas conhecidas de longa data pelas protagonistas da escrevivência, as mulheres negras.

Conceição Evaristo (2009), conceitua a escrevivência como uma produção de escrita que nasce a partir das experiências de mulheres negras, que ao se encontrar com as narrativas de outras mulheres negras, relacionam suas perspectivas e atravessamentos, que se reconhecem, problematizam e desenvolvem suas questões no coletivo. Tal metodologia tem como um de seus objetivos confrontar os estereótipos divulgados acerca das imagens e das narrativas da população negra, produzidos pela cultura hegemônica, ao apresentar vivências e personagens negras construídas a partir de suas próprias perspectivas.

Identifico então, nos aspectos propostos pela autora, solo fértil para o semear da pesquisa que será apresentada neste capítulo. A sub-

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

jetividade contida em nossas narrativas traz o sentir para a escrita acadêmica, com seus temperos, com seus sabores marcantes, envolventes e encantadores, demonstrando que nunca fomos indivíduos passivos na construção de nossa sociedade, e que ignorar nossas epistemologias não as fez desaparecer (Leite; Nolasco, 2019).

Para dialogar com as reflexões que compreendem os debates em educação afro referenciada que esta publicação propõe, exponho no presente capítulo parte das tessituras de minha dissertação de mestrado, realizada em parceria com minha orientadora Profa. Dra. Marina Brasiliano Salerno, e justifico a escrita em primeira pessoa pois me reconheço como “parte da matéria investigada” (Nascimento, 2016, p. 47), ao me encontrar nas potentes narrativas dos meus durante este processo, faço as pazes com minhas imagens no espelho, e por esta sustentação, me posiciono. Evento exposto de forma magistral por Ivanna Motta em sua dissertação:

Esta noção nos convida a considerar como parte da pesquisa a trajetória de quem pesquisa, em uma relação de investigação que atualiza as memórias e acervos que são pertinentes para mobilizar as rotas investigativas (Motta, 2022, p. 12).

Um texto que parte de constantes inquietações que foram emergindo ao longo de situações vividas por mim em espaços majoritariamente brancos. Seja de forma literal, por não haver outras pessoas negras na partilha da experiência, seja na configuração estrutural da sociedade que tende a se conduzir por essa narrativa. Por inquietações localizo, após o encontro com as referências que serão debatidas aqui, a minha agência. Estes atravessamentos que envolveram o meu ser e estar nesses espaços como mulher negra, que desenvolveu seus primeiros agenciamentos ainda que DESorientados por uma sociedade hegemônica que opera for-

temente para oferecer barreiras às performances autônomas de corpos negros, compartilho as impressões e concepções obtidas nesta pesquisa que tem por objetivo compreender as particularidades que impulsionam os processos de agenciamentos de meninas negras na dança. Sendo assim encontro nesta proposta de escrita, a escrevivência, a mediação adequada para dar conta ora de mim, ora de nós, como corpos-artistas-professoras-pesquisadoras-alunas-meninas e os desafios que aparecem no alinhar de uma dissertação (Lima, 2023).

E foi por meio da dança, pelas experiências do corpo, uma forma de comunicação vital e potente das manifestações de matriz africana (Acogony, 2022), que senti segurança para me expressar, um solo que me acolheu e me conduziu, mesmo vivenciando muitas experiências sozinha fisicamente, os passos dos que vieram antes de mim me sustentavam.

Embora a dança se fizesse presente em minha vida desde muito pequena, por meio de aulas de jazz e dança contemporânea, minha trajetória no balé só foi se iniciar aos 13 anos, desafiando a idade proposta para adentrar aos estudos da técnica clássica indicada a partir dos 7 anos de idade (Castilho, 2021), como também o estereótipo e classe social identificado na vertente em questão, meninas brancas de classe média alta, consideravelmente distantes do fenótipo de uma menina negra e as barreiras sociais que nos acompanham. Portanto, como podemos observar, minha formação profissional foi constituída por boa parte das vertentes de dança pertencentes ao modelo hegemônico, e foi justamente por meio do balé clássico, uma forte referência artística eurocêntrica, que atuei pela maior quantidade de tempo como professora. Em virtude das atribuições pertencentes a citada atividade, como a delicadeza, a classe entre outras questões exigidas ao gênero feminino, o balé clássico, assim como em seu surgimento, se apresentava como essencial para meninas de classe média alta, com o objetivo que

as mesmas desenvolvessem tais características e pudessem praticar exercícios físicos em um lugar que não comprometesse as especificidades exigidas pelo gênero feminino.

As barreiras sociais encontradas pela raça me posicionaram por muito tempo como a única negra da escola, sendo que somente mais tarde, em uma pós-graduação em dança e consciência corporal, fui ter o meu primeiro e único contato, até então, com epistemologias não ocidentais, como as danças afro. Passar pela adolescência seguindo a afirmar os valores estéticos distantes de minhas características, buscando uma uniformização a partir dos trajes específicos, penteados, e formas de agir, me trouxe uma sensação de insuficiência, que hoje permeia momentos em que meu pertencimento se sente fragilizado, pois, foram tentativas exaustivas de me encaixar em um padrão estético e não encontrar outros corpos negros como suporte, companhia e referência nessa área.

Onde estavam as manifestações afro-diaspóricas brasileiras? Quais são as histórias das bailarinas negras, como Dolores Browne, que foi a primeira Bailarina do breve *New York Negro Ballet* e Raven que se apresentou no corpo de baile do *Ballet Russo* de Monte Carlo entre os anos 1950 e 1960 (Deans, 2001). E, a brasileira Mercedes Baptista, como seria meu desenvolvimento durante este momento tão desafiador da vida de uma pessoa se pudesse reconhecer em mim possibilidades diversas de protagonismo?

Ao deliberar sobre as possíveis causas, chego a forma que os adultos se relacionavam comigo na infância. Uma memória muito presente foi no dia em que fui para a escola de cabelo solto, uma menina negra com cabelos soltos, atitude corriqueira para pessoas não racializadas, mas que segue a ser um ato de coragem, até os dias de hoje. A diretora se sentiu à vontade para prender o meu cabelo em um coque muito, mas muito apertado. Ação esta que caminha junto comigo, cabelos

bem presos, sinônimo de cabelo arrumado. Penteado, que apesar do incômodo físico, me proporciona a falsa sensação de pertencimento, estou arrumada, pronta para ser aceita. E não por acaso me dediquei a uma expressão em que este penteado é um dos símbolos, que trouxe o coque esticado para minha vida de forma constante.

Para uma criança que precisou se constituir a partir das desaprovações dos olhares dos outros, sob critérios que não estavam relacionadas às suas ações ou potencialidades, como as crianças brancas, mas sim a sua aparência e aos estigmas que o ser negra carrega, adentrar no balé apresenta-se como uma estratégia, para que considerassem meu cabelo arrumado, sem nenhum fio fora do lugar, no entanto a sociedade segue a estabelecer diversos outros requisitos para nos manter as margens, sem lugar, ou com lugares nomeados por eles, baseados sobretudo na aparência, na cor, no fenótipo. Como Moore (2007) destaca:

O fenótipo é um elemento objetivo, real, que não se presta à negação ou confusão; é ele, não os genes, que configura os fantasmas que nutrem o imaginário social. É o fenótipo que serve de linha de demarcação entre os grupos raciais, e como ponto de referência em torno do qual se organizam as discriminações “raciais” (Moore, 2007, p. 11).

Durante meu despertar como mulher negra, nesta busca de me desvencilhar das armadilhas do olhar, senti a necessidade de buscar as origens das condutas e processos civilizatórios que conduziram a minha ancestralidade e que mesmo sem saber carrego comigo através dos tempos. Aos poucos fui identificando alguns comportamentos em minha criação, como a consideração pela terra e pelo alimento, o apego com a família e até os momentos de alegria comemorados com danças e músicas. Essa aliança é tão forte, os passos dos meus ancestrais foram

tão firmes, os sons de seus corpos ecoaram tão alto, que estou aqui, de volta. E estabelecer as experiências africanas no centro e como condutora de nossas futuras experiências, é um dos aspectos estruturantes da filosofia africana, que abarca a oralidade, a dança, as relações com a terra e a natureza, que é o nosso sagrado. Nossos saberes e expressões não se separam, andam de mãos dadas para proteger os que dela vieram.

A filosofia africana é orientada pela ética do cuidado, conduta esta que se faz por meio da conexão com o ambiente, suas interações, diálogos e reflexões que conduzem seus povos através dos tempos ao bem viver comunitário, no qual o indivíduo se sustenta e se constitui por experiências compartilhadas, pelas constantes trocas que são ali estabelecidas. O coletivo que nos permite existir em nossas singularidades. A valorização do indivíduo, no coletivo, na qual a valorização do pertencer o posiciona como essencial para todos, e todos, essenciais para ele. Suas experiências, quando individuais, são validadas pelo coletivo. De maneira circular, no sentido dinâmico e horizontal que as relações são vivenciadas, o corpo é o grande condutor desta experiência. A sabedoria ancestral apresenta o exemplo, que é absorvido pelas gerações viventes que recebem, reagem, reconstroem e devolvem suas expressões sempre sob os sentimentos de alerta, sintonia, cuidado e gratidão com os sinais enviados pela natureza, o ser humano nunca está separado da natureza para a filosofia africana. Essa ampla e sensível percepção pode ser entendida como cosmopercepção: estado de sintonia e consciência com o ambiente (natureza) e com os que estão ali presentes (sobretudo os saberes ancestrais), no qual todos contribuem e recebem, em um movimento coletivo, em prol da garantia do bem viver dos envolvidos (Machado, 2019).

Ao tentar resgatar os momentos de convivência em espaços educacionais diversos, como a escola regular ou até mesmo os locais que

ofereciam atividades extracurriculares, como escolas de dança, alcanço memórias relacionadas com concepções universalistas e com pouco ou nenhum espaço para a apresentação de saberes que questionassem os conteúdos propostos, fazendo do ambiente de ensino um local de assimilação forçada. A teoria da afrocentricidade parte de uma premissa contrária às qualidades identificadas no contexto ocidental, admitindo um diálogo horizontal com outras perspectivas sem a necessidade de consolidar uma verdade absoluta (Lima, 2020). Esta conduta parte dos valores civilizatórios das populações africanas, que se estabelecem tanto em relação à própria teoria da afrocentricidade, quanto em qualquer debate trazido por indivíduos divulgadores da mesma.

Sendo assim, encontro o paradigma da afroncentricidade, um sentido almejado para conduzir minhas reflexões, recorrendo à sua qualidade de circularidade africana, que recebe, envolve, protege e flui, de maneira contínua e livre. Orientando meu percurso pela teoria da afrocentricidade, me conecto com meus interesses, colocando-os em evidência e movimentando as minhas relações em função da preservação destes valores (Asante, 2014). Podemos nos aproximar da teoria da afrocentricidade por meio das próprias palavras de Asante:

No interior da proposta afrocentrada não há sistemas fechados, ou seja, não existe ideias vistas como absolutamente fora dos limites da discussão e do debate; [...] o emprego da afrocentricidade na análise ou na crítica abre caminho para o exame de todos os temas relacionados ao mundo africano (Asante, 2009, p. 95).

Para refletirmos sobre alguns componentes propostos por Asante (2014) relacionados ao arranjo da teoria da afrocentricidade, retorno ao momento em que tive meu cabelo penteado, esticado e preso pela diretora da escola. A citada situação que permaneceu adormecida por

muitos anos, não me lembro nem de ter mencionado o acontecimento aos meus pais, no entanto, atribuo à experiências como essa, o direcionamento de minhas atenções às referências estéticas eurocêtricas, sobretudo o balé clássico, que apresenta essa exata estética nos cabelos das bailarinas.

Muito embora a presente estética dialogue com os diversos aspectos culturais que compõem tal manifestação (localização geográfica, estereótipo genético, exigência da execução técnica dos movimentos, intenção de se manter o corpo de baile heterogêneo), a presente conduta, que entendo hoje como violência, expõe uma gama valores sociais degradantes estruturados em relação à estética e à expressão da população negra. Responsáveis por atingir profundamente a auto percepção de uma criança e não apresentando nenhuma lógica na reprodução na imposição dos mesmos costumes em populações extremamente diferentes. Apresento essa confissão, apesar de, no momento ocorrido, não apresentar uma resistência exterior em minhas ações, me despertou um desconforto tal que me impulsionou na busca do entendimento desses comportamentos.

Foram situações como essa que despertaram minha atenção em relação aos aspectos trazidos por Asante (2014), partindo da reflexão do indivíduo acerca de sua centralidade/marginalidade; localização psicológica, social e cultural; e agência (Lima, 2020). Expressar minhas particularidades estéticas me posicionavam às margens dos interesses da sociedade, estabelecendo uma localização psicológica distante dos meus interesses, o que ocasionou momentos de desorientação para a minha agência. Ou seja, a minha subjetivação fora atravessada por uma perspectiva que não é compatível com os valores civilizatórios dos povos africanos, e demonstra que a maioria de minhas experiências foram ditadas por direcionamentos que muito provavelmente não teriam sido tomados, se não fosse pela imposição violenta da cultura eurocêntrica.

E se hipoteticamente eu me orientasse pelo mesmo caminho, seria de forma consciente, segura das contribuições das populações africanas e respaldada por elas, com a missão de contribuir, não sob a ordem de subtrair para pertencer.

No caso do presente relato ser interpretado sob uma perspectiva universalista, na qual transmita a equivocada crítica acerca do consumo e divulgação de culturas diferentes, Nascimento (2003) ressalta a importância do indivíduo se relacionar de maneira intercultural, se expor, conhecer e se relacionar com culturas diferentes, e como experiências diversas podem ampliar os debates e enriquecer o existir do mesmo. No entanto, com a premissa que essas trocas sejam realizadas de uma maneira satisfatória para ambos nas quais os envolvidos estejam conscientes e valorizem os feitos das culturas em questão. Ao contrário do contexto supremacista proposto pela cultura ocidental que identificamos até os dias atuais.

Sendo assim, ao considerar o indivíduo como sujeito, e não como objeto, evidenciando sua centralidade, as possibilidades de agenciamentos do mesmo permanecem ampliadas. Adicionar o questionamento sobre a localização, favorece o acesso de informações com um teor mais lúcido para direcionar este indivíduo em suas reflexões. Posicionando – o assim, em um contexto compatível a sua identidade, cuja cultura é rica e milenar, fundada sob aspectos de cidadania e humanidade, afastando - o da atmosfera de desorientação, descentramento e falta de agência negra, proposta pelas perspectivas ocidentais (Noguera, 2012). Tais reflexões só foram possíveis após um restabelecimento da minha centralidade, consequentemente localização psicológica, resultando na estruturação de uma agência que dialoga com os interesses que estruturei a partir da consolidação desta centralidade.

O paradigma afrocêntrico propõe, então, uma reorganização do indivíduo, e estabelece suas investigações, sob a proteção e defesa dos

valores, e elementos culturais africanos. Posicionar a humanidade do indivíduo, sendo ela amparada por uma série de direitos que garantem a sua agência através de um interesse genuíno sobre suas particularidades, como inegociável. O indivíduo lúcido de suas especificidades e valores, se distancia da situação de vulnerabilidade e inferioridade herdadas da colonização (Asante, 2014). O conceito da perspectiva afrocêntrica, aparece em minha trajetória por meio da arte, a dança, outro potente componente da filosofia africana. Logo, é possível compreender como esta ferramenta foi capaz de me posicionar como centro de minhas próprias questões, mantendo-me focada, e ao desempenhar, entre outras, a função de escudo de proteção para as mais pesadas manifestações do racismo que o mesmo venha a sofrer. Isso pode contribuir assim para identificar e nutrir os aspectos que compreendem a aquisição, ou o esboço de um posicionamento seguro e potente de quem por ela passa, frente ao potencial criativo e expressivo que podem ser desenvolvidos, vislumbrando a apropriação e valorização de narrativas, ao entender durante o processo, a importância de acessarmos nossas histórias e posicionar nossos interesses no centro das relações.

Após me encontrar com os citados referenciais teóricos que deram conta de sustentar as causas que envolvem o apagamento das manifestações africanas que consequentemente direcionaram minha agência para um olhar preferencial ao consumo e divulgação da cultura ocidental, condutas completamente distantes dos valores civilizatórios de grande parte da população brasileira, entendi a urgência em enfrentar a problemática em questão de forma prática, para além da pesquisa escrita, por meio de encontros com meninas negras entre 10 e 13 anos de uma escola municipal do interior de Mato Grosso do Sul, para compartilhar saberes culturais afro-brasileiros pelas danças populares, Maracatu Rural e Frevo. As reflexões aqui contidas abarcam tanto minhas especificidades, como também particularidades das de-

mais participantes que contribuíram para o tecer desta proposta, configurando, então, um relato de experiências, o encontro das vivências que me trouxeram até esta temática e como nossas relações estão se desenvolvendo desde então. As impressões destes encontros e os dados que são envoltos pelas reaproximações com identidades e resistências diante do histórico brasileiro e mais especificamente, do interior de Mato Grosso do Sul.

O ser estar em um corpo negro traz marcas que me possibilitaram perceber e receber os olhares e reações dos ambientes que passei, e por ele quero me encontrar com o ser estar de outras meninas por onde passo com a celebração e orgulho de ser quem se é, genuinamente. E os questionamentos, insatisfações e mudanças que porventura quiserem atravessar esses corpos, sejam despertadas por dentro e não pelas imposições agressivas que vêm de fora. A ideia inicial era de fundamentar as atividades das oficinas no método de Mercedes Baptista, primeira bailarina negra a compor o corpo de baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro em 1948, com as danças dos orixás, em razão da proximidade de nossas jornadas, ambas mulheres negras com seu início no balé clássico, que vivenciaram barreiras permeadas pela raça e pelo gênero e tendo nas danças afro um reencontro com os saberes ancestrais e a validação de uma cultura (Melgaço, 2007).

No entanto, diante da situação delicada apontada pela localização geográfica na qual me encontro, cheguei à conclusão que propor uma atividade em que a vertente das danças afro-brasileiras escolhida fosse as danças dos Orixás poderia colocar o exercício pleno desta pesquisa em risco. Sendo assim, identifiquei na popularidade do Maracatu e do Frevo como primeiramente representantes da cultura nordestina, não somente a cultura negra, e suas expressões festivas e carnavalescas como favoráveis à aceitação das responsáveis pela escola, pelos pais e pela sociedade como um todo.

Com esta experiência, sustentada pelo paradigma da afrocentricidade (Asante, 2014) e sua premissa de divulgação e proteção dos elementos culturais africanos, procuro refletir acerca dos agenciamentos das mulheres negras na dança, por meio das impressões deste corpo como produtor de saber, na elaboração e na condução desses encontros, como também os agenciamentos dessas meninas e possíveis questões trazidas por elas e seus atravessamentos. As oficinas foram registradas em um diário de campo e até o momento fizemos uma roda de conversa, documentadas por áudio e transcritas para sua análise. O relato abaixo compreende uma situação que registrei em uma conversa informal, que geralmente antecede a parte prática das nossas oficinas, na mesma estiveram presentes 7 alunos que identifico aqui por nomes fictícios. Os conteúdos obtidos foram analisados por meio da metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2010) estão presentes na minha pesquisa de mestrado que apoiou a construção do presente capítulo, a seguir apresento um momento da aula em que pude presenciar movimentos potentes de agenciamentos dessas meninas durante esta caminhada.

Agenciamentos — Quem gosta de dançar? E assim a agência acontece

O início de nossas aulas acontece a partir de uma roda de conversa, e em um dia em especial me interessei em entender como aquelas crianças receberam a notícia que a escola ofereceria aulas de danças afro-brasileiras. Nala disse que a diretora entrou na sala e fez a seguinte pergunta: Quem gosta de dançar? E segundo a aluna todas as meninas responderam que sim e se empolgaram. A diretora as entregou um bilhete com as informações e ao lerem que seriam danças afro-brasileiras, a animação deu lugar ao estranhamento e poucas meninas resolveram se inscrever para participar das oficinas. Perguntei para elas qual motivo elas atribuem o afastamento das meninas a esta atividade?

Badu relatou que as meninas estavam esperando que as oficinas fossem de balé.

Como vimos no início deste relato, a nossa sociedade está habituada a valorizar as manifestações culturais eurocêntricas, no entanto associa também este desejo apresentado pelas meninas as experiências que são negadas a certas classes sociais, pois dispõem de uma situação financeira robusta, não associada a realidade das crianças de escolas públicas. Sendo que ao ter uma oportunidade, ou de iniciativas sociais ou de melhora nas finanças, os pais tendem a investir e proporcionar estas vivências sob a crença de estarem pertencentes a um grupo seletivo, especial, valorizado. No entanto, fiquei curiosa para entender então o que moveu as meninas que estavam ali, a se posicionarem de maneira diferente. Ayana então falou que como não conhecia este tipo de dança, gostaria de passar pela experiência, já Hanna disse que queria conhecer e que precisou insistir para mãe autorizar, pois as aulas são no mesmo dia da igreja e outros compromissos, mas ela conseguiu.

Motta (2021) identifica o exercício da agência negra nas diversas experimentações e vivências culturais, seja de movimentação em grupo, ou individuais, quando os corpos e corpos, como descreve a autora, centralizam seus desejos e expressões e se posicionam como protagonistas nos mais diversos espaços. Ao assumir a descrita conduta e ao se relacionar com as situações externas a partir de sua própria perspectiva, o indivíduo/coletivo não permite mais ser nomeado e definido pelo imaginário que as noções eurocêntricas os colocam, o que favorece e fortalece o acesso e a ocupação de espaços dignos com trocas culturais significativas.

Compreende-se então a partir de Motta (2021) que por exercício de uma agência satisfatória para a população negra, entende-se que a mesma deve estar conectada com os valores filosóficos das suas origens, que orientam, incentivam e protegem os seus de acordo com os

caminhos ancestrais acerca do que contribuiu para a permanência digna do grupo em questão. Resultando assim em uma perspectiva que envolva seus interesses, sem a interferência de quaisquer influências de caráter impositivos que violam a autonomia, questionando a humanidade dos mesmos. Nas palavras da autora segue o importante trecho abaixo:

Agência diz respeito ao uso dos potenciais intelectuais, psicológicos, sensíveis e culturais para que a sujeita/o sujeito seja capaz de agir e transformar realidades, influenciando ativamente em contextos singulares e sociais (Motta, 2021, p. 2813).

Diante do exposto, podemos observar que a decisão destas meninas em ultrapassar as barreiras impostas pelo ocidente, tanto por ir contra ao senso comum que valoriza apenas as culturas eurocêntricas, a constatação notável de agenciamentos que se apresentam por meio da auto-permissão em conhecer e experimentar algo diante da oportunidade e também nas negociações com os pais para se entender parte das manifestações afro-brasileiras. Poder presenciar a ocorrência desses agenciamentos, fortalece, inspira, nutre e gera fôlego para seguir nos próximos passos enquanto pesquisadora e professora.

Agência um rio que flui

Negras e negros estão na universidade e me parece que ainda precisamos pedir licença para uma tradição embranquecida, dentro de um país que se diz diverso. Quando olhamos para as (os) autoras(es) de maior aceitabilidade, a pele delas(es) tem cor (Lima, 2023, p. 19).

Por muitos e muitos anos valorizei o enrijecimento e as qualidades de controlar, separar, isolar, que o balé clássico me solicitava. O corpo foi forjado para que cada parte se movimentasse e comportasse de maneira independente. Esse foi um dos pedaços que o ocidente educou. Logo ao me reencontrar com as danças afro-brasileiras, precisei sensibilizar o corpo ancestral, para que o movimento encontrasse também sua maneira de fluir, novamente. Mas com as palavras, com a escrita, sinto que ela sempre dançou livre, e durante o processo da escrita e organização acadêmica fui desafiada mais uma vez pelo ocidente, a separar.

Assim como Lima (2023) educador negro, também celebro a conquista em ocupar com muita alegria territórios que antes negavam sua existência. Essa celebração me remete à diversas ocasiões nas quais precisei diminuir minha espontaneidade por julgarem inadequado. Falando em inadequado, a pesquisa acadêmica é um lugar de adequações. Não estou falando que algumas diretrizes são desnecessárias, mas sabemos que a divulgação do nosso trabalho neste espaço será conduzida por meio da manutenção de algumas condutas, entre elas a permanente utilização e encaixe de alguns autores e estéticas de escrita. Logo, a ousadia de não apresentar a perspectiva de alguns autores eleitos pelo cânone e conduzir a presente pesquisa sustentada em outros pouco citados, me proporcionou muitas noites em claro, entre outras somatizações. Acerca deste relato, encontro nas palavras de Felisberto (2020) uma aproximação com minhas impressões.

Não é fácil se libertar das amarras das estruturas acadêmicas internalizadas que apontam sistematicamente para ‘regras’ que, no momento de produção de um texto, se traduzem muitas vezes em uma preocupação maior para acertar na forma, ponto recorrente de desqualificação, o que me conduz, com frequência, a titubear, e em al-

guns momentos engessam a minha capacidade criativa (Felisberto, 2020, p. 165).

No entanto, no que pudemos, resistimos e compreendi que ao favorecer o fluxo de escrita, as fundamentações teóricas pertinentes foram se estabelecendo de maneira fluída, afastando também quaisquer desentendimentos e equívocos na interpretação e relações com os conceitos explorados.

Acessar a metodologia da escrevivência na presente pesquisa, busca ultrapassar seu impacto inicial de subversão frente às narrativas hegemônicas, firmar e honrar os saberes ancestrais por meio do reconhecimento da mulher negra na formação do pensamento histórico social brasileiro (Bartholomeu, 2020) e pretende sobretudo trazer ao conhecimento popular a permanência de registros partidos da população negra, assumindo-os como parte legítima de nossa sociedade, a ponto que seu volume se amplifique tanto que nossos valores culturais acessem o lugar e a divulgação à altura da grandiosidade dos seus feitos na civilização. A presença da escrevivência, então, reforça a adesão de um protocolo político-estético no qual a minha narrativa como mulher negra é posicionada sob a perspectiva de um protagonismo que estremece as exigências da escrita acadêmica.

Também gostaria de compartilhar os sentimentos de desafio e a responsabilidade que estruturar e conduzir esta prática me proporcionou. Perceber o corpo como produtor de conhecimento, que carrega em si a sabedoria dos caminhos percorridos pela ancestralidade, sabedoria essa que perpassa pelas complexidades de existências e re-existências anteriores, levezas, adversidades, prazeres, simplicidades, impressões que são absorvidas e passadas, pegadas que são deixadas com o compromisso de iluminar, conduzir e favorecer quem vem atrás. Esse corpo desenvolve marcas, desenvolve e as recebe, vem de dentro e vem de fora, são escrituras de uma trajetória que é movimento e só movimen-

to, pois até quando estática, o sentido flui (Machado, 2019). E minha agência agora não se sente mais só, ela flui e encontra, se encontra com outras agências que foram narradas aqui. Está sendo intenso. Me volto ao que o grande mestre Antônio Bispo se refere quando reflete acerca do semear, das partilhas, uma postura que confronta a individualidade colonial como podemos observar no trecho abaixo:

Não tenho dúvida de que a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia (Bispo, 2023, p. 4-5).

Esta partilha de saberes que resultou em nossa prática (minha com o grupo) e vem sendo construída a cada encontro, presa por uma forma de comunicação que posiciona a consideração pelo outro, por sua história, suas potencialidades e fragilidades como fundamental para que as trocas de saberes aconteçam. O Maracatu Nação ao estreitar nossas práticas, carregam ampla significância, pudemos agenciar identidades, lugar étnico-racial, localização epistêmica, política, social, afetiva, comunitária e considerar uma gama de significados e sentidos conectados aos diversos saberes negros diaspóricos brasileiros como impulsos potentes para atuações artísticas (Motta 2022, p. 2811).

Uma metodologia Caminho - Experiência que foi se desenhando com os encontros de caminhares individuais que se multiplicam em um caminhar coletivo, entrelaçando experiências para o surgimento de uma rota composta pelas pegadas de todas. De maneira circular, no sentido

dinâmico e horizontal que as relações são vivenciadas, o corpo é o grande condutor desta experiência (Machado, 2019). Este caminho ficará marcado, carrega o sentido e o sentir deste coletivo, mas não indica que seja fixo. Os caminhos estarão abertos, ansiando por novas pegadas.

Como descrito ao longo desta pesquisa, a partir dos meus questionamentos acerca do consumo e divulgação das manifestações afro-brasileiras e meu encontro com o paradigma da afrocentricidade, pude repensar meus processos e práticas pedagógicas e reestruturá-las inspirada por este paradigma. Motta (2022) reforça a urgência de propostas no âmbito artístico que apresentem os saberes africanos como caminho pedagógico, pois a partir desta conduta será possível compor experiências pluriculturais sustentadas por conhecimentos ancestrais responsáveis por grande parte da cultura de nosso país, no entanto continuam sendo deliberadamente apagadas e difamadas. A autora aborda o grande potencial das danças negras na promoção da agência em diversos aspectos, entre eles, político, ético e estético que sustentam o protagonismo negro na produção de saberes e no trânsito nos espaços de poder, afastando a narrativa da população negra do viés estigmatizado e passivo que o racismo nos proporciona.

Reflico também sobre a importância que a roda tem tido nesse processo, como símbolo de firmamento, autoconhecimento e confiança, individual e em grupo. A roda é um posicionamento em grupo que faz um convite ao sentimento de partilha e coletividade, entrar em contato com os outros corpos de uma maneira que estimula a equidade, a consideração pelo lugar de agente/aprendiz de si e do outro, valores que integram a filosofia africana, o saber pelo ser, e não pelo ter. Pimenta, Passos e Silva (2022) destacam as características da circularidade africana:

...a circularidade é sinal de integração das partes ao todo, principalmente no processo de transmis-

são de saberes, numa pedagogia que tem em sua essência a tradição africana. A roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a renovação, a coletividade, como as rodas de capoeira, de samba e os rituais das religiões de matriz africana (Pimenta; Passos; Silva, 2022, p. 169).

A ética do cuidado traz o corpo como o dono de nossas experiências, que ao se expressar em sua completude e integridade, assim se estabelece como produtor de conhecimento. Corpo é movimento, e o conhecimento só acontece por meio do movimentar-se (Machado, 2019). O ser/estar em coletivo é um dos elementos que nos fortalece e encoraja a existirmos em nossas singularidades. A valorização do indivíduo, no coletivo, onde a valorização do pertencer o posiciona como essencial para todos, e todos, essenciais para ele. E suas experiências, quando individuais, são validadas pelo coletivo (Machado, 2019). Inauguro este momento te chamando para sentar-se aqui ao nosso lado para partilharmos e refletirmos as primeiras impressões de nossas vivências artísticas dançantes.

O diálogo apresentado nesta roda pode ser resumido a partir de um simples questionamento, o que nos é importante? Nossos interesses são realmente nossos? Ou estamos apenas reproduzindo e fortalecendo valores que não fazem sentido para a nossa dignidade? Eles não devem ser uma prioridade alienada, distante no que realmente vai nos alimentar, nos nutrir e querer partilhar. Os desconfortos provocados pelas tentativas de embranquecimento que vivenciei me impulsionaram a olhar para trás, buscar, refazer o caminho e entender de onde vim e onde sou bem vinda para contribuir, para ser, para pertencer. Reencontrar nas danças afro-brasileiras o caminho para colaborar para uma infância negra protegida pelo protagonismo e valorização das manifestações africanas corrobora com o legado circular de minha ances-

tralidade, de troca e de movimento. À medida que eu me nutro com esses saberes para passá-los às meninas, eu piso e me reconheço nesse território, e ao presenciar os potentes agenciamentos que ali ocorrem, me revigoro para seguir, pois estou consciente que sempre haverá resistência. Mas somos rios e fluímos, entre as pedras mudamos a rota se for preciso e nos uniremos a mais águas, a mais rios e assim ampliaremos.

Os nossos próximos passos se orientam pela continuidade das oficinas por aproximadamente mais dois meses, nas quais estamos planejando apresentar para os demais alunos da escola o repertório que reunimos até então por meio de uma coreografia elaborada a partir dos movimentos do Maracatu Nação. Esta coreografia já está sendo desenvolvida e tem como objetivo compor as vivências artísticas agora ultrapassando as paredes da sala de aula, como meio celebração destas agências que caminham juntas até aqui e como forma de divulgação e valorização das culturas afro-brasileira, podendo assim ficar como um convite para que outras crianças possam apreciar ao nosso lado esta prática. Adicionaremos também o frevo as oficinas, mais uma manifestação afro-brasileira, estratégia de resistência do povo negro oriunda da capoeira, para ampliar o conteúdo e seguir com o fomento desta cultura que para além de perspectivas fragmentadas sendo apenas parte, ela deve ser considerada como pertencente.

Compartilhar minha história é um posicionamento político. E me calar não é compatível com a potência da oralidade africana, que carrega os segredos dos caminhos nas histórias, é uma fala estratégica, uma fala que nutre, que salva. Aqui eu celebro minha importância primeiramente para a minha ancestralidade, lugar onde nem sempre soube da sua existência consciente, porém senti sua força todas as vezes que alguma situação do contexto desfavorável imposto pelo recorte racial insistia em aparecer: “Nossos passos vêm de longe” (Evaristo, 2007). Espera-se assim, ao entrecruzar tais experiências, reverberar nas reflexões acadêmicas narrativas potentes e inspiradoras de vozes negras,

honrando os apagamentos que outrora sofremos, inquietação que caminha comigo ao longo de minha trajetória e me impulsionou a adentrar na área acadêmica.

Referências

ACOGNY, Germaine. **Dança Africana**. São Paulo: Giostri Editora, 2022.

ANUNCIAÇÃO, Gleidison Oliveira da. A inserção do corpo negro em companhias de balé clássico no Brasil e Estados Unidos. *In: ENCONTRO CIENTÍFICO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA*, 6., Salvador. **Anais...** Salvador: ANDA, 2019, p. 2084-2094.

ARAUJO, Cristiano Santos. **Dicró**: Um testemunho poético do humor no samba carioca. 2022. 106 f., il. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

ASANTE, Molefi Ket. **Afrocentricidade**: a teoria de mudança social. Tradução de Ana Monteiro-Ferreira, Ana Mizani, Ana Lucia. Philadelphia, PA: Afrocentricity International, 2014

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1977.

BARTHOLOMEU, Juliana. Escrivências: As contribuições de Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez ao pensamento Social Brasileiro. **Pensata**, São Paulo, v. 9, n. 2, nov. 2022.

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.

DEANS, Joselli. **Black ballerinas dancing on the edge**: an analysis of the cultural politics in Delores Browne's and Raven Wilkinson's careers, 1954–1985. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Temple University Graduate Board, 2001. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/fe3c038286e0201183a40dc842e232ad/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>. Acesso em: 10 out. 2023.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17–31, 2009.

FELISBERTO, Fernanda. Escrivência como rota de escrita acadêmica. *In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). Escrivência*: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição

Evaristo. Ilustrações de Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

LEITE, Viviani Cavalcante de Oliveira; NOLASCO, Edgar César. Conceição Evaristo: escrevivências do corpo. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Foz do Iguaçu, v. 5, n. 5, 2019.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. GUILLEN, Isabel Cristina Martins. Entre a cultura do espetáculo e a identidade negra: os maracatus-nação do Recife na contemporaneidade. *In*: ABREU, Martha; XAVIER, Giovana; MONTEIRO, Livia; Brasil, Eric (orgs.). **Cultura negra vol. 1** : festas, carnavais e patrimônios negros. – Niterói : Eduff, 2018. p. 395.

LIMA, Mauricio Barbosa de. Escrevivências sobre corpo, dança e(m) educação no cenário acadêmico brasileiro. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 28, n. 1, p. 110-130, 2023.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia Africana: Ética de cuidado e de pertencimento ou uma poética de encantamento. **Problemata**: Revista Internacional de Filosofia, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 56-75, 2019.

MOORE, Carlos. **Novas Bases Para o Ensino da História da África no Brasil** (Considerações Preliminares), 2005.

MOTTA, Ivana. Movências nas rotas de Sankofa: poéticas, agências e corpa/corpo co-movente na dança”. *In*: CONGRESSO DA ANDA, 6., 2021, Salvador. **Anais eletrônicos...** Campinas: Galoá, 2021. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2021/trabalhos/movencias-nas-rotas-de-sankofa-poeticas-agencias-e-corpacorpo-co-movente-na-danc?lang=pt-br> Acesso em: 25 abr. 2024.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocêntrico. **Revista África de Africanidades**, [S. l.], ano 3, n. 11, nov. 2010. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, [S. l.], n. 18, p. 62-73, maio/out. 2012.

OYÉWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PIMENTA, Renata Waleska de Sousa; PASSOS, Joana Célia dos; SILVA, Carlos Alberto Silva da. A Pedagogia da Ancestralidade no ensino de linguagem a partir da educação das relações étnico-raciais. **Aceno** – Revista de Antropologia do Centro-Oeste, [S. l.], v. 9, n. 21, p. 159-172, set./dez. 2022.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. **Mercedes Baptista**: a criação da identidade negra na dança. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares, 2007.



Capítulo 2



PELOS TERREIROS, BECOS E RUAS QUE ENCRUZILHAM A VIDA: o forró por um olhar afrocentrado – Corda e Flecha (Haste e Ponta)

Marcos Nathaniel Pereira

Marcelo Víctor da Rosa

HASTE

“Fino trato”

Uma borboleta passou pelo meu estômago

Só observei o seu andô

Fiquei sem saber seu sabô

deixei voar como fô

Respirei bem fundo

Pois nesse vazio profundo

De um mero algoz vagabundo

Almejando um caminho no bumbo

Vagabundo ao caos

O dilema final

Já não é menestrel

Entre o caos e o céu

É no fio da navalha

Que o malandro se ajunta

Se olha e se junta

E no fundo se ajusta

Na encruzilhada ao léu

O vagabundo, o malandro e o menestrel

Se cruzaram então

Um só voltou da seção

Veio descalço com beck na mão

Aprendeu a desviar dos cuzões

Também trouxe um livro no braço

Sabedoria esse é o contrato.

- Preto Rupestre, abr., 2021 -

O que entrelaça a vida? Por onde começar? Perguntas e respostas que não sei se vou conseguir ecoar¹. Escrever sobre si perpassa por vários encontros e desencontros, ideias e ideais, caminhos traçados, trilhados, recordados e transmutados. Os sujeitos se expressam de diversas formas, ecoando suas expressividades que como uma borboleta percorrem pelas ramificações das ruas das memórias.

[...] as ruas são como arquivos, verdadeiras bibliotecas da história [...]. Ela, afinal, é ancorada em um princípio: malucos, crianças, mulheres, bichas, sambistas, funkeiros, amantes desesperados, fracassados em geral, a vizinha do lado, o fantasma, a iaô, a prostituta, a beata, a minha mãe, a passista da Mangueira, a filha de Deus e o filho do Diabo, o pierrô, a colombina, o pirata de araque, o bicheiro, o empurrador de carro alegórico, a assombração, o macumbeiro, o portuga do botequim, o Rei Momo, o Menino Jesus do teatrinho da quermesse e a rezadeira suburbana não são objetos da história. São sujeitos dela (Simas, 2019, p. 77).

¹ A escrita em primeira pessoa se dá pois as experiências neste capítulo acerca do forró são refletidas a partir das vivências do primeiro autor, sendo o segundo autor o orientador.

As ruas e seus protagonistas emergem por meio dos escritos de Luiz Simas (2019) que apresenta alguns dos atores, entre outros tantos dentro das culturas brasileiras, por ela transformo o concreto em lúdico, o texto transcende a imaginação do leitor. As possibilidades surgem; as rasuras ocorrem; os feitiços são reais; o físico e o metafísico interseccionam-se.

Por esses questionamentos reflito as diversas ações que o forró possibilita em sua construção social. Durante a leitura do livro *Racismo e sociedade*, do autor Carlos Moore, deparei-me com uma passagem que me trouxe um profundo incômodo no seguinte momento:

[...] os povos da raça negra desempenharam um papel irrisório na longa e complexa trama da humanidade foi forjada durante no recente período sombrio da História humana, constituída pela conquista das Américas e a escravização dos africanos nestas terras. Nesse sentido, os negros teriam sido, no máximo, meros coadjuvantes na História, até mesmo no seu próprio continente de origem (Moore, 2007, p. 38).

Logo, em seguida, prossegue:

Tratar da questão do papel desempenhado pelos diferentes povos no desenrolar dos processos históricos, particularmente na Antiguidade, pode parecer algo tendencioso. Mas, diante da patente visão eurocêntrica e racializada com que a História da Humanidade tem sido narrada até agora, essa tarefa se apresenta como uma pré-condição para a análise objetiva, fundamentada unicamente nos fatos cientificamente comprovados (Moore, 2007, p. 39).

Por esses relatos, questioneei meus discursos e processos de ensino e aprendizagem sobre o forró, e seus atravessamentos. Moore (2007) propõe que se possa investigar possibilidades de transformações importantes para que se rompam as portas da sociedade, refletindo as relações étnicas-raciais e repensando as estruturas do Brasil como entidade histórica.

A partir dessas reflexões, aponto para os processos afrocentrados ou pelo mais próximo deles possíveis. Começo pela *haste*, a primeira parte da flecha. Este momento é uma introdução que tem como objetivo apresentar os caminhos que foram trilhados por um dos autores.

Abrimos caminhos com o pensamento de Conceição Evaristo (1980) sobre escrevivência, na qual relata que não somos uma única pessoa, somos os lugares, becos, ruas, encruzilhadas de todos aqueles que passaram por nossa existência.

As expressividades dos sujeitos não se fazem só, não escrevemos sozinhos, nem dançamos sozinhos, não pintamos sozinhos, revisitamos memórias e experiências ao longo de nossas vidas, tendo assim, a performance de nossas vivências. Conceição Evaristo, em uma entrevista (O Ponto, 2017), apresenta o pensamento de escrevivência, sendo as formas de relatar a própria vida – negra –, pela escrita, histórias, poemas, contos e poesias das quais contam sobre suas próprias experiências, relata:

Então a minha concepção, meu trabalho de literatura, o meu imaginário, a minha ficcionalização, ela nasce a partir do espaço aonde estão fincados meus pés. E meus pés estão fincados no lugar de mulher negra, na sociedade brasileira, no lugar de mulher pobre, na sociedade brasileira (Itaú Cultural, 2017).

Evaristo tem como princípio a escrita de suas vivências. Pelas ruas e caminhos, percorro minhas próprias escrevivências, partindo da concepção de sujeito negro da sociedade brasileira. Os atravessamentos das escritas poéticas que surgem em contextos atemporais neste texto, emergem por meu alter ego, Preto Rupestre, sendo mais uma forma de me expressar, a poesia permite um jogo de palavras que encantas os ouvintes e os recitantes.

Em outra entrevista (Escrevivência, 2021), Evaristo invoca por Oxum e Iemanjá para exemplificar o seu conceito junto ao artefato do espelho que essas divindades carregam. O espelho de Oxum reflete o local que o sujeito negro se contempla, observa suas potencialidades, não se perde em si e ganha sua individualidade. Já o reflexo do espelho de Iemanjá tem a potencialidade de multiplicar a imagem. Portanto, a escrevivência ou a escrita de si, *de noiz*², as diversas expressividades apresentam como processo de autocontemplação, o reflexo de si. Cibele Silva (2020) flui pelas águas de Iemanjá e Oxum e suas abundâncias para agregar a energia do artefato, espelho:

Iemanjá e Oxum carregam espelhos em suas representações e ambas são guerreiras. [...] ensinam a dança das águas, do acolhimento, do amor das emoções, dos relacionamentos. Lembremos que estas nossas terras brasileiras contam com mar e água doce em abundância, amigos da regência de Iemanjá e Oxum (Silva, 2020, p. 25-26).

Outra forma de diferenciar as potencialidades dos artefatos dos espelhos dessas entidades é entendendo que: “Iemanjá olha no espelho para observar seus inimigos, mas Oxum se olha no espelho e se ama, e esse amor é bom. Vocês que são das águas precisam aprender a olhar

² *Noiz*: Relato sobre a compreensão de uma criança quanto ao significado de escrevivência, sendo para ela, a criança, um relato de *noiz*, pessoas negras.

mais no espelho de Oxum” (Silva 2020, p. 79). As falas de Silva (2020) e Conceição Evaristo encontram, na simbologia dos artefatos das entidades, meios de potencializar o olhar para si e para fora.

Assim, é necessário que nossa imagem seja projetada para fora de nós, é preciso que saia de nós, que se duplique, para podermos olhá-la como olhamos para as demais coisas e pessoas – como um objeto a ser conhecido. Por isso a importância do espelho de Oxum, que permite o olhar para si, diferente do espelho de Iemanjá, que olha para fora e diz sobre as relações com as pessoas e com o mundo (Silva, 2020, p. 80).

As andanças investigadas se mesclam com as energias dos Orixás, Oxum, Exú, Oxóssi e Iemanjá, são invocados para auxiliar na construção, orientação e valoração dos povos e das culturas negras. Pelas encruzilhadas da vida, traço as linhas de minha produção cultural, a escrita, o movimento, o corpo, o ensino aprendizado, o forró, e por essas funções, tensiono meus fazeres.

No decorrer do caminhar, surge, Luiz Rufino (2018), apresentando em seus estudos, a encruzilhada como pedagogia a ser desenvolvida e entendida como viés de produção do saber, “A Pedagogia das Encruzilhadas mira primeiramente a reinvenção dos seres/sujeitos, a partir dos cacos desmantelados, o reposicionamento das memórias e a justiça cognitiva diante do trauma e das ações de violência produzidas pelo colonialismo” (Rufino, 2018, p. 75).

A proposta da pedagogia da encruzilhada não é substituir uma perspectiva pela outra e, sim, encontrar uma forma de transgredir, pelo próprio signo invocado, sendo este a potência do domínio de

Enugbarijó³, a boca que tudo absorve e expelle o que engoliu de forma transformada. Abrindo o campo das possibilidades, tempo/espço, fazendo com que as opções conversem, dialoguem, encontrem-se e se contaminem, pela subversão fundamentada em seus domínios (Rufino, 2018).

Os caminhos que partem do radical Exu de forma alguma podem se reivindicar como únicos. A encruzilhada invoca a máxima parida nos terreiros: Exu é o que quiser. Assim, ele é aquele que nega toda e qualquer condição de verdade para se manifestar como possibilidade. É Elegbara, o dono do poder, o andarilho que caminha na direção do rei, decepa-lhe a cabeça, mete-a no bernal e desaparece na curva a gargalhar! Exu é assim, perambula pelo mundo, reinventando-o, a partir de travessuras (Rufino, 2018, p. 76).

Este trajeto apresenta a seção que prossegue a vida, levando adiante os processos e reflexões que perpassam a encruzilhada. Caminhos que fogem de epistemologias hegemônicas, possibilitando novas ruas, caminhos, lugares e olhares a seguir e enxergar.

Walter Mignolo (2017) direciona, repensar um novo molde não é apresentar um novo verdadeiro, é apresentar uma opção que, mesmo estando exposta aos pensamentos ainda coloniais, seja uma forma de fugir, de ser referência da legitimidade epistêmica. “Pensar habitando a fronteira moderna/colonial, sendo consciente dessa situação, é a condição necessária do pensar fronteiroço descolonial” (p. 20).

Habitar o fronteiroço do forró se faz permear seus hibridismos, encruzilhando, assim, questionamentos, criações, possibilidades, diver-

³ *Enugbarijó*: Nome dado a Exú, Orixá da cultura ioruba, o grande comunicador e que está ligado aos prazeres obtidos através da oralidade.

sas condições. Desse modo, fluir pela descolonialidade permite rasurar as imposições hegemônicas.

Novos olhares, caminhos e moldes da cultura do forró, habitando o fronteiro descolonial que pensa rever os processos de colonização que ainda se mantêm. Entendendo o descolonial do processo de descolonizar, assim como nas palavras de Luciene Silva.

(...) descolonizar não se refere ao exercício ingênuo de abandono das epistemologias do norte hegemônico, mas exercício gradativo de reinvenção e revisão crítica quebrando as insularidades das histórias e realidades de produção de conhecimento (Silva, 2018, p. 45).

Mesmo tendo suas intenções próximas, as palavras descolonial e decolonial se afastam em pequenas circunstâncias, optei por usar a primeira opção como estratégia para difundir a pesquisa em língua portuguesa e espanhola. Por essas quebras da produção de conhecimento hegemônicas, surgem diversidades epistêmicas.

Os encantamentos das entidades afro-brasileiras fluem por todo terreiro nacional, promovendo infinitas formas de produção de saberes e conhecimento. Por uma atuação lúdica e materializada, para este texto as ruas se encruzilham num formato de Corda e Flecha (Haste e Ponta).

Uma das várias das histórias que possui o caçador Oxóssi, temos a que ele derruba o pássaro gigante com uma única flecha, libertando seu povo. Para esse dinamismo processual, além de invocar Exú, com a encruzilhada, invoca-se também Oxóssi, com o Ofá (arco e flecha).

No intuito de ser lançada como uma única flecha ao horizonte, refletir nos espelhos de Oxum, ganhando potencialidade e no de Iemanjá, multiplicando e espalhando por diversas direções cantos e becos, acer-

tando o alvo promovendo a individualidade da expressividade dos sujeitos.

Corda

*Civilizados até à medula!
A ideia do negro bárbaro é uma invenção europeia
O pequeno burguês não quer ouvir mais nada.
Com um bater de orelhas, afugenta a ideia
A ideia, a mosca importuna
(Césaire, 2017, p. 37).*

Pelos nós de Exu, a haste entra em atrito com a corda do Ofá. Mandinga? Preceito? Conceito? O objetivo é apresentar as tensões e buscar estabilizar a força para um bom lançamento. Uma boa precisão exige controle, paciência e foco. Caso seja desproporcional, a flecha não atinge o alvo.

Tensionar a estrutura do colonizador, dentro dos processos de hibridismo, faz-se importante para refletir sobre as condições que têm emergido o forró e pensar sua diversidade cultural, o qual, possibilita o surgimento de infinitas mesclas, propondo condições para que não ocorra o epistemicídio da cultura. Assim, o forró afrocentrado foi colocado na condição de fronteiro, “novo”, para que surjam outros caminhos:

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético ela renova o passado, refigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação

do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (Bhabha, 1998, p. 27).

Pensar o forró por esses vieses, possibilita compreender suas ramificações, tensionar as relações de poder, saber e subjetividade dos sujeitos, em torno dessa manifestação cultural. Fazendo, assim, com que perpetue a cultura de povos, que têm seus costumes cotidianamente apagados, deslegitimados e recriados para um “bem” que não os favorecem. O mercado, para ampliar seu consumo e aumentar a lucratividade de seus produtos, recria os signos para efeito massificador e, dessa forma, os laços culturais se dissolvem pelas leis do capitalismo (Canclini, 1998).

Alguns artistas, por saberem da realidade e modos de produção da indústria, abandonam suas estéticas próprias para emergir em um sistema que sistematiza os vieses de publicação e difusão dos produtos (De Oliveira; Canclini, 2007). A cultura afro-brasileira, para sua própria sobrevivência, emerge em diversos conflitos de poder que, alterando suas singularidades, abandonam características de identificação cultural negra para dar continuidade em seus manifestos, que são realizados de formas subjetivas.

O forró tem sua derivação na palavra forrobodó que tem o significado de “festa, baile caseiro, local bem animado com abundância de comidas e bebidas (Ferreira, 1999, p. 651). A versão de Albuquerque Filho reforça os dizeres do dicionário:

A versão mais fundamentada, porém, parece ser a do Historiador e Folclorista Potiguar, Luís da Câmara Cascudo, um estudioso das manifestações populares e da cultura, principalmente a do Rio Grande do Norte. Ele afirmava que o nome Forró vem da palavra Forrobodó, que tem sua

origem da palavra Bantu, pertencente ao tronco linguístico africano, que foi a base cultural da identidade do Brasil escravista (Albuquerque Filho, 2018, p. 20).

Com o forró não foi diferente: para que fosse possível sua continuidade e sendo manifestação da alegria dos povos negros, que se espalha por todos que entram em contato, hibridam-se por várias relações, tanto em prol de uma indústria capitalista quanto de um pensamento eurocentrado. Em relação a hibridismo, Paul Gilroy (2001) relata que os termos usados para definir os cruzamentos culturais expõem seus limites nos discursos apresentados:

Se isso parece ser pouco mais do que um modo indireto de dizer que as culturas reflexivas e a consciência dos colonos europeus e aquelas dos africanos que eles escravizaram, dos ‘índios’ que eles assassinaram e dos asiáticos que eles subjugarão, não eram, mesmo em situações da mais extrema brutalidade, hermeticamente isoladas umas das outras, então, assim seja. Parece que essa deveria ser uma observação óbvia e auto evidente, mas seu caráter inflexível foi sistematicamente obscurecido por comentaristas de todas as tendências de opinião política (Gilroy, 2001, p. 35).

Os hibridismos culturais que se estabelecem têm como influência direta as condições sociais que relacionam os povos, então, a colonização em terras brasileiras ainda reflete no pensamento eurocêntrico hegemônico da cultura. Por fim, “esses termos são maneiras um tanto insatisfatórias de nomear os processos de mutação cultural e inquieta (des)continuidade que ultrapassam o discurso racial e evitam a captura por seus agentes” (Gilroy, 2001, p. 35).

Pelos questionamentos imbricados e suas tensões, questiona-se sobre os processos de hibridismo cultural e suas formas de ocorrerem “aleatoriamente”, fazendo com que emergjam, assim, novos processos – nesse caso de “forrós” –, que sem vieses de responsabilidade social, favorecem o desequilíbrio de suas manifestações, favorecendo a morte do conhecimento dos meios que brotaram as expressividades.

Porém, esses hibridismos podem ser potentes quando apresentarem intersecções de responsabilidade social, sejam voltados aos movimentos indígenas, negros, feministas, LGBT, de pessoas com condição específicas (pessoa com deficiência) e outros grupos que rompam com processos hegemônicos.

Perpassam pelas condições de hibridismo e as relações dos sujeitos, Abdias do Nascimento (2016) relata que durante o processo histórico social, as relações entres povos passaram por várias transformações conflituosas. A invasão do território africano e a comercialização de seus povos, no início do século XVI, ainda reverberam nas condições psicológicas, sociais e culturais do ser humano.

Ainda para Nascimento (2016), a invasão portuguesa em terras indígenas, em território que chamamos hoje de Brasil, iniciou no mesmo período da comercialização de pessoas negras. A exploração dessas terras foi composta pela força de trabalho escravo, de povos africanos e indígenas.

Sua proporção aumentava consideravelmente pela costa do nordeste, devido aos engenhos de cana-de-açúcar e ao uso da força braçal dos escravos. Os povos negros fertilizaram o solo brasileiro com sangue, suor e lágrimas (Nascimento, 2016).

Sabendo que a escravidão de pessoas negras tem como reflexo o racismo que marginaliza, demoniza e empobrece a cultura de povos – reforçado pelo pacto da branquitude e sua produção social – expressa

cotidianamente sua performance violenta e não gera ações dos incômodos provocados pelas situações correntes.

[...] a ‘branquitude’ opera através de um pacto, o pacto narcísico – silencioso, premiativo e protetivo entre pessoas brancas, com a intenção consciente, ou não, de salvaguardar suas vantagens e privilégios, acumulados em uma sociedade estruturada racialmente (Conceição, 2020, p. 20-21).

Mergulhadas em um jogo de poder, as culturas que se montam pelo racismo prevalecem suas naturalizações sem importunação. A falta de reflexões desses contextos culturais faz com que se perpetue e favoreça as relações em prol do epistemicídio cultural.

A arte negra se apresenta como refúgio contra o mundo posto racialmente, fornecendo doses de coragem para quem continua vivendo no terror, condicionado ao Novo Mundo. “Ela é, ao mesmo tempo, produção e expressão dessa ‘Transvalorização de todos os valores’, precipitada pela história do terror racial” (Gilroy, 2001, p. 94).

Porém, se observarmos as constituições desse hibridismo, nos depararemos com a branquitude e o domínio da racialidade. Para Sueli Carneiro (2005), os parâmetros da pureza artística, nobreza estética, majestade moral e sabedoria científica foram relacionadas à “brancura”. Nessas condições, o branco absorve todas as condições referentes à positividade da condição do ser humano.

Em contraponto, a necessidade de referenciar o negativo fica condicionada ao negro, do que é recusado, colocando um paradigma de inferioridade nas relações de poder. Carneiro (2005) ainda vai aos textos de Mills para relatar a respeito do Contrato Racial:

[...] o Contrato Racial é um contrato firmado entre iguais, no qual os instituídos como desiguais

se inserem como objetos de subjugação, daí ser a violência o seu elemento de sustentação. Assim para Mills, o Contrato Racial estabelece, sob a égide de um contrato social ideal e supostamente neutro, ‘uma sociedade organizada racialmente, um Estado racial e um sistema jurídico racial, onde o status de brancos e não-brancos é claramente demarcado, quer pela lei, quer pelo costume. E o objetivo desse Estado, em contraste com o estado neutro do contratualismo clássico, é, inter alia, especificamente o de manter e reproduzir essa ordem racial, assegurando os privilégios e as vantagens de todos os cidadãos integrais brancos e mantendo a subordinação dos não-brancos’ (Mills, 1997, p. 13-14). Mills define contemporaneamente o contrato social como uma ferramenta normativa correlacionada às questões de respeito e justiça (Carneiro, 2005, p. 48).

Por esses processos de racialização dos sujeitos, o Contrato Racial tensiona as condições de hibridismo. Posto isso, o forró emerge dentro desse contexto social, sendo os sujeitos “brancos” ou “embranquecidos”, ao redor dessa manifestação, privilegiados por vantagens impostas por essa condição social. Adelina Nunes (2020), em sua dissertação, apresenta uma reflexão a ser feita por esses sujeitos:

É preciso que pessoas brancas duvidem da ‘neutralidade’ de suas escolhas, seus pensamentos, seus gostos, suas parcerias amorosas, os modos como vivenciaram seus processos formativos, [...], seu percurso de ascensão, as crenças que estabelecem o que é ser um/a professor/a branco e um/a não branco em uma universidade pública (Nunes, 2020, p. 18).

A reflexão dos processos das próprias experiências não condiz com discursos de neutralidade de constituições sociais. A fixidez das posições que foram impostas e se perpetuaram durante os anos, com os “sistemas de símbolos” e a “exclusão social”, propagada pelos monarcas, colonizadores e senhores de escravos que sempre atribuíram suas origens e de seus descendentes ao significado de superioridade:

Para o Brasil e o brasileiro, o mito da democracia racial é fundado pela ambição do pensamento de uma civilização superior. Em terras indígenas, latinos brasileiros ainda insistem em defender os vieses da branquitude estadunidense e eurocentrada, evidenciando o projeto de acalantar todos os estados sociais (Carneiro, 2005). O próprio brasileiro ao relatar que no Brasil não existe racismo, nega-se a olhar a realidade dessas pessoas e a enxergar que contribuem para essas condições.

Sendo assim, o “novo” que tem constituído o forró e as suas ramificações, e os “novos” fronteiriços são baseados no envolvimento social de uma falsa democracia racial. Logo, os processos de hibridismo que se contaminam nesse território são recheados de relações de poder que apresentam a “branquitude” como detentora do conhecimento, e acabam deslegitimando, duvidando, contrapondo os conhecimentos produzidos e expresso pelos sujeitos negros e indígenas.

A cultura de um povo, cruzado com o processo da falsa democracia racial, estabelece a condição para o epistemicídio cultural, que, ainda nas palavras de Sueli Carneiro (2005), apresenta-se como sendo a forma de matar não somente a cultura, mas o ser.

O projeto estabelecido para o extermínio dos povos não brancos é exercido diariamente nas relações conflituosas que se assentam em terras brasileiras. A existência, ainda hoje, dos povos indígenas e afro-brasileiros se perpetua pela força da luta. A continuidade dessa luta se entende com as maneiras e os artefatos que são usados para processos sincopados.

Até que ponto a tensão da corda sustenta a pressão da envergadura do arco? O quão resistentes são essas cordas e por quanto tempo? Como atingir as sensibilidades de soltar a corda para empurrar a flecha? Qual momento de respirar antes de executar a ação? Qual melhor posição para o corpo se projetar? Alguns questionamentos que ainda prosseguem no processo.

Kimberlé Crenshaw (2002) faz uma analogia às relações dos eixos de poder estruturantes na sociedade “[...] raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. São através delas, que as dinâmicas do desempoderamento se movem” (p. 176). Surgindo, assim, o termo *interseccionalidade*, sendo os sistemas que sobrepõem e se cruzam ou entrecruzam por dois ou mais eixos.

Como as ruas, vielas ou trilhas propostas, Crenshaw relaciona os seus estudos com vias que se interligam por intensos fluxos de tráfegos de várias direções. Os sujeitos são marcados por eixos em conformidades com suas virtudes identitárias que são tensionadas e negociadas diariamente pelos contrafluxos que também permeiam os cruzamentos dos eixos:

Esta se torna uma tarefa bastante perigosa quando o fluxo vem simultaneamente de várias direções. Por vezes, os danos são causados quando o impacto vindo de uma direção lança vítimas no caminho de outro fluxo contrário; em outras situações os danos resultam de colisões simultâneas. Esses são os contextos em que os danos interseccionais ocorrem - as desvantagens interagem com vulnerabilidades preexistentes, produzindo uma dimensão diferente do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

A interseccionalidade na produção da autora e seus fluxos de tráfegos contrastam com as encruzilhadas de Exú. O caos e as direções são múltiplos. Entender os caminhos e as possibilidades que se apresentam por diversas formas, torna-se também necessário tanto quanto, traçar qualquer outro caminho estipulado.

Ponta da flecha

“Brilha”

Tão belo quanto minha mãe

De ouro vou reluzir

Brilhar nas terras de Ossain

Remar as ondas do mar

Cantar com os tamborins

Levar tiquim por tiquim

Cultura Iorubá

Hoje não é o meu fim

Azar de quem contrariar

O corpo tá fechadim

Não ouse se acomodar

Afastei as pessoas ruins

Tô leve para começar

Vou por todos povim

Que em mim acredita

- Preto Rupestre, dez. 2020 -

A ponta da flecha tem como objetivo apresentar condições para um forró que emergja após os cruzamentos postos, formulando assim, um artefato cultural que sirva como forma de potencialidade do forró enquanto uma manifestação fomentadora de processos antirracistas.

Um longo poema da criação diz que, certa feita,
Exu foi desafiado a escolher, entre duas cabaças,

qual delas levaria em uma viagem ao mercado. Uma continha o bem, a outra continha o mal. Uma era remédio, a outra era veneno. Uma era corpo, a outra era espírito. Uma era o que se vê, a outra era o que não se enxerga. Uma era palavra, a outra era o que nunca será dito. Exu pediu uma terceira cabaça. Abriu as três e misturou o pó das duas primeiras na terceira. Balançou bem. Desde este dia, remédio pode ser veneno e veneno pode curar, o bem pode ser o mal, a alma pode ser o corpo, o visível pode ser o invisível e o que não se vê pode ser presença. O dito pode não dizer e o silêncio pode fazer discursos vigorosos. A terceira cabaça é a do inesperado: nela mora a cultura (Simas, 2019, p. 75).

Após percorrer todo esse caminho, acredita-se que será possível construir esse artefato cultural. Para que seja utilizado no decorrer da minha vida como forma de potencialização, cada vez mais, os povos que foram subalternizados, marginalizados e demonizados pela sociedade.

Mas por que o forró como meio de pedagogizar ou refletir/transpor os espelhos das entidades? Acesso minhas memórias diariamente para encontrar os motivos que me trouxeram até este momento. O forró nunca foi o estilo de dança que estive como preferência no meu gosto, mas sempre foi o lugar que tive destaque nas ações realizadas, como apresentações, conquistas em competições, produções de evento, entre outros.

Talvez um corpo negro dançando um estilo animado, com coreografia engraçada seja visto como mais dócil. As ações que me trafegaram para e pelo forró tiveram reforços positivos em diversas situações. Diferentemente da minha aceitação como pessoa negra, apropriar-me dessa autoestima demorou um tempo significativo.

A possibilidade de construir uma identidade negra — tarefa eminentemente política — exige como condição imprescindível, a contestação do modelo advindo das figuras primeiras — pais ou substitutos — que lhe ensinam a ser uma caricatura do branco. Rompendo com este modelo, o negro organiza as condições de possibilidade que lhe permitirão ter um rosto próprio (Souza, 2019, p. 85).

Convivi em espaços de predominantes voltado a “branquitude”, tendo um pai negro e de uma mãe branca, logo, os processos de denegrir a vida demoraram a aflorar. A filosofia afroperspectivista entende denegrir como o processo de tornar-se negro, da seguinte forma.

No caso da filosofia afroperspectivista, os traçados, invenções e criações precisam, num sentido filosófico, ser negros. Em outros termos, vai ser necessário denegrir, escurecer, tornar o pensamento negro e reativar as forças próprias de um devir negro-africano (Nogueira, 2011, p. 3).

Como forma de sobrevivência nesses espaços, busquei, de forma não intencional, meios para esquivar dos conflitos raciais. Para denegrir as vivências, os estudos corporais auxiliaram por essas dimensões. No olhar de bell hooks (2015), alguns sujeitos negros, para fugir das condições que os racismos lhes apresentam, encontram no caminho do entretenimento, nas formas de menestréis, meios de ludibriar essas perspectivas. Os sujeitos negros que entretêm são considerados passíveis e dóceis para as pessoas não negras. Permeiar os lugares do entretenimento me fizeram refletir sobre essa passagem.

Muitas vezes, em contextos educacionais predominantemente brancos, homens negros as-

sumem o papel de menestrel do gueto como um modo de se proteger da raiva. Eles querem parecer inofensivos, não ameaçadores, e, para fazê-lo, precisam entreter as pessoas ignorantes, deixando-as saber que ‘Eu não acho que sou igual a você. Eu sei o meu lugar. Mesmo que eu seja educado, sei que você pensa que eu ainda sou um animal no coração’ (hooks, 2015, p. 685).

Ao enfrentar o espelho, pelos encontros das potencialidades, incorporo as encruzilhadas da vida, pelo reflexo social da performatividade. As mandingas de Exú se lançam por suas infinitas faces. O corpo individual, como é visto pelo binarismo “todo e parte”, se transforma pelas rasuras das transgressões corporais. Pelos contos iorubás, a travessia do Atlântico transmuta o corpo por terreiros possíveis, existentes e explicativos (Rufino, 2017).

Para a quebra desses bloqueios, emerge pelo pesquisador a divindade e o poeta. A divindade é Uxú que surge pelo reflexo do espelho de Oxum, emergindo um corpo quanto pensamento ancestral, que performa sua negritude com brilho, beleza e força. Já o poeta é Preto Rupestre, partindo das amarguras do âmago, refletindo pela palavra suas revoltas, amores, mandingas e lutas.

Incorporação – processo corporal

“Gato Preto”

*Vou fumar bem embaixo da lua
Sou da noite e também sou da rua
Sou guerreiro valente Uxú
Pataxó com um Deus que cultua
Abençoado pelos Primeiros
Todos nós ainda somos guerreiros*

*Vejo em terra de macumbeiro
Surge um santo para esse terreiro
Pois meu Deus é um só que cultua
Sou um deus, sou um belo, sou Uxúá Já saí da Matrix
Oxente!
Vou tirar essa venda minha gente!
Sou filho de Ogum com Oxum
Sou tão forte tão belo Olodum
Sou Uxúá guerreiro valente
Sou do povo e também sou da gente
Lua cheia na noite emergente
Hoje é 13 na sexta feira
Gato preto que esteve presente
Viu menino ficar mais prudente
Todo preto diz que dá azar
Vou direto na jugular
Diz que eu que trago má sorte
Homem branco que trouxe o transporte
Era um navio
Um tal de negreiro
E assim que minha história tem um corte
Vim parar em terras estranhas
Vi meu povo acorrentado
Até hoje aprisionados
Na cultura de outros estados
Já tirei sua venda minha gente
Oxalá acredita na gente
Por isso esse fardo pesado
Vamos virar o estado do Estado!
- Preto Rupestre, mar. 2019 –*

Exu abre a possibilidade de se reinventar para que emergjam novas possibilidades. Sendo assim, cruzo pelas encruzilhadas o forró por esses novos terreiros. Uxúá é pensar o forró pelo corpo, seus gingados,

suas forças, sua beleza, seu brilho. Observar o que cada corpo possui como potência, e não buscar uma característica única de movimento. A multiplicidade se dá pela diversidade de corpos e movimentos.

Exu nos faz sentar no vazio, esculhamba nossas pretensiosas verdades. Constrói ao destruir. No jogo sincopado, o que nos espreita é a queda. Não à toa, é ele o princípio da imprevisibilidade. Assim, o que há de emergir no vazio sincopado? Exu nos sopra: reinvente-se, crie. Haverá sempre uma possibilidade (Rufino, 2017, p. 186).

Os povos africanos possuem diversas manifestações culturais, usam a dança por diferentes motivos como: comemorar o nascimento, plantio, colheita, saúde, fertilidade, doença, felicidade e morte. Essas manifestações são, em sua maioria, comemoradas com músicas e performances. Algumas danças que se originaram em África fazem parte da vida nas aldeias, modificando as estruturas do tempo e melhorando as relações sociais (Guerra, 2009).

Nossa incursão nas danças da África do Oeste e seus traçados distintos do que se convencionou a fomentar as danças afro-brasileiras, nos levou a reconhecer de maneira muito efetiva que há variedades insuspeitas de práticas de dança no continente africano ligadas a manifestações tradicionais e contemporâneas, o que invalida a ideia de uma dança africana no singular. Tanto são variadas as propostas estéticas quanto as relações que se estabelece com a musicalidade, extrapolando a noção reificada de que a percussão está presente em todas as danças. Lembremos que o continente possui grande variedade de expressões onde a melodia desempenha papel fundante e aquelas

onde não há necessariamente acompanhamento com instrumentos musicais (Silva, 2018, p. 136).

Com a diáspora dos povos negros, essas variedades de danças derivadas do continente africano têm como resultados uma simbiose cultural, tanto entre as culturas africanas quanto com as indígenas e europeias. Fazendo assim, com que continue emergindo novas “culturas” que sempre estarão em transições. Dessa forma, o corpo também apresenta suas múltiplas formas de refletir seus saberes.

O corpo é esfera mantenedora de potências múltiplas, o poder que o incorpora o transforma em um campo de possibilidade. O corpo em performance nos ritos se mostra como arquivo de memórias, um dispositivo de saberes múltiplos que enunciam outras muitas experiências (Rufino, 2017, p. 187).

Essas danças, em sua multiplicidade, chegam em terras brasileiras por meio da diáspora, as relações com outras culturas formam um hibridismo cultural. Esse hibridismo é captado pelo performer social, ou seja, neste caso, forrozeiros. Para Lopes (2009), *performer* caracteriza como sendo o sujeito que realiza a performance; em suas palavras:

Uso o termo performer em vez de ator me referindo aquele que não se restringe à interpretação teatral no sentido convencional, mas transita por diferentes campos do conhecimento, desfrontera as linguagens, amplia as noções espaços-temporais e fricciona as relações entre o real e o ficcional incorporando estados emocionais, subjetividades, memórias, criando a sua poética particular (Lopes, 2009, p. 135).

Ferrozeiro (a) ou ator do forró é aquele que tem ações vinculadas à promoção do forró, não sendo somente os sujeitos que dançam ou tocam, mas aqueles que se envolvem de alguma forma com a manifestação cultural.

Para o performer, a interpretação e a realidade estão vinculadas pela mesma linha da vida. Não há uma separação do que seja sua vida real e a que ele apresenta nos palcos ou cenas, por isso performar socialmente, com formas de se vestir, de falar, de expressar faz parte de uma autenticidade. Para as pessoas negras, devido às tonalidades de sua pele estarem expostas aos olhares sociais, não existe forma de esconder sua ancestralidade.

Sendo assim, Uxú é uma forma de potencializar as ancestralidades, tanto minha quanto dos sujeitos que atravessarem pelas ruas trilhadas neste caminho. Para elevar a autoestima do povo negro, por suas histórias, cabelos, lutas, danças e gingados.

Pelas esquivas e jogos que se fazem necessários como forma de estratégia social, Rufino (2017) pensa a *incorporação* como o momento que as possibilidades são reescritas. Segundo o escritor, isso deve-se ao colonialismo e sua teologia política cristã, perceptível pela narração da história sobre os temores, desvios e impossibilidades desse processo que deslegitima os saberes da cultura negra.

Pelas pretensões epistêmicas, Uxú emerge na incorporação dos saberes referentes ao domínio dos conhecimentos corporais negros. Para Exu, a exteriorização do conhecimento se manifesta à medida que incorpora os saberes, radicalizando com o monológico mundo ocidental.

Progredindo com as reescrituras sobre *incorporação*, como sendo os saberes movidos pelo *pensarsentirfazer*, “a incorporação, noção que credibiliza os saberes praticados, os saberes em performance, parte do pressuposto de que todo saber, para se manifestar, necessita de um suporte físico” (Rufino, 2017, p. 199).

Por outro processo corporal, acentuo as influências de danças de matrizes africanas e afrodiaspóricas como característica da construção do saber corporal. O forró emerge com corpos e movimentos junto a estilos como: capoeiras, jongos, cocos, sambas de roda, entre outros.

Por esse processo de entender e pesquisar os corpos negros em performances, Silva (2018) apresenta o que ela chama de “Corpo em Diáspora”, um processo de incorporação das individualidades dos movimentos de cada sujeito.

No Corpo em Diáspora, as pessoas se movimentam em suas singularidades, afirmando uma noção de diferença que não se coloca como problema, mas sim enquanto realidade. Realçamos os desenhos e trajetórias únicas que cada corpo possui, bem como as relações que escolhe estabelecer a partir de suas histórias de vida que, confrontadas com os elementos estético-poético afro-orientados, exigirão uma postura crítica e não apenas lúdica ou desprendida de responsabilidade (Silva, 2018, p. 101).

Pensar o forró, por um olhar afrocentrado, dançando, por corpos em diásporas é pensar na individualidade de cada sujeito. O movimento corporal surge de sua própria subjetividade, fugindo do pensamento hegemônico de simetria e similaridade. Seu corpo movimenta-se como uma escrita: cada mexer, uma palavra; cada gingado, uma embolada; cada corpo, uma história; cada corpo negro, muitas vezes, apenas um conto.

Dançar forró não tem como objetivo nenhum tipo de estética corporal, ela é uma ação de improvisação sem acordos prévios referentes aos movimentos realizados. Ainda pelos processos afro-orientados de Silva (2018), as constantes transformações sociais fazem com que os

corpos também se modifiquem amiudadamente, expressando suas mudanças conforme cada época vivida:

Retornando ao que assinalamos como herança da eurocentricidade no corpo, devemos lembrar que a racionalidade iluminista desconecta as pessoas de seus corpos enquanto espaços de conhecimento, ao mesmo tempo em que reforça determinadas ideias e comportamentos. Isso está diretamente relacionado com a ideia de colonialidade do gesto, já que esses padrões de comportamento impactam na maneira como movemos nossos corpos. Por que, por exemplo, enquanto cultura corporal, nos relacionamos tão mal com as áreas próximas da pelve e abdômen? Vemos que a rigidez provocada pelas formas eurocêntricas de escritas de si reverbera tanto no significado mais geral do corpo quanto no distanciamento com determinadas motricidades, como a da região pélvica (Silva, 2018, p. 103).

A definição de repertório proposta por Silva (2018), pelos elementos identitários que se ligam à diáspora e proporcionam uma transformação dos corpos negros, apresenta como características: gestos, atos não produtivos, dança, a incorporação da memória incorporada, canto, conhecimento efêmero, performances e oralidade. Fazendo de sua presença a própria produção e reprodução do conhecimento.

O forró pode se encruzeilhar com qualquer dinâmica proposta por Luciene Silva (2018), não só por ela, mas por outras tantas. Proponho, assim, emergir relações corporais para incorporar na pedagogia afro-orientada do forró, que também relaciono à improvisação por esses becos.

A improvisação proposta vai ao encontro do pensamento de Mara Guerrero (2008) referente à improvisação sem aviso prévio. Portanto, as performances ocorrem no ato da sua ação pública. Quando se sai para dançar forró, não se tem o hábito de combinar os movimentos que serão realizados durante a dança.

Trata-se de composições imprevistas, que contam com revisões acerca das relações habituais da dança. Nas improvisações sem acordos prévios o processo é desvelado ao público, visto que, não há ensaios ou predefinições sobre desenvolvimentos das ações e composições. Esse tipo de improvisação depende das escolhas realizadas em tempo real. É garantida autonomia de todos os artistas envolvidos na composição, visto que todos decidem simultaneamente seu desenvolvimento e formato em tempo real (Guerrero, 2008, p. 1-2).

Pensar o dançar por essa ótica não é olhar para sua espetacularidade ou eficiência, mas visar o dinamismo de um jogo de acordos que são decididos e desenvolvidos em tempo real. Porém criam-se expectativas quando há afinidade corporal entre os sujeitos dançantes, ou seja, quando eles já tenham criado uma harmonia em outros momentos dançados. Sendo expelido em transformações epistêmicas, o orixá que vem primeiro permite a multiplicidade.

O domínio de Exu intitulado como Enugbarijó, senhor da boca coletiva, nos diz sobre aspectos que podem ser percebidos na capoeira, mas também em todas as dinâmicas de transformação, reprodução, multiplicação, possibilidade, imprevisibilidade, criação, comunicação, mediação e tradução. A noção de Enugbarijó é também

conhecida popularmente como a boca que tudo come (Rufino, 2017, p. 200).

Olho assim o forró, pela sensibilidade do Mestre Pastinha (Mestre, 2019) quando diz que “a capoeira é mandinga, é manha, é malícia é tudo que a boca come”. O forró pode ser igual à capoeira para o Mestre: *manha*, quando falamos do abraço, do balançar com o outro, o saber, a hora certa de gastar energia durante a dança, a hora de chamar alguém para dançar, como chamar alguém para dançar, quando se percebe os espaços que se adentra. *Malícia*, quando se está dançando e não atrapalha os outros em volta; sincopar o balanço; ir, mas não ir; quebrar o movimento.

Mandinga – poesia

Mandinga é a bênção dos mais velhos, o saber dos pretos velhos, a poesia de proteção, a vela acesa, o ébo na esquina, a cachaça na encruza, o café na janela, o canto de libertação, as escrituras de Preto Rupestre.

“Rito de Passá”

*Abram os caminhos
Abram os caminhos
Abram os caminhos
Abram-se os caminhos
A flecha atirei
Onde caiu guardei
O céu relampeou
A chuva vai chegar
Meu corpo foi ao chão
Na palha pra curar
Lavei a alma então
Me refiz na lama vi pedra rolar*

*Dancei com a correnteza
Me deixei pro mar
Me refiz na lama vi pedra rolar
Dancei com a correnteza
Me deixei pro mar
Cantar e dançar pra saudar
O tempo que virá
Que foi que está
Tocar pra marcar
O rito de passa
O rito de passa
- Mc Thá –⁴*

Pelos saberes encantados da mandinga, passamos por este trecho, abrindo caminhos e mergulhamos em reflexões, o forró, afrocentricidade, poesia, memórias, encruzilhadas, ebós, festas, truques e magias. Perpassado, assim, por diversos cruzos: Kassandra Muniz apresenta seu olhar; “*Mandinga, para mim, é uma teoria. É um conceito negro-epistemológico. A mandinga tem a ver com estilo, ginga, com as feitiçarias do corpo quando se pensa, por exemplo, o jogo da capoeira*” (Muniz, 2021, p. 281).

Para observar as performances, só é possível quando combinados com as partes dos terreiros da magia, pois envolvem o corpo e os procedimentos encantados. Sendo assim, possibilita a transformação dos sujeitos que foram esquecidos, invisibilizados e marginalizados. Podendo vir a ser terceira cabaça tanto remédio quanto veneno, tanto faca de ponta quanto sem corte. A mandinga possibilita a criação:

A transformação do mundo perpassa pela invenção de novos seres, essa é a pedra catada do preto velho Césarie e praticada pelos corpos de saber na diáspora, aqueles que gingham, buscam no vazio do golpe não necessariamente desejável, mas

⁴ Mc Thá – Rito de passá, Rito de passá, Faixa 1, 2019.

possível. É necessário soltar a mandinga, mergulhar nesse campo de potência ainda pouco conhecido por *n* 's, seres assombrados que desconhecemos os próprios encantos do corpo. Mestre Canjiquinha, capoeira, mandingueiro, filósofo da ancestralidade já anunciara em uma de suas máximas 'as ideias no chão, eu tropeço encontro soluções' (Rufino, 2017, p. 201).

É pelo chão pisado descalço, pelos terreiros assentados no pé, a mandinga no forró, mostra ser os cantos e letras das músicas soltadas ao vento, o reforço ou a reflexão melódica, as proteções divinas, a maçã do amor na festa junina, o sorriso no rosto, o dançar sincopado, o perfume antes de sair de casa, o agradecer de todos os dias, o vestir para o baile.

O final do caminho se mostra começo, a porta de saída nos leva a outra entrada. Criar, recriar, transformar, construir, desconstruir e moldar, todos esses elementos são possíveis de transformações. A mandinga se dá pelas possibilidades de axé, das inserções ainda não trilhadas, assim realizo o último suspiro antes de lançar a flecha.

Ao invés de finalizar, início. Não por esse texto, mas por outros caminhos a diante. Os estudos culturais, trouxe-me diversos conhecimentos, propagá-los é a próxima encruzilhada, a flecha corta o céu, rasga os medos, transforma as ações, diversifica o conhecimento e ao atingir o alvo, abre os portões. "Os pretos são as chaves".

Referências

ALBUQUERQUE FILHO, Heitor Freire de. **A cultura nordestina e o forró de pé de serra: o caso do projeto cultural Museu do Vaqueiro e Forró da Lua**. 2018. 50 f. Monografia (Graduação em Turismo) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/37642> Acesso em: 07 ago. 2022.

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

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

CANGUÇU, Carolina (dir.). **MESTRE Pastinha, Rei da capoeira | Documentário**. [S. l.]: TVE Bahia, 2019. 1 vídeo (59min35s). Publicado pelo canal TVE Bahia. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Aiufa8mh9fs>. Acesso em: 30 jun. 2022.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 07 ago. 2022.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2017.

CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. **Branquitude: dilema racial brasileiro**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2022.

DE OLIVEIRA, Ivanilton José; CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiana, v.27, n. 3, p. 173-181, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3371/337127148010.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ESCREVIVÊNCIA e narrativas de si: resistências da negritude. [S. l.]: Faculdade de Educação UFMG, 2021. 1 vídeo (2 horas). Publicado pelo canal Faculdade de Educação UFMG. Disponível em: <https://youtu.be/cjko2yanHus>. Acesso em: 16 jun. 2021.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 1980.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GUERRA, Denise. Danças brasileiras de matriz africana: “Quem dança, seus males espanta!” **Revista África e Africanidades**. Brasília, v. 1, n. 4, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/40886660/CORPO_SOM_E_MOVIMENTO_Dan%C3%A7as_brasileiras_de_matriz_africana_Quem_dan%C3%A7a_seus_males_espanta_. Acesso em: 01 ago. 2022.

GUERRERO, Mara Francischini. Formas de improvisação em dança. In: CONGRESSO DA ABRACE, 5., 2008, Salvador. **Anais...**, Salvador: ABRACE, 2008. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1253>. Acesso em: 12 ago. 2022.

hooks, bell. Escolarizando o homem negro. **Revista estudos feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 677-689, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/fhT8ydVSYGGD4k9yMhB8dJQ/?lang=p> t. Acesso em: 30 jul. 2022.

LOPES, Beth. A performance da Memória. **Sala Preta**, São Paulo. v. 9, p. 135-145, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57397>. Acesso em: 03 ago. 2022.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n.1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <http://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>. Acesso em: 07 ago. 2022.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNIZ, Kassandra. Linguagem como mandinga: população negra e periférica reinventando epistemologias. In: SOUZA, Ana Lucia Silva (org.). **Cultura política nas periferias**: estratégias de reexistência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021, p. 173-288. Disponível em: <https://dev.fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2021/03/Cultura-pol%C3%ADtica-nas-periferias-WEB.pdf#page=265>. Acessado 10 jul. 2024.

NASCIMENTO, Abdias do, **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Griot**, [S. l.], v.4, n.2, p. 1-19, 2011. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/500>. Acesso em: 20 jul. 2022.

NUNES, Adelina Malvina Barbosa. **A branquitude e o ensino superior: reflexos e desafios na docência**. 2020. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/12084>. Acesso em: 04 jul. 2022.

O PONTO de partida da escrita – Ocupação Conceição Evaristo (2017). [S. l.]: Itaú Cultural, 2017. 1 vídeo (6min40s). Publicado pelo canal Itaú Cultural. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=3CWDQvX7rno>. Acesso em: 21 ago. 2022.

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**. 2017, 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10434>. Acesso em: 07 ago. 2022.

RUFINO, Luiz. Pedagogias das encruzilhadas. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro. v.10, n.1, p. 71-88, 2018. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504>. Acesso em: 23 jul. 2022.

SILVA, Cibele Bitencourt. **Os espelhos de Oxum: mulheres periféricas, relações raciais e autoimagem**. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23359>. Acesso em: 07 ago. 2022.

SILVA, Luciane da. **Corpo em diáspora: colonialidade, pedagogia de dança e técnica** Germaine Acogny. 2018. 281 f. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/tese-luciane-da-silva-d8m13q6drp8p>. Acesso em: 07 ago. 2022.

SIMAS, Luiz Antônio. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

SOUZA, Neusa Santos. **Torna-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 2019.



Capítulo 3

“COMEÇA AQUI A NOSSA ARTE CAPOEIRA...”: poder identidade e capoeira

Marcelo Barbosa Alves
Marcelo Victor da Rosa

Começa aqui a nossa arte capoeira, arte manhã brasileira que em Ponta Porã se iniciou. E pelo mundo, acontecendo dia a dia, com prazer, com energia, “oi” aquilo que meu Mestre me ensinou¹

A capoeira surgiu como uma identidade marcada, assim como seus participantes, a identidade negra. Apesar dessa mesma capoeira ser ressignificada e representar uma identidade mulata, mestiça advinda do processo de embranquecimento da prática e da própria identidade brasileira. Iniciamos esse capítulo com o mencionado título, pois, o universo da prática hoje é composto por diferenças, as quais projetam sujeitos, modos de vidas, condutas e subjetividades, e nada mais adequado do que se dizer: “e pelo mundo acontece dia a dia...”. Há um descolamento do sentido da prática da capoeira, em relação a sua criação até os tempos atuais, assim, não tornando dinâmico somente o jogo da capoeira, mas também, o próprio sujeito que dela faz parte.

¹ A nossa arte capoeira, Mestre Tapioca. Acervo pessoal.

O próprio processo de tornar a capoeira como símbolo nacional, como explica Balaguer (2016) ao dissertar sobre questões do mito da democracia racial, apontado como discurso que minimiza a importância e a luta dos diferentes grupos que constituíram a formação social brasileira. O contexto da capoeira na história, demonstra os lugares por ela ocupados, desencadeando a sua reivindicação como símbolo nacional. O discurso da capoeira como símbolo nacional produz os estereótipos e discriminações advindas de uma existência negatizada pelas relações “raciais”, pautadas na cor da pele, no entanto, enquanto cultura popular e especificamente cultura negra, a capoeira encontrou no discurso da democracia racial lugar para negociar com a cultura dominante para que pudesse continuar existindo e resistindo.

Neste capítulo discutimos sobre a capoeira, a partir do contexto pós-moderno, pois, as perspectivas sobre os sujeitos passaram a ser dinamizadas de modo a construí-los deslocados e fragmentados. Nesse sentido, a identidade, currículo, relações de poder e também a Pedagogia Cultural vão dar escopo às reflexões trazidas aqui. O objetivo deste capítulo é discutir a relação entre poder e identidade, assim, apontando o campo da capoeira como uma possibilidade de expressar as diferentes identidades.

Nossa discussão será pautada nas relações de poder, na perspectiva foucaultiana, logo o poder não será entendido em posição de dominação, opressão ou sujeição e sim, no seu aspecto produtivo, de construção de sujeitos, subjetividades, corpos e identidades². Neste sentido, buscaremos vislumbrar as relações entre os sujeitos que são permeadas pelo exercício do poder, assim como, a sua manifestação no universo da capoeira.

² Mesmo que Foucault não trate da identidade de forma direta, ainda assim, trabalharemos a noção de identidade a partir das relações de poder, pois, as relações de poder em seus processos de subjetivação produzem identidades diversas. Ver Hennigen e Guareschi (2006).

Segundo Prado Filho (2000) Foucault parte de uma crítica às abordagens jurídicas discursivas sobre poder, que até então tem limitado o pensamento sobre suas formas e atuação, tornando-o um elemento de transferência e sobreposição sobre os discursos e ações daquele que tem poder e aquele que não tem poder. Nesta concepção o poder é negacionista, transferível, limitante e está concentrado nas mãos de alguns.

Em contraposição a esse pensamento, Foucault (1988), discorre sobre o poder que é criador, é transformador e não existe nesse sentido uma pessoa, ou uma instituição que o detém e sim, todos em algum momento da vida, ou em diferentes lugares exercem poder em alguma medida, assim, os sujeitos não o têm para si, mas sim exercem o poder, desta maneira, construindo a sua própria realidade a partir destas relações.

Pensando a capoeira enquanto prática, ela não é uma ação pacífica, pois existiu e ainda existe nessa, elementos de tensões que a todo o momento estão postos na roda do jogo e na roda da vida. As relações entre os sujeitos no jogo da capoeira produzem diferentes significados, subjetividades e identidades, as quais constroem os próprios sujeitos praticantes da capoeira e a ela própria como prática descontínua e diversa. Assim, as relações que se estabelecem neste contexto estão imbricadas as condições ancestrais, tradicionais, “raciais”, religiosas, geracionais, ou seja, por condições diversas.

Como podemos ver na pesquisa de Pereira (2018), que discutiu sobre a representatividade que a capoeira reivindica para si no processo de nacionalização desta prática. A partir da história de vida e militância pela capoeira de Mestre Artur Emídio de Oliveira, este defendendo uma superioridade da capoeira enquanto luta nacional em relação a outras lutas migradas para o Brasil.

O referido Mestre ganhou notoriedade por ser um exímio praticante de capoeira, o qual se utilizava da capoeira para desafio de lutas,

seja qualquer lutador que quisesse desafiá-lo. Não foi só pela luta que o Mestre Artur Emídio ficou conhecido, mas também, por tornar-se um defensor nacional de tudo que a Bahia já produziu enquanto capoeira, e por difundir nacionalmente a capoeira como esporte brasileiro, dando principalmente ênfase no caráter esportivo e nacional desta prática.

Conforme posto, o próprio praticante de capoeira produz tensões a partir das condições que lhe são dadas e a sua vontade de sujeito. É interessante notar que Foucault (1988) constrói uma genealogia e faz análises do poder capilar, na multiplicidade das práticas e relações, a partir de uma positividade, como elemento de construção de realidades, corpos e subjetividades dos sujeitos. Não estando relacionadas à dominação de grupos, pessoas ou unicamente com estrutura social, o poder é desenvolvido nas relações mais simples entre pessoas em diferentes posições.

Dizendo poder, não quero significar “O Poder”, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma da regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre o outro e cujos efeitos por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro (Foucault, 1988, p. 88).

É justamente a capacidade produtiva do poder que dá dinâmica às relações entre os sujeitos. Em constantes correlações de forças, o sujeito se constrói ao mesmo tempo em que é construído nas multiplicidades das interações sociais, por meios de relações desiguais e móveis. Por mais que as relações sejam desiguais, o poder opera de forma a criar ambivalência a qual se caracteriza pelo jogo, pela busca de um

local do sujeito, pelo desequilíbrio das relações e desigualdades. Nessa dinâmica, o poder está longe de ser entendido somente em uma posição de superestrutura ou mesmo em uma relação linear, mas sim, em potencializar múltiplas relações entre os sujeitos.

Podemos observar que nos escritos de Albuquerque (2012), ao fazer reflexões sobre a ancestralidade como relação de poder, a figura do Mestre de capoeira é apontada como representante legítimo e guardião da ancestralidade afro-brasileira. Para o autor, a corporeidade e oralidade são as principais formas de transmissão do conhecimento ancestral, porém, enfatiza que existe uma representatividade na transmissão da ancestralidade da capoeira, o qual é determinada por características e demarcações dos homens heterossexuais, viris e sedutores. A transmissão da ancestralidade é relacional e perpassa por processos de seleções, de forma a legitimar dadas relações de poder, as quais sobrepõem um padrão estabelecido, no caso o homem heterossexual, sobre outras formas de vivenciar as experiências.

Desta forma, as relações de poder na capoeira estão a todo o momento sendo tensionadas, não a partir somente de relações internas, mas também, de relações externas que moldam o universo das práticas em capoeira. Assim, possibilita dinamicidade à ação de seus praticantes, produzindo indivíduos a partir de campos de tensões constantes, tempos e lugares diversos.

A produção do indivíduo é um ato normalizador, que individualiza, identifica, caracteriza, marca, agrupando os sujeitos na tentativa de corrigir os desvios que fujam da norma, assim, temos o poder da norma que por aparatos científicos, métodos e técnicas normalizam as diferenças.

No poder da norma podemos observar a normatização e a normalização. Na normatização busca-se demarcar uma faixa de normalidade, de enquadramento daquilo que seja normal para que na nor-

malização se corrijam os desvios que estão fora da norma, àqueles que estão fora do padrão, na tentativa de enquadrar os indivíduos através de ações terapêuticas, corretivas e educativas.

Não é de se estranhar que, numa sociedade científica e tecnológica como a nossa, o poder da norma ocupe o lugar central que ocupava a lei no final do período medieval. Desta perspectiva, o jogo da norma encontra-se no cerne dos controles sociais contemporâneos, imediatamente, ligado a toda uma tecnologia de produção de indivíduos desenvolvida e amplamente aplicada entre nós, constituindo assim um elemento fundamental da genealogia dos indivíduos modernos, proposta aqui como uma das leituras possíveis do texto (Prado Filho; Geraldini; Cardoso Filho, 2014, p. 127).

Pensamos o mito da democracia racial que nasce com a tentativa de o estado brasileiro forçar o pensamento de que todos são iguais, assim, consolidou-se no imaginário social brasileiro a ideia de que o racismo havia acabado. Tal pensamento acaba por promover uma forma mais perversa de racismo, que é o racismo velado, o qual estrutura a sociedade até os dias atuais. Nesse aspecto, tentou-se usurpar características e traços das pessoas negras em nome de um falso embranquecimento de sua pele, há nessa ação a tentativa de normalizar todos os indivíduos.

Corroborando com este debate, Andrade Junior (2005) discute sobre a pretensa, na época, transformação da capoeira como esporte nacional, o qual objetivava tornar homogêneos aspectos identitários, não a do negro, mas sim de uma nacionalidade que negava os traços culturais da negritude. O autor discorre sobre o processo de branqueamento que se tentou realizar com os negros brasileiros em nome de um

evolucionismo “racial”, criando assim, o mito da democracia “racial”, a partir do processo de “mulatização”.

Em um processo de desafricanização do jogo da capoeira, justamente o mestiço/mulato é eleito para o tipo que deve praticar e resguardar a capoeira, neste sentido anulando os elementos da cultura negra, criando valores a uma identidade nacional. Contrário a esse movimento de nacionalização, grupos de capoeira promovem uma africanização desta prática, os quais atribuem a capoeira angola uma legítima representante dos costumes, tradições e ancestralidades. Andrade Junior (2005) ainda defende que na medida em que a capoeira é mantida, recriada e desterritorializada representa uma transnacionalização da cultura.

Assim, a ideia de criação a partir das relações de poder é potente, visto que cria não somente corpos e subjetividades, mas também, indivíduos e suas identidades. A criação da identidade é uma prática do exercício de poder, na medida em que há aplicação de mecanismos reguladores da vida e dos corpos, os indivíduos e suas identidades são produzidos.

Mas, como se produz indivíduos em nossas sociedades? Pela aplicação, inicialmente, de práticas de separação e individualização de corpos; depois, pelo acionamento de jogos de identificação, que marcam cada indivíduo, ligando-o à sua identidade; em seguida, pela aplicação de técnicas de exame, possibilitando a comparação e classificação entre eles; e ainda, pela aplicação do poder da norma, marcando, incluindo ou excluindo, patologizando e corrigindo desvios, normalizando e regulando suas condutas individuais (Prado Filho, 2017, p. 316).

No processo de construção do indivíduo, generalizar as identidades é uma premissa dada pela normatividade social. Produzir corpos coletivos, passa pelo entendimento de normalização e normatização dos corpos individuais, que são corpos docilizados, genéricos e disciplinados. A própria capoeira traz muito disso, ao imprimir no sujeito a identidade negra, brasileira, angoleira, regional, porém, diferentes mecanismos de regulamentação dos corpos, estão postos não em posição estável, pois, instabilidades são causadas a todo o momento nessa relação, produzindo identidades diversas, como exemplo podemos falar de uma formação identitária a partir do deslocamento da capoeira baiana para uma identidade cultural da capoeira sul-mato-grossense³.

Podemos enfatizar que na capoeira existe um lugar produtor que está em constante fluidez e aparece como forma de rearticular o movimento cultural e expressivo que a capoeira representa, Castro (2007) discute em sua tese, aspectos relacionados à ancestralidade e identidade nacional a partir da ida de Mestre João Grande para Nova York. O autor considera a existência de uma inscrição de saberes ancestrais nos corpos dos praticantes de capoeira, os quais são ressignificados a todo o momento. Assim, enfatiza que culturas locais podem alcançar o âmbito intranacional, como por exemplo, a capoeira baiana, transformada em referência internacional, que apesar de referência não é modelo único, mas sim, deu possibilidades para criar culturas de capoeira com características locais.

A potencialidade do poder está na dinamicidade daquilo que ele produz. Na medida em que se tenta normatizar e normalizar as condutas, padronizar os corpos e as identidades, há elementos de resistência, há aquilo que escapa à norma, que implicam em atos de revoltas, de fugas e em construções diversas e deslocadas. Assim, as identidades podem ser pensadas, não em uma identificação comum, mas, em identificações diversas, descentradas de normas rígidas e comuns.

³ Ver Alves, 2024.

Discutir identidade dentro de tal perspectiva remete o poder com centralidade nas relações entre os sujeitos, ou seja, nada escapa ao poder, pois ele está em todos os lugares e permeiam todas as relações, como diz Foucault (1988). Para tal assertiva, é preciso lançar o presente escrito dentro de um posicionamento histórico, o qual demarque certa perspectiva analítica e que permita discutir a fluidez das diferentes construções identitárias.

Por muito tempo existiu o entendimento do lugar comum de identidade a todos os sujeitos, assim, classificando-os e os alocando dentro de uma identidade definida, fixa e com poucas possibilidades de fluidez e dinamicidade. Tal entendimento dá possibilidades para problematizar a noção de identidades, “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando, o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (Hall, 2006, p. 7).

Em realidades cada vez mais dinâmicas a interação com o mundo e com diferentes culturas causam uma crise de identidade, fazendo o sujeito perder a sua referência. A noção da sua própria identidade vai entrando em crise, criando o sentimento que Hall (2006) caracteriza como a perda do sentido de si, produzindo identidades descentradas ao mesmo tempo em que deslocadas.

Neste sentido, não existem identidades que não sejam assumidas em relação ao espaço/tempo ocupada pelo sujeito, que constrói suas identidades na medida em que interagem com simbologias, códigos, linguagens, estéticas etc. “O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (Hall, 2006, p. 12).

A própria vida é dinâmica, as constantes transformações geradas pelo desenvolvimento social fazem com que a vida se torne cada vez mais reflexiva. O pensamento do que seja moderno entra em “xeque”, pois

não só a sociedade é transformada, mas também, as vidas dos sujeitos, as identidades e as subjetividades estão em constantes transformações.

Dito isto, o sujeito pós-moderno não está enquadrado em uma identidade fixa, essencial ou permanente. O entendimento de sujeito nesta perspectiva supera as determinações biológicas e fixas dadas ao sujeito da modernidade, possibilitando identificações móveis, variadas, descentradas e não determinantes. O sujeito passa a expressar identidades cada vez mais particulares em contraposição a identidades genéricas dadas por simples determinismos históricos, logo, na capoeira não temos uma identidade posta, mas sim, múltiplas identidades.

Nessa multiplicidade o poder é descentrado e fluido, contrário à ideia de universalidade do sujeito genérico ou de uma força universal que o produz. O jogo de poder e o jogo de identificação, que o sujeito aciona para agir no mundo, estão postos no campo das microrrelações, produzindo resistência na mesma medida em que deslocam os sentidos universais para uma individualização das identidades, dando lugar para um sujeito fragmentado, assim, podendo assumir múltiplas identidades, a partir de diversos sistemas de representações.

Hall (2006) nos faz pensar em como os sistemas de representações estão sendo deslocados, principalmente pela globalização das identidades culturais. Nesse processo global a lógica de mercado e consumo ultrapassa as fronteiras nacionais e acaba por deslocar os espaços e tempos simbólicos, isto é, influenciando identidades.

Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” como “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo. À

medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural (Hall, 2006, p. 74).

O processo de transnacionalização de produtos e mercadorias fez com que códigos, símbolos, crenças, artesanatos e artefatos culturais de uma região fossem levados para vários locais do globo. Pensar uma natureza identitária a partir desse processo de globalização é impossível, pois, as fronteiras as quais os sujeitos se constroem não estão em posições de fixidez, permitindo assim, variadas relações de trocas simbólicas e códigos entre os sujeitos, promovendo pequenas rupturas em características regionais que antes pareciam imutáveis. A própria modernidade não dá conta de explicar a dinamicidade em que as culturas se imbricam no cerne das relações entre os sujeitos, relações essas travadas por jogos de poder e identificação.

Bhabha (1998) cunhou o conceito de “entre-lugar”, o qual coloca as relações entre culturas diferentes como algo potente, que produz novos significados, identidades e subjetividades. Nessa dinâmica o lugar da cultura não é comum a todos, ou seja, não existe uma cultura comum, e sim, diferentes formas de expressões dos modos de vida e incorporações de símbolos e códigos pelos sujeitos. A cultura como modo de vida não pode ser entendida como simples manifestações dadas pela continuidade temporal, ela supera pensamentos tradicionais, mas, não descarta esses pensamentos, pois, o tido como tradicional é o ponto de partida para o novo, para a transformação. “Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidades e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (Bhabha, 1998, p. 20).

É preciso extrapolar os limites dados pelo entendimento de uma única cultura na formulação de identidades, ou seja, a cultura não remete a uma formulação de identidade natural a partir de determinismos culturais, pensar nessa proposição seria ofuscar as possibilidades de entender os processos de formulação das identidades.

Desse modo, é frequente observamos abordagens sobre a identidade que, ao invés de ressaltarem a análise sobre sua dimensão política, aquela que possibilita a sua evidência como fenômeno social e que está na própria origem do debate sobre cultura, acabam por naturalizá-la (Ennes; Marcon, 2014, p. 276).

Discutir identidades é, para nós, pensar no caráter transgressor que as formulações das diferentes identidades possuem. É dar um lugar político para essas formulações, é pensar que na produção das diferentes identidades há produção de resistência no sentido de se posicionar em ações contrárias a imposição de normas, condutas morais e determinismos.

Falando de identidades, não estamos considerando-a em si, mas sim, nas multiplicidades expressivas de formas, modos, ações, liquidez, dinamicidade e deslocamentos das relações entre os sujeitos. A emergência identitária que perpassa pelas relações de poder, constroem referências políticas dos sujeitos e dos grupos, e é neste sentido que consideramos as identidades como atos de resistência nas múltiplas relações entre os sujeitos. Logo, "(...) as concepções predominantes sobre o sujeito estiveram e estão diretamente implicando e sendo implicadas pelo debate sobre identidades" (Ennes; Marcon, 2014, p. 284).

Neste sentido, no jogo da capoeira estão postas as diferentes identidades, que entram em constantes tensões que produzem o praticante de capoeira, que consideramos como sujeitos dinâmicos, fluidos que se constituem a partir das relações de poder travadas com o outro diferente. As

identidades que os sujeitos assumem são formas de se posicionar perante o mundo e a vida, o papel político das identidades irá remeter determinada escolha, forma de vida, modo de pensar e agir em relação ao espaço ocupado. Assim, a capoeira se torna um ambiente identitário de demarcação política, o qual não basta dizer eu sou capoeira, mas também dizer, qual o estilo que pratica “eu sou praticante de capoeira regional”, por exemplo, ou então “eu sou praticante de capoeira mulher” etc.

As identidades vão demarcar dadas posições nas relações de poder e, logo, politicamente, no que diz respeito à construção e entendimento do sujeito. Em processos de interações cada vez mais dinâmicos, é justo que as identidades se tornem mais fluidas e dinâmicas, pois, os espaços precisam ser ocupados para a legitimação do sujeito, eis aí posto o jogo de identificação dado pelas relações de poder.

No tópico a seguir, vamos discutir como a identidade negra se torna uma identidade política na capoeira, a qual, pelos seus diversos movimentos culturais, tenta restituir os sujeitos de suas ancestralidades, tradições e legitimidades.

Uma luta assim nascia, a esperança chegou: por uma identidade política na Capoeira

*Ie, peço licença, que agora eu vou contar
A história de uma luta, a história da escravidão
Os negros bantos eram pegos em angola
Pra cá eram traficados, oi forçados a trabalhar
E na senzala, eles ficavam a fel
Muitos morreram no tronco de tanto apanhar
Dor, só existia a dor
O chicote abalava e no repique do tambor
Uma luta então nascia a esperança chegou⁴*

⁴ História de uma luta, Mestre Caju, em https://www.youtube.com/watch?v=hMTm8QL-mFZw&list=PLO-QEpiig_IhAwANYKPPcP1-PecW5-S&index=5. Acesso em: 5 mai 2023.

São inúmeras as cantigas de capoeira que abordam a escravidão como tema central, pudera, pois a escravização foi conhecida pelas bárbaries imposta as pessoas traficadas para a América Portuguesa⁵, mais tarde, conhecido como Brasil. Tal período histórico caracterizou-se pela exploração da mão de obra negra, de forma escrava. Ao chegar a terras estrangeiras, os africanos – maioria das pessoas escravizadas trazidos para terras das Américas - não trouxeram consigo somente sua força de trabalho, mas também, seu conhecimento técnico, suas manifestações culturais, seus modos de pensar e entender o mundo.

A escravidão aconteceu, e não há como negar! Nesse processo, podemos pensar em como as relações foram construídas de modo a construir a ideia de “raça”, tendo como princípio a ambiguidade branco/negro, no que diz respeito a cor da pele. Durante muito tempo a sustentação teórica e moral para a escravidão davam-se a partir do pensamento religioso. Santos (2017) aponta que devido a uma interpretação religiosa dar-se-ia a escravização dos povos africanos, colocados como inferiores devido a um castigo divino.

Na infâmia colonização do Brasil, a Igreja Católica se uniu a coroa portuguesa no sentido de legitimar a escravidão e produzir riquezas a partir da desumana exploração da mão de obra escrava e com isso aumentar a quantidade de seus seguidores, pois essa união daria a oportunidade para a Igreja evangelizar as pessoas escravizadas.

O fato é que, a escravidão e a ideia de “raça” não surgiram de forma natural, muitos acontecimentos produziram o escravizado como inferiorizado, e ainda mais, o africano na sua imagem negra, como alguém sem humanidade. Desse modo, foi construída a imagem do negro no Brasil.

⁵ Quando ainda era reconhecida como colônia de Portugal (Santos, 2017).

Negro (*black, noir, etc*) foi, ao mesmo tempo uma tentativa de apagamento da diferença étnica entre os não europeus de modo geral, em especial os descendentes de africanos, e de construção de uma identidade coletiva negativa, inferiorizante, portanto, colonizadora e construtora de um Outro mitologicamente sem história e sem cultura (Silvério, 2020, p. 273).

É interessante notar como as relações de poder exercidas no âmbito social acabam por colocar as pessoas em lugares diferentes, dando-lhes marcas que por vezes podem inferiorizar ou exaltar determinado sujeito. Por mais que a história da negritude no Brasil seja importante, não nos apegaremos de forma minuciosa a esta história e sim discutiremos as manifestações e relações das pessoas racializadas no tempo presente.

Souza (1983) nos mostra que a construção da identidade negra é dada a partir dos olhares brancos. Visto como economicamente, politicamente e socialmente inferior, segundo a autora, o negro não possuiria outra concepção positiva de si mesmo e seria obrigado a tomar o branco como modelo de identidade e objeto de ascensão social. Construiu-se então, um paralelo entre cor negra e posição social inferior. É preciso entender que a sociedade criou variados dispositivos para atribuir qualidades negativas aos negros.

Mas, de forma diversa há uma busca pela valorização das características simbólicas das pessoas negras, pelos negros. Movimentos culturais e de organização política visam positivar uma existência que vá além da opressão vivida pela escravidão. Logo, buscam criar outro lugar que enaltece as diferentes existências, mas que firma uma identidade negra.

Para os autores Faria e Araújo (2018), há influência da cultura africana na capoeira, e desta forma a identidade brasileira, ao mesmo tempo, pode contribuir para o combate ao racismo. Para os autores, a capoeira na medida em que vai se desenvolvendo se afasta do lugar marginal, perseguida, proibida e passa a fazer parte de um universo maior de praticantes, adeptos e representantes. Os autores consideram que a capoeira possibilita a criação de identidades coletivas e nacionais, mas que, para além, esses são processos que se encontram constantemente em cursos e que fortalecem o desenvolvimento em torno da cultura africana em parâmetro nacional, regional e local.

Assim, há algo que precisa ser exposto por nós que é a resistência como elemento diverso do exercício do poder. É interessante notar que a resistência acontece nas microrrelações de poder, partindo de um contexto individual. Por exemplo, no período escravocrata a resistência se dava de diversas formas, das quais: o corpo mole, a fuga das fazendas, as formações dos quilombos ou mesmo o suicídio (Santos, 2017).

O ato de resistir é produtivo na medida em que ele mesmo está evidenciando uma relação de poder. Desta forma poder e resistência são ambivalentes, visto que um é síntese da ação do outro, como diz Foucault (1988), onde há poder há resistência.

Avançando na discussão sobre resistência, podemos refletir sobre a agência, que se caracteriza pela construção da realidade partindo do sujeito. A agência é gerada a partir das condições dadas pelas relações de poder e o sujeito é o lugar de agência, denotando assim que não existe um poder soberano por natureza e que existem possibilidades de resignificação, rupturas e descontinuidades por parte do sujeito. A agência ocorre no contexto das relações sociais, aos poderes que limitam a condição do sujeito (Fulin, 2014).

Assim, a agência é a própria força de resistir ao subverter a ordem social, política, cultural ou religiosa que impõe limites à ação do su-

jeito. Nesse contexto, ressignificar a realidade produz outros locais de interação entre os sujeitos, produzindo identidades e subjetividades. Logo, nos interessa saber como as pessoas negras produzem suas identidades por meio de processos de agência/resistência e, sobretudo suas identidades negras.

A nova ordem econômica e social, a abolição da escravatura e o capitalismo trouxeram novos lugares para os negros, que ainda continuavam sobre os mesmos olhares, os olhares brancos. Para transformar essa situação, o negro vê a sua ascensão como um projeto, que o tiraria da marginalidade, o faria cidadão, digno de participar da comunidade nacional (Souza, 1983).

Mas como existir em uma sociedade estruturada sobre pensamento racial? Como Mignolo (2017) lembra, a colonialidade imposta aos países da América e da África acaba por negar a existência das manifestações dos povos colonizados em nome de um pensamento colonial, assim, a cultura, os costumes, as maneiras de pensar que passam a valer nas colônias são do colonizador.

Negou-se assim, às pessoas negras, a possibilidade de desenvolverem uma visão positiva sobre si mesmo, sendo baseado em padrões europeus aquilo que era tido como certo, valoroso, saber, cultura, ou seja, o pensamento europeu era o lugar do saber e aos povos colonizados foi relegado o lugar da selvageria, lugar este que deveria ser inscrito o conhecimento, os costumes e a cultura europeia.

Sodré (2017) salienta que a humanidade até hoje produziu formas de pensar baseadas nos preceitos europeus (branco), principalmente a partir de pensamentos de origem alemã e grega, assim descartando todo o sentido das outras formas de cultura ou mesmo de pensamento de vida e mundo que não advindo dos padrões europeus.

Aos povos negros, dos quais descendem mais de 55,8% da população brasileira na atualidade, segundo dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022/2023)⁶, desse modo, restou agenciar a sua existência a partir de elementos dados pela sua história subalterna com elementos da supervalorização da branquitude como padrão social.

Souza (1983) faz reflexões sobre o “preço” que o negro paga para viver em sociedade, que é um lugar branco, a qual valoriza uma única forma de pensar, viver e agir. A perda da identidade negra é um preço a se pagar, pois, muitas das vezes o objetivo de vida dos negros/as é ser branco, ou mais próximo possível da branquitude, nos seus hábitos, costumes e valores. Nessa perspectiva, tornar-se negro é uma ação necessária para resgatar a condição de valorização das pessoas negras, na valorização da sua identidade.

Há uma questão emergente nisso tudo, a qual a valorização da história da negritude no Brasil. É nesse ponto que estamos pensando, pois o negro no Brasil precisa negociar a sua existência em uma sociedade que muitas das vezes o tem como diferente e anormal. Não por menos, na sociedade brasileira, “a população negra, principalmente a juventude, é a maior vítima de homicídio...” (Adão, 2017, p. 11).

Se por um lado há uma desvalorização da negritude e tudo que ela produziu, pela cor da sua pele, há possibilidades de o sujeito agenciar a sua realidade positivando atributos, os quais são marcas da sua identidade negra. É neste aspecto que estas pessoas criam uma realidade favorável à sua existência. Como apontou Mbembe (2001), sobre a *Self*, a qual é uma representação da própria consciência no que diz respeito à cor da pele.

⁶ Ver o site: <https://www.dieese.org.br/infografico/2022/populacaoNegra2022/index.html?page=2>.

Mas, afinal o que significa ser negro no Brasil? Responder esta pergunta está além de uma compreensão comum. Para tal assertiva, concordamos com Silvério, (2020).

Por exemplo, o termo negro no Brasil pode significar tanto a origem africana comum de pretos e pardos quanto a posição similar que ocupam na estrutura de estratificação social. No primeiro caso, negro é uma construção eminentemente política para a constituição de uma narrativa e agência comum; no segundo caso, uma descrição estatística que desvende, ou pode desvendar, os impactos da discriminação racial nas oportunidades existentes em uma sociedade organizada hierarquicamente por cor/raça (Silvério, 2020, p. 274).

Neste sentido, a negritude como identidade é um aspecto amplo da marcação do sujeito. Ser negro é algo que denota uma existência política que vai além da cor da pele e que carrega traços da história social e cultural do Brasil. Logo, a maneira que sujeitos negociam suas existências em uma sociedade a qual tem a branquitude como padrões identitários de sucesso são diversos, mas, políticos. Na capoeira, essa identidade vai transparecer com muita frequência.

Na capoeira, ancestralidade e tradição estão muito presentes e relacionadas com a identidade negra, exercendo fundamental importância. Os praticantes de capoeira reivindicam a todo o momento o passado ancestral africanos com o intuito de promover uma identidade negra positiva sobre si. Para tanto, essa reivindicação seria pautada em conotações políticas e desvinculando o negro de uma visão negativa da sua identidade. Assim, através da capoeira busca-se resgatar o passado do negro silenciado pela História Oficial na mesma medida em que se

reivindica uma identidade negra pautada em tradições, origens e ancestralidades (Vassallo, 2011).

A capoeira aborda o histórico escravo em vários momentos em sua prática, no sentido de denunciar o que aconteceu no passado, relembrar feitos dos guerreiros negros e muitas das vezes exaltar a tradição e ancestralidade. O processo de construção da capoeira como prática social esteve focado a partir de diversos olhares que produziram não somente a capoeira, mas o outro como marginalizado. Criou-se a identificação dos praticantes de capoeira pautada muita das vezes na identidade negra ou na identidade nacional. Assim, símbolos, códigos e significados foram produzidos podendo ampliar o sentido de identidades projetando visões diversas de identidades, sujeitos, cultura e subjetividades.

Podemos enfatizar que em muitos aspectos o praticante de capoeira foi construindo sua identidade conforme o tempo histórico e interesses de diversos campos institucionais e sociais. Na medida em que novas tensões foram produzidas, outros aspectos identitários do praticante de capoeira são enfatizados.

O que fica evidenciado é a importância que a cultura africana exerce na formação identitária, não somente da capoeira, mas do brasileiro. O processo de construção da sociedade brasileira é carregado de elementos, os quais, suas raízes remetem às africanidades, tanto na constituição das palavras, quanto na religiosidade e na musicalidade (Faria; Araújo, 2018; Vassallo, 2011).

Assim, cor da pele é um artefato cultural e não somente um marcador, pois, essa cor vai construir identidades, pensamentos, subjetividades e acima de tudo tensionar as relações de poder e acirrar as discursividades políticas. Ser negro nesse sentido denota uma construção para além da historiografia, sendo o presente campo de disputas para a construção do eu negro, político.

Retornando ao título do nosso capítulo, “Uma luta assim nascia, a esperança chegou”, a identidade política negra é, portanto, a luta para desvincular o passado servil e desumano atribuído aos povos negros no Brasil. A luta das pessoas negras é para que sejam reconhecidas em direitos e equidades dentro de um sistema injusto e “racializado” de poder, o qual tem a pele branca como padrão.

Neste sentido, ao trazer no jogo, no ritual, no canto, no toque, na religiosidade e na instrumentalidade vestígios das manifestações de matriz africana, o ato político está dentro da capoeira. Vivenciar estas manifestações, que em suas individualidades tornam-se elementos da roda de capoeira, fortalece o sentido da busca por uma valorização da identidade negra, como ponto de fuga de uma história marcada por diferenças estruturais que produziram a marginalização de pessoas a partir da cor da pele.

É crucial identificar a capoeira dentro das suas características ancestrais e de certa forma tradicionais. Entendemos aqui tradição e ancestralidade como elementos importantes, pois, em contato com as experiências que os sujeitos trazem, formam novos campos de disputa e atuação, produzindo assim, realidades diversas e não uma capoeira única. Almeida, Soares, Silva (2009), apontam que as produções acadêmicas feitas sobre capoeira, as colocam em um lugar essencialista e nacionalista, ou seja, a identidade do praticante de capoeira sendo sempre negra e brasileira.

A reflexão que pretendemos apontar é sobre uma capoeira que vá além de uma pretensa essência identitária, colocando-a no campo dos jogos de disputa entre diferentes sujeitos. Defendemos que a identidade negra é uma identidade política, que não só marca o sujeito, mas que para além produz agência e resistência. O nosso ir além nesse sentido é pensar as outras identidades que compõem o universo da capoeira, buscar reflexões de como as identidades deslocadas e fluídas se fazem

presentes, pensar como identidade e diferença são elementos que se contradizem, mas que também se complementam na constituição dos sujeitos praticantes de capoeira.

Nesta perspectiva a cultura é um elemento fundamental para compreendermos as diversas relações que produzem identidades e diferenças. Bhabha (1998) ao nos demonstrar que as culturas são diferentes e que são estas diferenças que nascem pontos de deslocamentos, de imbricação e construção de uma nova realidade, nos ajuda a entender que a construção da capoeira é a todo o momento ressignificada. Não há prática em capoeira que seja essencialmente igual. É essa construção do “entre-lugar” que produz as marcas que cada sujeito praticante de capoeira carrega consigo e são justamente estas marcas que vão dar lugar ao sujeito.

Logo, estamos dizendo que sendo a capoeira um campo de atuação abrangente, na sua prática ela é um micro campo onde as relações de poder acontecem, dando ênfase às individualidades dos diferentes sujeitos. Em pesquisa realizada por Alves, Rosa, Salerno (2023), abordou-se as possibilidades de agenciamento dos diferentes praticantes de capoeira na produção de uma realidade favorável à sua existência. Assim, tem-se nas relações de poder, nos processos de resistências e agência, possibilidade de fuga, de ressignificação e de afirmação das identidades particulares, fluidas e deslocadas. Neste sentido, identidade e diferença têm relações estreitas.

Mas como perceber as diferenças na capoeira? Pensando na capoeira, antes esta prática era atribuída a pessoas marginalizadas, das quais os negros/as eram o maior grupo de praticantes. É crescente a quantidade de pessoas que a praticam, não somente no Brasil, mas também, a nível mundial. O inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil, aponta que essa prática está inserida em mais de 150 países.

A arte apresenta registros iconográficos e documentais desde o século XVIII, possui diversas vertentes ensinadas por Mestres, contramestres, professores e instrutores, e cobre um amplo território geográfico que mapeia os cinco continentes, uma vez que as rodas de capoeira estão difundidas em mais de 150 países (Brasil, 2007, p. 8).

Assim, podemos apontar que a prática da capoeira carrega diferentes formas de viver o mundo, de experimentar as coisas e de expressar as identidades. Para elucidar o que estamos falando, é importante trazer um trecho de uma entrevista dada por uma mulher trans e negra ao Portal da Capoeira⁷, a qual pratica a capoeira como forma de ressignificar as experiências e agenciar sua existência.

Vamos dividir a capoeira como entidade e manifestação. Capoeira entidade é algo muito além da gente, é uma inteligência. Mas a maneira como é manifestada nos espaços, academias, dentro de um sistema patriarcal, oprime tudo o que tem a ver com sensibilidade, flexibilidade, com afeto, com tudo que roda em volta da energia feminina. Isso ficou bloqueado dentro de mim, minha história periférica, de negro em espaços majoritariamente masculinos e masculinizados (Puma Camillê, 2021).

Há nesta relação da identidade e diferença dentro da capoeira o sujeito que resiste e projeta a produção de outra realidade para si. Neste sentido, a capoeira não é um espaço que somente as identidades negras estão presentes, mas também, as múltiplas identidades que são acionadas e entram em um campo de disputas, que produzem realidades e subjetividades diversas.

⁷ Disponível em: <https://portalcapoeira.com/capoeira/capoeira-para-todes-por-puma-camille/> - Acesso em: 3 nov. 2022.

Logo, o “eu” e o outro, a identidade e a diferença, são positivadas na medida em que o outro é a possibilidade de construção da identidade e vice-versa. “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (Silva, 2000, p. 75).

Como então podemos conceber a prática em capoeira como um local de uma única identidade, a identidade negra, se a diferença está posta dentro deste universo? Nessa perspectiva, a prática é carregada de sentido diversos, de múltiplas relações e tensões que ao produzir a capoeira, também produz o sujeito praticante de capoeira.

Como Foucault (2002) nos mostrou, os sujeitos constroem modos particulares de viver as experiências de si, estes modos ou práticas de si os conduzem a se relacionar da melhor forma possível com as adversidades momentâneas, isto é, o processo de subjetivação que constituiu o sujeito é dado a partir das suas percepções e cuidado de si, que marca a sua individualidade conforme as experiências vividas pelos sujeitos particulares. Assim, estamos considerando o sujeito praticante de capoeira como sendo marcado pelas suas experiências particulares em contato com as experiências diversas dadas pela prática na capoeira.

Entendemos assim, a importância que a identidade e diferenças exercem na constituição do sujeito praticante de capoeira, pois, é através das tensões causadas pela divergência entre o “eu” e o outro que se pode reiterar a identidade individual. Não é só dizer que eu sou negro porque sou praticante de capoeira, mas, o que há de semelhança entre “eu”, a capoeira, a identidade negra e o outro? Essa prática de olhar para si e para o outro é positiva na medida em que evidencia o que há de individual na minha prática enquanto praticante de capoeira, logo, eu sou negro porque me identifico com a luta dos povos negros, eu sou praticante de capoeira porque pratico capoeira, eu sou homem ou mulher por isso ou por aquilo, assim, as múltiplas identidades são aciona-

das a partir das tensões causadas pelo contato com o outro, que também é praticante de capoeira.

Nesta relação é importante frisar o que Hall (2016) chamou de “política de imagem”, apesar de Hall dar ênfase para a mídia e suas representações, podemos observar também um campo das microrrelações de poder a qual a representatividade é importante para a construção da subjetividade. Para o autor, sentido, linguagem e cultura estão conectadas pela representação, que possibilita a atribuição de significados produzidos e compartilhados por uma determinada cultura.

Logo, se pensarmos em uma representação na capoeira somente por identidades negras, quais outros significados podem ser gerados? A questão toda é perceber o que há para além da identidade negra, o que está em constante tensão no universo da capoeira? E o que representa essas tensões? Assim, poderemos olhar para a capoeira e perceber que há diferenças entre os sujeitos, os quais dão espaço para a produção de diferentes significados permeada por representações diversas.

Neste sentido, identidade e diferença, assim como vivenciar a negritude, é uma questão política, pois é representativa das multiplicidades dos sujeitos, é dotada de sentido particular ao mesmo tempo em que culturais. Ainda de acordo com Hall (2016) é a representação que vai dar sentido aos conceitos de nossa subjetividade por meio da linguagem.

Assim, a representação do negro, do LGBTQIAPN+⁸, das pessoas com deficiência, dos magros, dos gordos etc., ao entrar em contato com a capoeira produz aspectos subjetivos para a prática do sujeito. E no mundo da capoeira, essas representações podem gerar processos de agência e resistência, reforçando a própria capoeira com um aspecto político de projeção de identidades e subjetividades diversas.

⁸ Sigla que remete a diversidade de gênero/sexualidade (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Interssexo, Assexuais, Pansexuais e Não-binário).

Referências

ADÃO, Claudia Rosalina. **Território de morte**: homicídio, raça e vulnerabilidade social na cidade de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Mudança Social e Participação Política da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-29012018-131847/publico/Original_Claudia_Adao.pdf. Acesso em: 03/06/2023.

ALBUQUERQUE, Carlos Vinicius Frota de. **“Tá na água de beber”**: culto aos ancestrais na capoeira. 2012. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-15092011-132335/pt-br.php>. Acesso em: 03 mai. 2022.

ALMEIDA, Juliana Azevedo; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves; SILVA, Otávio Guimarães Tavares da. A Reflexividade nos Discursos Identitários da Capoeira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. **Anais eletrônicos...** [S. l.]: [s. n.], 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/733/745>. Acesso em: 20 maio 2021.

ALVES, Marcelo Barbosa. **Cantigas de capoeira de Mato Grosso do Sul**: currículos, identidades e poder. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais do Campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/8696>. Acesso em: 17 jul. 2024.

ALVES, Marcelo Barbosa; ROSA, Marcelo Victor da; SALERNO, Marina Brasiliano. Um olhar que não me pertence: o olhar para a outra na capoeira, interseccionalidade, agência e resistência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 23., 2023. **Anais...** [S.l.]: [s.n.], 2023.

ANDRADE JÚNIOR, Alvaro Machado de. **A Reafricanização da Capoeira em Aracaju**: identidades em jogo. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2005. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/6287>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BALAGUER, Gabriela. Capoeira Angola e suas relações com o mito da democraciaraacial brasileira. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 37, n. 2, p. 133–150, jul./dez. 2016. DOI: 10.5433/1679-0383.2016v37n2p133. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/27572>. Acesso em: 04 mai. 2022.

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. **Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural Brasileiro**. Brasília: IPHAN, 2007.

CASTRO, Maurício Barros de. **Na Roda do Mundo**: Mestre João Grande entre Bahia e Nova York. 2007. Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ENNES, Marcelo Alário; MARCON, Frank. Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 16, n.35, p. 274-305, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/jXq5XN7RP3g6wFJqpQqXBTN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 mai. 2021.

FARIA, Maressa Carolina Lopes; ARAÚJO, Nayara Cristina Carneiro. O gingado que vem da África: A capoeira na construção da identidade negra no Brasil. **Revista Periferia**, v. 10, n. 1, p. 179-201, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31023>. Acesso em: 05 jun. 2022

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3- o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FURLIN, Neiva. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 395-403, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/32198>. Acesso em: 5 out. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, [S. l.], ano 23, n. 1, p. 171-209, 2001. Disponível em: <https://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/Mbembe-Formas%20africanas%20de%20auto-inscricao.pdf>. Acesso em: 05/05/2022

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

PEREIRA, Roberto Augusto A. O Mestre Artur Emídio de Oliveira e a defesa da capoeiragem enquanto “luta nacional”. **Revista Recorde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 1-24, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Recorde/article/view/21641>. Acesso em: 6 jun. 2022

PRADO FILHO, Kleber. A genealogia como método histórico de análise de práticas e relações de poder. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 51, n. 2, p. 311-327, jul-dez, 2017.

PRADO FILHO, Kleber. Sobre o poder. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 28, p. 133-143, out., 2000.

PRADO FILHO, Kleber; GERALDINI, Janaina Rodrigues; CARDOSO FILHO, Carlos Antônio. “Trajetórias analíticas em Vigiar e Punir”. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Campos dos Goytacazes, v. 4, n. 1, p. 123-132, 2014.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **História da África e do Brasil afrodescendente**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVÉRIO, V. R. Quem negro foi e quem negro é? Anotações para uma sociologia política transnacional negra. In: BERNARDINO-COSTA, J. *et al.* **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

VASSALLO, Simone. Identidade negra, cidadania e memória: os significados políticos da Capoeira de Angola contemporânea. **Revista Interseções**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 334-350, dez. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/viewFile/4619/3417>. Acesso em: 24 jun. 2022.



Capítulo 4



A EDUCAÇÃO FÍSICA E O EUROCENTRISMO NO PENSAMENTO DE RUI BARBOSA, JOSÉ VERÍSSIMO E FERNANDO DE AZEVEDO

Ricardo Matheus Benedicto

Uma das crenças mais trágicas amplamente compartilhadas pelos negros em todo o mundo é que as instituições educacionais controladas por brancos, independentemente de serem escolas primárias ou universidades, educarão nossos filhos. A fé continua a prevalecer, apesar das evidências esmagadoras que contestam essa crença.

Os negros continuam ignorando a verdade irrefutável de que, em um sistema social racista, todas as instituições refletirão, protegerão e sustentarão valores consistentes com o racismo.

Isso não deve ser considerado surpreendente ou profundo, uma vez que todas as instituições servem para perpetuar a teoria social do grupo que as criou. Portanto, em qualquer sistema social estabelecido por brancos, as instituições refletirão o racismo.

Bobby Wright

Introdução

É triste que as afirmações contidas na epígrafe, publicadas há quarenta anos, ainda sejam tão atuais. Faz-se necessário, então, refletir, analisar e compreender adequadamente este estado de coisas, visto que a trágica crença mencionada por Wright continua a nos levar a depositar esperanças em sistemas educacionais que historicamente tem rejeitado a experiência humana africana.

Para tratar dessa importante questão, neste texto explicitaremos como a crença injustificada e consolidada de que o ser humano europeu é o modelo por excelência de humanidade se manifesta no pensamento educacional, especialmente na concepção de educação física, de intelectuais “respeitáveis” como Rui Barbosa, José Veríssimo e Fernando de Azevedo.

O texto está organizado como se segue: na segunda seção apresentamos as relações estabelecidas por Rui Barbosa entre as concepções de civilização ocidental, educação física, política de embranquecimento e eurocentrismo. Estas relações orientaram a construção dos modelos escolares do país após a abolição da escravidão e a Proclamação da República.

Na terceira mostramos como a concepção de educação física do literato, escritor e grande representante da intelectualidade brasileira José Veríssimo é fundamental para o seu projeto eurocêntrico de educação e sociedade.

Na quarta seção analisamos o modelo de escolanovismo promovido e defendido pelo redator do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi acompanhado de um completo repúdio da cultura afro-brasileira e africana, ou seja, do ser africano nesta instituição. Veremos que o ideal eugênico orientou decisivamente sua concepção de educação física.

Em nossas considerações finais, após evidenciarmos as relações entre a concepção de educação física defendida por Rui Barbosa, José Veríssimo e Fernando de Azevedo e a política de extermínio das amefricanas e amefricanos do Brasil deixo uma provocação que retoma a epígrafe acima.

Rui Barbosa, Eurocentrismo e a Educação Física

Rui Barbosa de Oliveira (1849-1923) foi um importante político, jurista, filólogo e diplomata brasileiro. Este intelectual redigiu fundamentados *Pareceres* na Câmara dos Deputados sobre a reforma do ensino primário, secundário e superior no país. Barbosa também foi um grande defensor de um sistema de educação nacional que, a seu juízo, teria como uma das principais tarefas libertar o país da ignorância, do atraso cultural e econômico em que se encontrava, visto que na época em que escreveu os *Pareceres* a República não havia sido proclamada e a escravização das africanas e africanos não havia sido oficialmente abolida Brasil.

O pensador baiano pretendia, por meio da educação dos brasileiros, superar o atraso educacional e transformar a nação em uma sociedade civilizada. Sobre a relação entre educação e civilização da sociedade escreveu: “Mas a verdade [...] é que o ensino público está à orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada; e que há a decadência, em vez de progresso” (Barbosa, 1883, p. 8-9). E sobre a educação como um meio de superar a ignorância e o atraso cultural: “é que somos um povo de analfabetos, e que a massa deles, se decrece, é numa proporção desesperadamente lenta; é que a instrução acadêmica está longe do nível científico desta idade; é que a instrução secundária oferece ao ensino superior uma mocidade cada vez mais preparada o receber” (Barbosa, 1883, p. 8-9).

Para a viabilização de seu projeto educacional a educação física tem um lugar de destaque. A ela, Rui Barbosa dedica uma seção do segundo tomo da *Reforma Sobre o Ensino Primário*. Podemos perceber essa importância na referência que fez ao ideal de educação humana de Montaigne: “pois não é uma alma somente que educa, nem um corpo é um homem: cabe não separar as duas parcelas do todo. Como diz Platão, é preciso não educar uma sem a outra, e sim conduzi-las de par, como uma parrelha de cavalos atrelados ao mesmo carro” (Barbosa, 1883, p. 65). Vemos que o pensador baiano endossava a tese de que a educação do corpo é fundamental para a formação humana e para o progresso civilizacional do país.

O modelo de civilização de Barbosa é inspirado na Grécia antiga. Utilizando o estudo do historiador George Rawlinson (1812-1902) sobre Heródoto escreveu:

Nestas palavras, como na imagem da educação perfeita delineada nas páginas da obra espantosa de Rabelais, irradia o gênio da civilização grega. Desenvolvida primitivamente em Creta e Esparta, a arte ginástica encontrou mais tarde o seu mais devotado culto no seio da república ateniense, onde contribuiu poderosamente para fazer da população da Jônia europeia a mais pura representação das brilhantes e vigorosas qualidades do caráter helênico. Desde tempos mui remotos o desenvolvimento inteligente do corpo era tido, em toda Grécia, como um dos elementos essenciais de toda a educação liberal (Barbosa, 1883, p. 66).

Na citação da obra *The History of Greece* do historiador germânico Ernest Curtius (1814-1896) podemos perceber a relevância da educação grega no pensamento de Rui Barbosa: “a tarefa da educação ente

os helenos consistia no justo equilíbrio das forças espirituais e físicas, no desenvolvimento harmônico de todas as faculdades e impulsos naturais (Barbosa, 1883, p. 66). Barbosa mostra que esta educação física era atribuição do Estado e que era inimaginável conceber cidades helênicas sem ginásios públicos. Ainda citando Curtius podemos ler: “só ali se podia adquirir essa presença desembaraçada e firme, que, ao primeiro relance de olhos, diferenciava o homem de educação distinta dos criados no tráfico ou na oficina, e assinalava aos cidadãos capazes de participarem da direção dos negócios públicos (Barbosa, 1883, p. 67).

Em outra passagem dos *Reforma Sobre o Ensino Primário* – na seção dedicada à exequibilidade do programa de reforma educacional defendido pelo autor – Barbosa ratifica a importância desta disciplina na formação do ser humano: “assegurar a educação física o seu lugar inalienável, foi o nosso primeiro pensamento” (Barbosa, 1883, p. 386). E citando o jornalista e ensaísta francês Prévost Paradol (1829-1870) em apoio a seu pensamento concluiu: “não somos unicamente alma; somos corpo também, e aí de quem o esquece na educação da criança!” (Barbosa, 1883, p. 386).

Para Barbosa, a educação física deveria ser obrigatória para homens e mulheres. O pensador chegou a esta conclusão após analisar a legislação de países como Alemanha, Áustria, Bélgica, Estados Unidos, Itália e Suécia. Em suas palavras: “assim, pois, todo mundo civilizado, podemos-lo dizer impõe hoje como necessidade vital, na organização da escola, a ginástica ampliada aos dois sexos” (Barbosa, 1883, p. 90).

Sobre a educação das mulheres escreveu:

A comissão¹ portanto, não tinha que vacilar em lhe reconhecer o que, pela mais rigorosa das exigências racionais, toca esse ramo de ensino.

¹ A comissão mencionada é a Comissão Central de Ginástica Exercícios Militares em Paris. A nota foi inserida pelo autor deste texto.

“Não criaremos senão gerações feias, viciosas, extenuadas, enquanto se consagrarem ao corpo da mulher os mesmos cuidados, que, afinal, hoje todos concordam em reconhecer como úteis e, até, indispensáveis ao homem”²

Para a mulher, a quem, diz uma das mais eminentes notabilidades contemporâneas neste assunto, “a ginástica é tão necessário, quanto o ar e o espaço às aves do céu”, esses exercícios terão um caráter particularmente “suave acomodada ao sexo”³

Encerrar-se-á mais especialmente na calistenia, nessa combinação de “exercícios de movimento”, engenhados por Adolfo Spiess e destinados a produzirem um simétrico desenvolvimento muscular, sem prejuízo da doçura das maneiras, da graça e elegância do talhe, da bela harmonia das formas femininas (Barbosa, 1883, p. 90-91).

Embora a ginástica seja importante para mulheres e homens, isso não significa dizer que devam ter as mesmas características. Os exercícios para as mulheres devem ser suaves para que não sejam criadas gerações feias e viciosas. Já para os homens devem ser acrescidos à ginástica exercícios militares, pois estes constituem um excelente meio para cultivar as forças corpóreas e um dos fatores de suma importância na educação do caráter viril.

Dadas as características apresentadas acima o pensamento do projeto de Rui Barbosa é o que segue:

1º Instituição de uma seção especial de ginástica em cada escola normal.

² Paul Rousselot, *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire*. Paris, 1882, p. 99. Nota e aspas do original.

³ Eugène Paz: *La Gymnastique raisonnée*, Paris, 1880, p. 152. Nota e aspas do original.

2º Extensão da ginástica obrigatória a ambos os sexos, na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, em relação a mulher a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura.

3º Inserção da ginástica nos programas escolares como matérias de estudo, em horas distintas, das do recreio, e depois das aulas.

4º Equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as disciplinas (Barbosa, 1883, p. 98).

Já sabemos que a educação física para Barbosa é fundamental para conduzir o país à civilização. Porém podemos perguntar: a qual civilização Rui Barbosa se refere? Qual o lugar reservado aos amefricanos do Brasil nesta civilização?

O mundo civilizado analisado pelo pensador baiano consiste em alguns países europeus e os Estados Unidos. Sabemos também que a Grécia antiga é tida como o berço do ocidente e referência civilizacional para Rui Barbosa. Também sabemos a tese da imaculada concepção da civilização grega é falsa, eurocêntrica e um dos mitos de fundação ocidente.⁴ Será que é possível relacionar estas ideias com a educação física sustentada pelo pensador baiano? Deixemos o intelectual responder a estas questões.

No primeiro tomo da *Reforma do Ensino Secundário e Superior* podemos ler: Nenhum povo sentiu mais agudamente essa necessidade

⁴ Ver por exemplo, Marimba Ani, *Yurugu: An African-Centered Critique of European Cultural Thought and Behavior*. Trenton: Africa World Press, 1994. George G. M. James, *Legado Roubado: A Filosofia Grega é a Filosofia Egípcia Roubada*. São Paulo: Ananse, 2022. Molefi Kete Asante e Ama Mazama (orgs.). *Egypt vs Greece and the American Academy: The debate over the birth of civilization*. Chicago: Africa American Images, 2002. Renato Nogueira, *O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639*. Rio de Janeiro: Palas, 2015 e Ricardo M. Benedicto, *Desafios Para uma Educação Quilombista no Brasil*, Curitiba: Appris, 2022.

que o povo de espírito por excelência: a Grécia.⁵ O grego não concebia o antagonismo que as **raças atrasadas**⁶ imaginam entre a energia do corpo e do espírito (Barbosa, 1882, p. 175-176).

Seria Barbosa um adepto da superioridade racial europeia? O pensador escreveu em um momento em que a política de extermínio das amefricanas e amefricanos do Brasil, eufemisticamente chamada de política de embranquecimento, estava em curso. Recorremos, novamente, às palavras do autor. No artigo *A Irmã Primogênita*, escrito em 1899, podemos ler:

Ao passo que, nas letras argentinas, de 1865 a 1899, o Brasil é notado com o estigma de país refratário, pelo seu clima, à civilização europeia, e não se faz senão carregar as nossas temperaturas caniculares, o ardor comburente do nosso sol, caráter africano das nossas regiões tropicais [...]
(Barbosa, 1899, p. 94).

O que Barbosa discute neste excerto é caracterização, que ele brilhantemente mostrou ser equivocada, que o intelectual argentino Juan Bautista Alberdi⁷(1810-1884) fazia – e que foi assumida pelo governo brasileiro – do Brasil como um país de clima semelhante ao africano, e por este motivo não propício ao europeu. Para Barbosa esta questão deveria ser tratada como um problema de Estado, visto que colocava inúmeras dificuldades para trazer imigrantes brancos para o Brasil.

Na sequência do excerto podemos corroborar a análise acima. Contrapondo-se ao intelectual argentino o diplomata escreve: “Alberdi,

⁵ Esta nota no texto de Barbosa remete à seguinte citação da obra de Lecky *History of Rationalism in Europe*, vol. II, p. 351: (A tradução é nossa).

⁶ Os grifos são nossos.

⁷ Os textos de Alberdi analisados por Barbosa são: *El Império del Brasil ante la democracia de America e Las disenciones de las republicas del Plata y las maquinaciones del Brasil*.

como outro dia vimos, relembra o malogro das nossas primeiras tentativas de imigração branca nas províncias setentrionais do Brasil, para inferir que ali da planta humana só poderia vingar a raiz negra ou a mestiça. Observemos que o que enfurecia Barbosa não era política de embranquecimento, extermínio, dos amefricanos e amefricanas do Brasil e, sim, o fato de a caracterização de Alberdi convencer os europeus ao invés de vir ao Brasil era melhor ir para Argentina. Isto pode ser observado na sequência de seu argumento: “Coudreau, ao contrário, europeu, francês e juiz competente, examinando a persistência dessa detração, que tem coberto de **lepra**⁸ o nosso nome, e indigita como um perigo reage contra ela [...]” (Barbosa, 1899, p. 94).

É interessante notar as associações feitas por Rui Barbosa. Podemos perguntar por que o nosso nome estaria coberto de *lepra*? Seria porque caso a tese fosse verdadeira teria que admitir que somente vingaria no país a raiz negra ou mestiça? Certamente, não é com o nome das amefricanas e amefricanos que o grande pensador está preocupado. O raciocínio de Barbosa só faz sentido se entendermos que para ele a Europa, o ocidente e a brancura deveriam ser compreendidas como “valores”, referências universais, fundamentais e inegociáveis o que o levou a repudiar o seu “oposto” a inferioridade e selvageria africana.

Essa posição expressa por Barbosa permaneceu inalterada. Em discurso feito em 1917 para homenagear postumamente o médico e sanitariano Osvaldo Cruz (1872-1917) – ou seja, dezoito anos após o artigo escrito para *A Imprensa* – que conduziu com sucesso a campanha contra a febre amarela podemos ler:

Das praias africanas veio ao mundo a escravidão negra. Não se sabe se dali também procedeu a febre amarela [...]

⁸ Os grifos são nossos.

É um mal, de que só a raça negra logra imunidade, raro desmentida apenas no curso das mais violentas epidemias, e em cujo obituário, nos centros onde avultava a imigração europeia, a contribuição das colônias estrangeiras subia a 92 por cento sobre o total dos mortos. Conservadora do elemento africano, exterminadora do elemento europeu, a praga amarela, negreira e xenófoba, atacava a existência da nação na sua medula, na seiva regeneratriz do bom sangue ariano, com que a corrente imigratória nos vem depurar as veias da mestiçagem primitiva, e nos dava, aos olhos do mundo civilizado, os ares de um matadouro da raça branca (Barbosa, 1917, p. 35-36).

A passagem é explícita e violenta. Se os argumentos apresentados até o momento, por alguma razão, ainda parecerem insuficientes para estabelecer a exclusão da cultura africana na concepção de educação física do pensador baiano vejamos a relação explícita feita pelo autor entre educação física, higiene e a cultura grega: “mas é impossível formar uma nação laboriosa e produtiva, sem que a educação higiênica do corpo acompanhe *pari passu*, desde o primeiro ensino até o limiar do ensino superior, o desenvolvimento do espírito” (Barbosa, 1882, p. 174). Na sequência desta passagem encontramos a referência indicada acima na qual Barbosa afirma que o povo grego de espírito por excelência não concebia a oposição que as raças atrasadas imaginam entre a energia do corpo e do espírito: “Estas palavras de Beaconsfield⁹, [...], deixam aquilatar a imensidade do atraso científico e administrativo de um país como o nosso, onde a higiene escolar, aspecto duplamente grave da higiene geral, ainda seriamente não se começou a fazer nada” (Barbosa, 1883, p. 1).

⁹ As palavras de Beaconsfield citadas por Barbosa, na seção *Higiene Escolar*, são as seguintes: *as questões de higiene sobrexcedem, pela sua importância, a todas as outras, e para um estadista realmente prático não as há superiores.*

Como já demonstrei em outra obra¹⁰ a ideologia higienista defendida por Rui Barbosa está completamente atrelada à política de extermínio das amefricanas e amefricanos do Brasil e esta à doutrina da hierarquia racial. Esta doutrina, por sua vez, deu origem à tese da imaculada concepção de civilização grega. Podemos verificar esta relação na seguinte passagem contida na seção *Da Educação Física*: As raças enérgicas do norte e do centro da Europa, a Escandinávia, a Alemanha, a Suíça celebram esplendidamente as festas paléstricas, onde a força, a inteligência e a graça se ostentam nesse harmonioso conjunto, cujo privilégio foi a honra da civilização helênica (Barbosa, 1883, p. 68).

As “raças enérgicas” estão em direta oposição com as “raças atrasadas”. As primeiras se espelham nas tradições gregas, sociedade esta considerada o berço da civilização ocidental. As “atrasadas” – se quisessem superar esta condição – devem se submeter à “cultura superior”.

Feita a análise do eurocentrismo presente na concepção de educação física de Rui Barbosa passemos a análise dos escritos de José Veríssimo.

A Educação Física em José Veríssimo

José Veríssimo Dias de Matos (1857-1916) foi um importante crítico literário, historiador e jornalista. Este intelectual paraense publicou, originalmente em 1890, a obra *A Educação Nacional* que pretende oferecer um projeto de educação que contribuísse para que a nascente República brasileira entrasse de forma definitiva no rol das nações civilizadas. Veríssimo também foi diretor de instrução no Pará de 1880 a 1891, ano em que se mudou para o Rio de Janeiro. Na capital do país, lecionou na Escola Normal e no Ginásio Nacional – atual Colégio Pedro II – instituições que viria a dirigir depois (Araújo, 2007, p. 25).

¹⁰ Ver meu o capítulo 2 do meu livro *Desafios Para uma Educação Quilombista no Brasil*.

Veríssimo estava inconformado com o estado em que se encontrava a educação do país. De acordo com o pensador: “o nosso sistema geral de instrução pública não merece de modo algum o nome de educação nacional. É em todos os ramos [...] apenas um acervo de matérias, amontoadas, [...] sem nexo sem lógica, e estranho completamente a qualquer concepção elevada de pátria” (Veríssimo, 2013, p. 77). Para o educador, uma das tarefas da educação, diferentemente da instrução, era – assim como vimos em Rui Barbosa – restaurar o povo, conduzi-lo para a civilização. Em suas palavras: “ora, toda a instrução cujo fim não for a educação cívica e nacional, perde por esse simples fato toda a eficácia para o progresso, para civilização e para a grandeza de um povo” (Veríssimo, 2013, p. 77).

Para reforçar nossa exposição, é possível ler na introdução do seu clássico sobre a educação: “Para reformar e restaurar um povo, um só meio se conhece, quando não infalível, certo e seguro, é a educação, no mais largo sentido, na mais alevantada acepção desta palavra” (Veríssimo, 2013, p. 63). A educação que deveria reformar e restaurar o povo, para Veríssimo, deve ser intelectual, moral e física. Neste texto, trataremos apenas de sua concepção de educação física.

De acordo com o pensador paraense a educação física competia “regenerar a nossa raça e nos dar o vigor necessário para a luta material da existência, a consciência do nosso valor pessoal, do qual formará o nosso valor coletivo e se alentarão nossas energias morais.” (Veríssimo, 2013, p. 188). A que raça será que Veríssimo se refere? Será que o autor está se referindo ao extermínio dos amefricanos e amefricanas? Para responder a esta pergunta nos serviremos de um artigo escrito pelo educador, em um jornal de grande circulação nacional, no qual ele deixa explícita sua posição:

Não há receio, como supõe, o Sr. Oliveira Lima, de que surja o problema negro no Brasil. Antes

de surgir, foi aqui resolvido pelo amor. O cruzamento tirou do elemento negro toda a importância numérica, diluindo-a na população branca. O mulato aqui, desde a segunda geração, quer ser branco, e o branco mesmo, ainda sem deixar-se iludir, e salvo exceções insignificantes, recebe-o, estima-o, liga-se com ele. A mistura de raças tendendo, como asseguram os etnólogos e pode à primeira vista ser reconhecido exato, a fazer prevalecer a superior, acabará forçosamente, em período mais ou menos curto, por **extinguir** a raça negra daqui. Já vai isso evidentemente acontecendo, e quando a imigração, que penso é o problema capital do Brasil, vier numerosa, apressará, com misturas novas, que aqui se farão sempre, a seleção (Veríssimo, 4 dez. 1899).

Vemos no excerto que Veríssimo defende a extinção dos negros e negras. Para isso exalta a mestiçagem eugênica e a imigração em massa de europeus. O educador chama este processo violento de amor... Tudo isso por quê? Veja o que autor escreveu em outro momento do texto: “estou convencido, como o Sr. Oliveira Lima, que a civilização ocidental só pode ser obra da raça branca, e que nenhuma grande civilização se poderá levantar com povos mestiços” (Veríssimo, 1899). Regenerar a raça para José Veríssimo significa tornar o Brasil branco para que ele pudesse se tornar civilizado, ou seja ocidental.

Esse desprezo pelas amefricanas e amefricanos do Brasil pode ser percebido na seguinte passagem de *A Educação Nacional*:

Nada obstante a meiguice e carinho da mãe brasileira – o que prova que até as virtudes se querem esclarecidas – a nossa educação infantil, física como espiritual, é inteiramente primitiva e empírica.

Os nossos filhos eram entregues aos cuidados das escravas, **cujo leite quase sempre eivado de vícios** que mais tarde lhes comprometeria a saúde, principalmente os alimentava. Eram as mucamas, escravas ou ex-escravas, – e isto basta para indicar seu valor como educadoras – que de fato dirigiam a sua primeira educação física, pois eram elas quem superintendia na alimentação, nos passeios, no vestuário e nos demais atos da vida infantil. Não era raro ver meninos de oito e mais anos dormindo na mesma rede que a mucama do seu serviço que, em geral extremamente amorosa e afeiçoada a eles, não sabia recusar-lhes nada, nem ainda aquilo que evidentemente lhes podia comprometer a saúde. O que tinham de enervantes semelhantes e costumes, que, sem mentir, se não podem dizer lindos, não escapará a ninguém.

Estes hábitos exigem ser corrigidos e modificados de acordo com os ensinamentos da higiene e pedagogia infantil (Veríssimo, 2013, p. 113-114).¹¹

O que dizer das palavras do autor? O leite das afro-brasileiras eivado de vícios que comprometeria a saúde de nossos (brancos) filhos? O pensador nem se incomoda de utilizar – como prova da incapacidade de educar das amefricanas – o fato de terem sido escravizadas. Certamente este ilustre intelectual deveria crer que a condição de escravocrata atestaria a melhor condição destes para ser um bom educador ou educadora.

Como se não bastasse estes “argumentos”, Veríssimo reprovava as mucamas porque não diziam “não” para os filhos de seus senhores! Seria concebível imaginar uma mulher, na condição de escrava, recusar

¹¹ Os destaques são nossos.

algo para crianças – em particular os meninos – que tinham crianças amefricanas como saco de pancadas? Se ela tomasse esta atitude – e muitas tomaram – ainda seria mucama? Escaparia das torturas a que as amefricanos foram submetidos durante este nefasto período da história brasileira? É importante observar que o literato estava preocupado com os efeitos que o sistema escravocrata provocou nas elites brasileiras. Não se preocupou em avaliar os valores que permitiram os mais de trezentos anos de maafa, assim como achava normal a política de extermínio para solucionar o que chamou de “problema negro”. Não seriam estas importantes questões a serem investigadas, visto que o autor estava refletindo sobre a formação do caráter nacional e a eliminação dos vícios que *nos* deprimiam? A resposta a estas questões seria afirmativa se as reflexões do literato não fossem orientadas pelo eurocentrismo. Não é demais lembrar que, assim como em Rui Barbosa, a ideologia higienista estava atrelada à educação física.

Voltando a analisar a importância da educação física para o pensador a passagem abaixo é reveladora do papel desta modalidade educacional:

A educação física no Brasil é, em todo rigor da expressão um problema nacional.

Nossa raça, sentem-no todos, se enfraquece e abastarda sob a influência de um clima deprimente, piorada pela falta de higiene, pela carência de exercício, pela privação da atividade. Uma propaganda que não quero, como o sr. Sílvio Romero, chamar antipatriótica, mas que certo não viu o interesse do Brasil senão por um lado, atraiu determinadas regiões do país uma imigração, forte pelo número e pelo vigor, e que melhor valera disseminada por ele todo. Essa propaganda continua, e certo continuará a afluir, e

em maior número, a imigração, principalmente alemã e italiana.

A luta entre essa gente, incomparavelmente mais forte, e nós, não pode ser duvidosa. O campo de combate será primeiramente o das atividades físicas, aquele que exige maior soma de robustez, de força e de saúde, o comércio, a indústria, os ofícios, a lavoura.

É, portanto, indispensável prepara-nos para, sem recorrer a meios que não consente a nossa civilização, não nos deixarmos abater e esbulhar, a fim de que esta terra, que nossos antepassados criaram e civilizaram, e cuja futura grandeza prepararam, seja principalmente nossa (Veríssimo, 2013, p. 122).

Devido à falta de higiene, carência de exercício e privação da atividade, Veríssimo sustenta que a educação física é a expressão de um problema nacional. Para tanto a imigração, principalmente de italiano e alemães, é fundamental. É curiosa a menção a Silvio Romero, pois o autor *de Estudos Sobre a Poesia Popular no Brasil* tinha plena confiança no futuro branco do país. Em suas palavras: “é força convir, porém, que o futuro deste país pertencerá definitivamente ao branco, só depois de haver este assimilado os elementos estranhos indispensáveis para o habilitarem a resistir plenamente às agruras da natureza” (Romero, 1888, p. 305). É estranho, para dizer o mínimo, que Veríssimo afirme que Romero qualifique a política imigratória como antipatriótica, visto que na mesma obra ele sustente que: “à medida, porém, que a ação das duas últimas tende a diminuir, com o internamento do selvagem e a extinção do tráfico dos negros, a influência europeia tende a crescer com a imigração e pela natural tendência de prevalecer o mais forte e mais hábil” (Romero, 1888, p. 304).

Terminada a análise do eurocentrismo na concepção de educação física de José Veríssimo, tratemos de analisar os escritos de Fernando de Azevedo.

A Educação Física, Eugenia e Eurocentrismo em Fernando de Azevedo

Fernando de Azevedo (1894-1974) nasceu em São Gonçalo do Sapucaí, Minas Gerais, e foi um importante pensador da educação brasileira. Redator do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, foi uma das lideranças principais do movimento renovador da educação tradicional. Desde muito jovem se tornou um entusiasta das ideias eugenistas tornando-se membro ativo – primeiro secretário – da Sociedade Eugênica de São Paulo.

Para analisar as ideias do autor nos serviremos principalmente da obra *Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser* publicada em sua segunda edição em 1920 e em terceira em 1960. Esta obra é uma versão estendida de *A poesia do corpo* tese que apresentou para concorrer à cadeira de educação física no ginásio do Estado da Capital de Minas Gerais.

Como Rui Barbosa¹² e José Veríssimo, defendia a importância da educação física para a regeneração do povo brasileiro:

Mas, em que pese ao ar sombrio, com que encaram os pessimistas o futuro do país, de que se amesquinham, e a ciência, que escarnecem, a mim não me exalta o espírito qualquer devaneio convizinho da utopia, mas tão só a esperança na

¹² Na obra mencionada podemos ler: “A palavra de Rui Barbosa é a primeira voz, que clama no deserto: no parecer e projeto da Comissão de Instrução Pública de que foi relator, traçando, em páginas magistrais a reforma do ensino primário em 1882, antes de resumir em quatro artigos o pensamento do projeto não se desdenhou de pregar, de maneira irretorquível e com sólida documentação a necessidade da educação física.” (Azevedo, 1960, p. 290).

ação eugênica, educativa e social, que lentamente, decisivamente, por um conjunto sistemático de medidas, irá integrando numa nacionalidade, característica e vigorosa, estas flutuantes correntes étnicas, caldeadas pelo dinamismo mesológico e pelo cruzamento e trabalhadas, através de gerações sucessivas, pela força modeladora da educação física (Azevedo, 1960, p. 247).

Pessimistas em relação ao futuro do país eram aqueles que entendiam que o extermínio da população brasileira levaria mais de dois séculos. Por exemplo, o médico Afrânio Peixoto (1876-1947) que dirigiu o sistema escolar do Rio de Janeiro de 1917 a 1922 e foi membro da Liga da Higiene Mental sentenciou: “Trezentos anos talvez levaremos para mudar de alma e alvejar a pele, e, se não branco, ao menos disfarçados, perdemos o caráter mestiço. Já purgamos outros tantos anos” (Anais da Câmara, Sessão em 27 de dezembro de 1923, p. 383-384). Já Carvalho Neto (1889-1954) era exemplo de otimismo. Na seção de 22 de outubro de 1923 quando da apresentação do projeto do deputado mineiro Fidélis Reis o deputado sergipano exultava: “na fusão das raças, vence a superior: o negro, no Brasil, desaparecerá dentro de setenta anos. Nos Estados Unidos constitui perigo permanente”.

Azevedo era otimista quanto ao futuro da nação. Para o pensador, não havia obstáculo invencível que a eugenia – definida por ele como a ciência que estuda os fatores que podem melhorar ou prejudicar as qualidades raciais das gerações futuras bem como o estudo das medidas econômicas, sanitárias e educacionais que influenciam o desenvolvimento das qualidades dos indivíduos e, portanto, das gerações (Azevedo, 1957, p. 231, nota 1) – não pudesse superar.

Para o sociólogo também era importante a educação física das mulheres. Para o autor a regeneração pretendida não poderia prescindir

dir da educação física feminina, pois esta seria capital neste processo: “a eugenia, por um complexo de medidas convergentes, maduramente estudadas e sabiamente aplicadas teria na solução deste problema¹³ uma grande vitória para regeneração físico-moral deste país [...]” (Azevedo, 1960, p. 85) e arremata: “a regeneração física da mulher brasileira é certamente o meio mais lógico, mais seguro e mais direto de obter-se de futuro uma geração sadia e robusta, em substituição a esta de hoje [...]” (Azevedo, 1960, p. 85).

A relação entre educação física e eugenia é bem explícita na obra do pensador. Na citação acima ele menciona flutuantes correntes étnicas que caldeadas pelo cruzamento estariam se integrando à nacionalidade brasileira:

A vitalidade criadora de um povo, biológica e culturalmente homogêneo, é uma equação entre os elementos de sua formação étnica e as influências histórico culturais que sobre eles atuaram. A quem atentar na heterogeneidade de elementos, - o branco, o negro e o índio, que fundindo-se, em misturas e graus variáveis conforme as regiões, deram uma grande variedade de produtos, não pode surpreender a demora da formação de um tipo étnico definido, sendo, como é, recente, entre nós, e ainda em processo a mistura de povos e raças diferentes. As deficiências físicas atribuídas ao brasileiro em geral e, particularmente ao de regiões da hinterlândia, estão ligadas, como se sabe, antes ao clima tropical e a causas econômicas e sociais ou às suas condições de vida do que a miscigenação. Todos os povos do continente europeu, mesmo aqueles que se presumiam oriundos da raça pura, resultaram, na verdade,

¹³ O problema a que Fernando de Azevedo se referia é a educação física feminina.

de uma mistura de raças, de um *melting polt*, em que se caldearam os povos de origens diversas. A mestiçagem que se operou no país, não constitui de modo algum, razão suficiente para o pessimismo dos que descreem da possibilidade de tornar-se o povo brasileiro uma força viva da humanidade e uma glória da civilização ocidental (Azevedo, 1960, p. 212).

O último parágrafo é explícito. Azevedo não precisava temer a mestiçagem, pois esta não impediria o país de se tornar uma força viva da humanidade e glória da civilização ocidental. As palavras – citadas logo abaixo – são praticamente as mesmas que encontramos no final da primeira parte de *A cultura brasileira*.

Será que é possível conciliar os ideais defendidos pelo movimento da Escola Nova – de democracia, universalismo – com os ideais eugênicos? Deixemos o próprio Azevedo responder à questão. Sobre a escola nova ele diz: “mas, se a educação nova tem por objeto primordial “dirigir inteligentemente o desenvolvimento integral e natural do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento” (Azevedo, 1957, p. 172) e continuando o argumento: “se a função educadora deve ser considerada como um “processo ou melhor como um organismo impossível de selecionar em partes igualmente vitais”, compreende-se que a **educação física e higiênica do indivíduo constitua um dos elementos essenciais da escola nova**¹⁴ (Azevedo, 1957, p. 172).

Cremos ter demonstrado que o escolanovismo de Fernando de Azevedo não pode ser dissociado do pensamento eugênico, das políticas higienistas e eugenistas e da política de embranquecimento. Vale destacar, entretanto, que enfatizar que a defesa que Azevedo fez da eugenia não foi apenas um arroubo de juventude. Ela se manteve in-

¹⁴ Os destaques são nossos.

tacta ao longo de toda a sua trajetória intelectual. Vejamos suas palavras: “Confrontando agora, não as situações, em 1920 e em 1960, mas as ideias sobre a educação física que naquela época defendia, e a minha posição atual em face desses problemas, estou inclinado a pensar que, a esse respeito, há mais semelhanças do que diferenças”. E arremata: “Ao proceder a uma revisão crítica, retrospectiva, de meus pontos de vista sobre esses problemas, creio poder afirmar que minhas ideias de hoje ou coincidem com as que, nesses trabalhos, vêm expressamente formuladas ou neles se encontram em germe, apenas esboçadas” (Azevedo, 1960, p. 16-17).

Este projeto visava fazer com que o Brasil fizesse parte da civilização ocidental excluindo as contribuições das civilizações africanas, pois para Azevedo o desaparecimento de indígenas e negros, por meio da mestiçagem eugênica e da política imigratória faria com que o branco no Brasil tivesse seu maior campo de experiência e de cultura nos trópicos, fazendo com que os brasileiros emprestassem uma luz nova e intensa ao ocidente (Azevedo, 1964, p. 79-80).

Esta relação entre cultura, civilização ocidental e educação é explicitada em seu texto de 1952 *A Civilização ocidental, suas origens e difusão*. Nele o autor afirma que: “Se ainda, como é certo, nos movemos dentro dos quadros da civilização ocidental, a análise, embora sumária, de suas origens e de tudo que significa, da direção em que caminhou, e de seu próprio destino, interessa de modo particular aos educadores, aos que pretendem formar e orientar a mocidade em seus respectivos países” (Azevedo, 1967, p. 277).

Se ainda resta alguma dúvida que a ocidentalização do Brasil implica a exclusão das culturas de matriz africana, vejamos como o próprio Fernando de Azevedo trata a possibilidade da capoeira ser considerada uma luta nacional:

Mas, em primeiro lugar, a capoeiragem nunca foi propriamente uma luta nacional: não passou, a não ser em certa época, das rodas de mestiços e africanos, entre os quais teve a sua origem e os seus melhores dias de glória. Demos, porém, que o tivesse sido. Não deveria continuar a sê-lo. A capoeiragem é um violento exercício de agilidade de equilíbrio e força. Ela cria, como, aliás, todos os esportes, um tipo particular inconfundível de ginasta. É “o Manduca da Praia¹⁵”, reforçado e gibento, de andar oscilante que, lá se vê, estaria longe de evocar o Auriga de Delfos, e só poderia agradar a quem desconhece a força orgânica, as linhas estéticas, “o valor social” do tipo escapulovertebral e sacro-abdominal, que constitui o cânone da beleza e da força sueca”. E conquanto se pudesse admiti-la como o melhor instrumento de defesa pessoal, sobre não ser feita de elegância como o boxe francês e ser, ao contrário *o mais deselegante*¹⁶ gênero de luta, não tem a dinâmica precisa e equilibrada do jiu-jitsu, em que os japoneses encontraram a maravilhosa arte de dominar o adversário, inflingindo-lhe uma dor de intensidade excessiva, por meio de desdobramento de força mínima. Se a mim, pois que não a outros, coubesse em sorte de traçar um plano brasileiro de educação física, havia de refugar das escolas a capoeiragem, mantendo-a e desenvolvendo-a na força pública entre os esportes de combate, ao lado do boxe, do jiu-jitsu, da luta romana, e da esgrima de sabre, de florete, de espada e baioneta (Azevedo, 1960, p. 289- 290).

¹⁵ Importante capoeirista que viveu no Rio de Janeiro no século 19.

¹⁶ Os itálicos são do original.

A primeira coisa que devemos saber é que este excerto do pensador mineiro Azevedo pretende contestar o texto de Melo Morais Filho *Capoeiragem e Capoeiras Célebres* contido em sua obra *Festas e Tradições Populares do Brasil*. Nele o autor afirma que: “a capoeiragem, como arte, como instrumento de defesa, é a luta própria do Brasil” (Morais Filho, 2002, p. 333). A primeira sentença, da citação acima, procura refutar a afirmação de Morais Filho.

Teria Azevedo algum suporte para sua tese? Seu argumento consiste em afirmar que as rodas de capoeiras eram praticadas apenas por mestiços e africanos. Esta argumentação só faz sentido se para aqueles que aceitam o pressuposto eurocêntrico de que mestiços e africanos não fazem parte da nação brasileira.

O pensador mineiro, no entanto, concede a possibilidade de a capoeira ser uma luta nacional. Diante de cenário Azevedo sem nenhum constrangimento sustenta que ainda que a capoeira tivesse sido uma luta nacional, Azevedo afirmava que não deveria continuar a ser. E por quê? Porque além de um exercício violento, forma um tipo ginasta que não se coaduna com os modelos gregos, simbolizado em seu texto pelo Auriga de Delfos!

Desdenhando de Morais Filho sustentava que valorizar o corpo dos capoeiras somente é possível para aqueles que desconhecem as forças orgânicas, as linhas estéticas que são constituintes da beleza e força sueca! Não é um argumento fantástico? Como se não bastasse este amontoado de afirmações gratuitas continuou sua ofensiva desmerecendo a capoeira perante as outras lutas e sentenciou que se fosse responsável pela educação física do país ela não faria parte do currículo escolar. Não podemos deixar de observar que a sugestão de Morais Filho, feita em uma obra que não tratava de questões educacionais, provocou esta virulenta reação no pensador mineiro. A mera possibilidade de considerar uma das tradições africanas como parte da nacionalidade brasileira, possibilidade que ele

mesmo diz ter considerado devido ao fato de o *sopro renovador da civilização moderna* acabar com as poucas tradições do país (Azevedo, 1960, p. 289), fez com que o autor escrevesse palavras tão desrespeitosas sobre o patrimônio cultural de um povo.

Como Azevedo pensava a cultura e a educação de modo eurocêntrico, pode tranquilamente afirmar que educação física surgiu no Egito e rejeitar a capoeira como um exercício físico importante de ser ensinado nas escolas:

A cultura física, com esta primeira feição de arte, em que atingiu a maior perfeição nos exercícios viris da antiga efebria, embora sem o espírito artístico e criador da educação grega, remontaria ao Egito, no entender de historiadores, escudados no testemunho da pintura antiga existente em Beny-Has ou na Hetanomide, em que os exercícios de luta, reproduzidos com a firmeza características de todas as produções da arte egípcia, não deixam pairar dúvida sobre o gênero de combate que o quadro representa (Azevedo, 1960, p. 33).

Azevedo sabe que os gregos foram educados pelos antigos egípcios (africanos de pele escura). No entanto, para descaracterizar esta evidência e filiando-se aos defensores da tese do milagre grego atribui a este povo um espírito artístico e criador. Eis mais um exemplo seu eurocentrismo.

Considerações Finais

Para finalizar este texto gostaria de salientar que seu objetivo principal não consiste em demonstrar o racismo, eurocentrismo e a eugenia presente no pensamento educacional destes autores. O que julgo mais importante é a compreensão adequada dos motivos pelos quais

estes tão consagrados autores não são conhecidos por defender teses tão espúrias, visto que estas foram defendidas publicamente. Aliás, estes pensadores são reconhecidos como grandes humanistas. Talvez seja por isto que Bobby Wright tenha afirmado que: “Uma das crenças mais trágicas amplamente compartilhadas pelos negros em todo o mundo é que as instituições educacionais controladas por brancos, independentemente de serem escolas primárias ou universidades, educarão nossos filhos.

Esta é a reflexão, provocação e convite que faço às leitoras e leitores deste artigo.

Referências

ARAÚJO, Sonia Maria da Silva (org.). **José Veríssimo: raça, cultura e educação**. Belém: EDUFPA, 2007.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

AZEVEDO, Fernando de. A civilização ocidental, suas origens e difusão. In: AZEVEDO, Fernando de. **Na batalha do humanismo e outras conferências**. São Paulo: Melhoramentos, 1967. p. 277-293.

AZEVEDO, Fernando de. **Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser**. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e novos fins**. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

BARBOSA, Rui. A convenção fatal: a irmã primogênita. In: BARBOSA, Rui. **A imprensa**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1899. v. 26, t. 7, p. 67-78.

BARBOSA, Rui. Da educação física. In: BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1883. v. 10, t. 2, p. 65-98.

BARBOSA, Rui. **Discurso pronunciado na sessão cívica de 28 de maio de 1917, no Teatro Municipal**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1999.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1883. v. 10, t. 1.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino secundário e superior**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1882. v. 10, t. 1.

MORAIS FILHO, Alexandre J. M. **Festas e tradições populares do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. Rio de Janeiro: Topbooks; Belo Horizonte: PUC Minas, 2013.

VERÍSSIMO, José. O país extraordinário. **Jornal do Comércio**, Rio de Janeiro, 4 dez. 1899.



Capítulo 5



JOGOS AFRICANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: trajetórias e ações

Aparecida Célia dos Santos
Marina Brasiliano Salerno

Já viu esse jogo antes?

Ao ler o presente capítulo você conhecerá o relato de experiência e as reflexões de duas professoras que atuaram na rede estadual de ensino no interior do estado de São Paulo. Trabalhamos juntas por quase 7 anos, compartilhando turmas, sendo a professora regente negra, e a outra professora, de educação física, branca. O motivo pelo qual nossas experiências se entrecruzassem foi porque a educação física escolar é um dos componentes curriculares ministrado por professores especialistas, assim, duas vezes por semana, por 50 minutos, a professora de educação física ministrava aulas na sala da professora regente.

Ainda que em determinados momentos a regra da escola fosse que a professora regente acompanhasse as aulas de educação física, a professora especialista preferia que não houvesse esse acompanhamento, pois por se tratar de crianças que tinham na professora regente uma figura de maior contato e maior referência, isso acabava interferindo nas práticas da professora especialista. Entretanto, por características individuais nossas e afinidade no trato pedagógico, sempre trocamos

informações sobre nossos alunos e alunas e pedimos auxílio uma da outra quando necessário.

A partir dessa troca, muitas ações aconteceram em conjunto e um projeto sobre jogos africanos se desenhou. Todo o processo será detalhado no próximo tópico para que vocês possam compreender os tensionamentos gerados na escola como um todo, como a sistematização do projeto, as decisões diante do cotidiano escolar e os desdobramentos com alunos e alunas.

É interessante pontuar já na introdução, que atualmente a professora de educação física atua em um instituição de ensino superior federal e a professora regente está aposentada e segue atuando ministrando formações envolvendo professores e professoras da rede pública no que tange ao ensino dos aspectos da cultura africana.

Ressaltamos, também, que o presente capítulo está sendo escrito 10 anos depois da execução do projeto, que se organizou e se efetivou nos anos de 2013 e 2014, e aproximadamente 20 anos depois da inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003). Isso nos guiará por um panorama histórico, legal e atitudinal, frente ao que foi estabelecido.

Quase 400 anos de escravidão deixou como resultado uma população imensa de pessoas negras com déficit de conhecimento em sua própria história e cultura, colocando em risco a ontologia desses povos, o valor de seu ser e estar no mundo, suas experiências, consolidadas antes da colonização (Ramos, 2011). Aprendemos nos bancos escolares, que o povo negro contribuiu com sua música, dança, comida e em diversas áreas do esporte, como o futebol. Mas em outros casos somos figuras aceitas naturalmente quando somos apresentados como homens bêbados, ladrões, mendigos, mulheres sensuais, exaltados em suas potências sexuais, meninos de rua, atendentes, faxineiros, e em

uma gama cheia de figuras que foram surgindo dessa realidade. O notável contexto de degradação que envolve esta imagem estigmatizada da população negra é lida por Almeida (2018) como discriminação racial, como podemos perceber abaixo pelas palavras do autor:

A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou esvantagens por conta da raça (Almeida, 2018, p. 23).

As escolas brasileiras contam somente uma versão dessa a história, que é oficialmente aceita e utilizada nos livros didáticos. Versão que traduz o pensamento do colonizador. Chimamanda Adichie (2019) já nos alertava sobre o perigo da versão única de uma história, pois ela modela a percepção de um grupo de pessoas sobre outro. O racismo estrutural usa essa linguagem. Uma única narrativa, presente em variados lugares e espaços, buscando a legitimação de uma ideia: a de que a população negra nada teve ou tem para contribuir com nosso país.

No pós abolição, os ex-escravizados, tornaram-se um grande estorvo. Parte da intelectualidade brasileira, desejava um Brasil mais branco. Intelectuais brasileiros, como Ruy Barbosa, Nina Rodrigues, Gilberto Freyre entre outros, contribuíram com suas ideias, na sedimentação do racismo. Ruy Barbosa, conhecido também como “Águia de Haia”, foi quem ordenou que todos os documentos que continham informações sobre os negros escravizados que aqui chegaram, fossem queimados, impossibilitando que ex-escravizados e seus descendentes, buscassem suas origens. Foram todos obrigados a carregar os sobrenomes dos que antes eram seus proprietários. A justificativa dada por Ruy Barbosa para tal ação foi o apagamento dessa mancha na história do

país. Há juristas que dizem que muitos julgamentos não poderiam ser realizados (Duarte; Carvalho Neto; Scotti, 2015).

Nina Rodrigues alegava que a raça negra tinha tendências ao comportamento criminoso assim como os mestiços resultados da junção das três raças (Chaves, 2004). Gilberto Freyre em “Casa Grande e Senzala” construiu a narrativa de que no pós abolição, negros, brancos, indígenas e mestiços viviam em total harmonia (Melo, 2020). Uma in-verdade constatada.

Já em 1978, Abdias do Nascimento destacou:

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvia Romero 4 , constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que pro-

vocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (Nascimento, 1978, p. 95).

Infelizmente, a citação permanece atual, com conceitos percebidos e somados a essa análise que perpetuam o racismo estrutural que normaliza ações e estratégias de apagamento dos saberes da Cultura Africana. A Lei Áurea figura como um ato de extrema bondade para com o povo negro. O 13 de Maio era, não raramente, trabalhado nas escolas com imagens simbólicas, como a que vemos abaixo. Quanto orgulho e dignidade essa imagem evoca? Ainda encontramos propostas para o Dia da Consciência Negra, que perpassam a manutenção de preconceitos desenvolvidos nas malhas invisíveis do “racismo à brasileira”, expressão que enfatiza as fragilidades das relações étnico raciais no Brasil e se consolida a partir do mito da democracia racial. Como salienta Domingues (2005), tais relações permanecem no imaginário social e perpetua a falsa cordialidade entre negros e brancos.



Figura 1. Atividade para colorir ilustração representando a Lei Áurea.
Fonte: imagem da internet¹.

¹ <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fbr.pinterest.com%2Fpin%2F739153357594245496%2F&psig=AOvVaw19vVJPyonZqQEfN6oPaWSF&ust=1721843607600000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBEQjRxxFwoTCMDux->

A lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é a lei orgânica e geral da educação brasileira (Brasil, 1996, 2013). Em seu corpo, podemos encontrar inúmeros aspectos relativos ao modo como se deve concretizar a educação em todos os seus níveis de ensino. Visa, desta maneira, a formação do povo brasileiro desde a sua mais tenra idade, como normativa das ações para a formação do cidadão brasileiro.

Na Educação Básica, a garantia dos direitos dos estudantes, sobretudo em relação à compreensão de seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnia, gênero, crença, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Médio. (Brasil, 2013, p. 35).

Diante desse contexto, a Lei 10.639/2003, altera a LDBEN original e insere em seu texto um capítulo que trata especificamente sobre o ensino de aspectos da Cultura Africana na educação básica, sendo válida a partir da data de promulgação da lei e tornando-se, então, obrigatório em todo o território nacional. A lei 10.639/2003 apresenta diversos aspectos relevantes para sua legitimação, porém, traz o conteúdo de história e cultura Afro-Brasileiras como um conteúdo que deve ser abordado em todo o currículo, destacando em seu texto as seguintes disciplinas: Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Especificar em seu texto as áreas que devem abordar prioritariamente essa temática, limita aspectos referentes às demais disciplinas, haja

vista que observamos uma tendência educacional de que, caso não se constar em lei exime-se a responsabilidade dos demais educadores.

A implementação da lei pode ser considerada uma ação que visa conscientizar histórica e politicamente os cidadãos brasileiros, fortalecendo sua identidade e ensinando sobre seus direitos, ainda que direcionando determinado conhecimento. Inegavelmente essa lei também oferece possibilidades de enfrentamento ao racismo e discriminações, dando ênfase em ações educativas de afirmação da população negra dentro da sociedade brasileira.

Diversos são os elementos nos quais percebemos a influência da cultura africana em nosso cotidiano. Noguera (2011) relata que a cultura africana, em solo diaspórico, precisou se reestruturar, desenvolver novas formas de continuar existindo e é responsável por grande parte da construção da identidade brasileira. Como exemplos podemos citar informações sobre alimentação, vestimenta, vocabulário, música, dança e jogos, que são os mais reconhecidos, a despeito das demais contribuições dessa cultura que abarcam conhecimentos da medicina, botânica, arquitetura e engenharia, conceitos filosóficos e matemáticos, organização social e política.

Nossa problemática, então, se delineia frente a um cenário em que encontramos a lei inserida para garantir o trato pedagógico de aspectos da Cultura Africana e o distanciamento dessa temática observado ao longo de anos de atuação docente na Educação Básica.

Os jogos serão o foco de nossa discussão, pois nos direcionam a possibilidades de intervenção nas escolas regulares, promovendo espaços interdisciplinares que podem aproximar professores de diferentes especialidades e ampliar o interesse dos alunos.

Segundo Huizinga (2007, p. 33), o jogo é:

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Essa atividade apresenta-se como um conteúdo específico da Educação Física escolar, mas que se amplia para as diversas áreas do conhecimento como uma possibilidade de trabalho que favoreça a participação dos estudantes, já que envolve o sentimento de alegria e tensão, fatores que podem auxiliar na motivação e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

Além dessa perspectiva, o jogo se apresenta como manifestação de uma cultura, a qual define não apenas as regras e nomenclaturas, mas as representações que pertencem à determinada comunidade e a determinada compreensão de mundo (Kishimoto, 1994).

A partir dessa concepção e entendimento do fenômeno Jogo enquanto um conteúdo da Educação Física escolar, e uma possibilidade de trabalho para as diversas áreas, optamos por tê-lo como condutor de nossa prática pedagógica envolvendo a abordagem inicial sobre a Cultura Africana.

Nosso objetivo com esse texto passa a ser: relatar e problematizar aspectos encontrados ao longo de nossa prática pedagógica envolvendo Jogos Africanos em uma escola de Educação Básica, no Ensino Fundamental em seus anos iniciais.

O campo, as regras e o burlar das regras

O presente relato se baseia no trabalho desenvolvido em conjunto entre a professora de Educação Física e a professora regente de uma turma de 2º ano do ensino fundamental, de uma escola pública situada no interior do estado de São Paulo. O grupo era composto por 27 alunos, entre 7 e 8 anos de idade, que, em sua maioria, haviam frequentado a mesma escola no ano anterior.

A escola em que o projeto foi realizado pode ser considerada pequena, pois possui apenas 8 salas de aula, que funcionam em período matutino atendendo alunos de 4^{os} e 5^{os} anos, e no vespertino com estudantes de 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos, com quantitativo anual de aproximadamente 450 crianças.

A professora de Educação Física havia trabalhado com esse grupo no ano de 2013 e a professora polivalente teve o primeiro contato no ano de 2014, período de realização do projeto envolvendo os Jogos Africanos.

No ano de 2012, apresentamos ao corpo docente e gestão da escola a proposta de inserir no planejamento anual de todas as professoras da escola um momento para abordar a temática envolvendo a Cultura Africana e a avaliação desse processo com os alunos. Inicialmente, as professoras deveriam ler junto com os alunos e alunas o conto de Oxóssi, presente no livro didático da escola, e debater elementos referentes ao tema.

Notamos que a resposta inicial para essa abordagem não foi positiva, já que o envolvimento dos demais profissionais não foi substancial, e das 17 docentes atuantes à época, apenas 3 regentes efetivaram as propostas, dificultando a realização de uma análise mais ampla. Além disso, quando fomos conversar com quem tinha aderido ao pro-

posto, a ação foi apenas de leitura do conto, sem discussão sobre a temática ou sobre Oxóssi.

Diante dessa observação e do interesse em aprofundar essa proposta no interior da instituição escolar na qual atuamos, por compreender que essa aprendizagem é um direito dos estudantes, nos unimos para verificar qual seria a recepção dos alunos com relação à Cultura Africana, qual o conhecimento eles teriam sobre os povos africanos e qual seria a receptividade aos Jogos Africanos, trazendo elementos mais específicos da Educação Física.

Vale salientar que dentro da educação física escolar, a professora de educação física já trabalhava alguns elementos dos jogos africanos, inseridos por meio dessa proposta, e da Capoeira, entretanto, não havia total alinhamento para a realização de um projeto e análise mais ampliada das percepções dos estudantes.

Optamos por ter como linha condutora os jogos africanos que agregam questões referentes às disciplinas que foram trabalhadas pelas professoras, havendo a adequação dos conteúdos que são englobados pela Educação Física e envolviam a Geografia, o Português e a Matemática, principalmente, entrecruzados por dinâmicas sociais que poderiam ser questionadas. A adequação realizada foi por meio da linguagem utilizada, pois trabalhamos com crianças de 7 e 8 anos de idade, e compreendemos que determinados aspectos devem ser abordados, respeitando-se as representações e o entendimento de mundo que se elabora nessa faixa etária.

O projeto foi realizado em um bimestre, contando com momentos de conversa, apresentação geográfica do continente Africano, apresentação dos jogos, construção do jogo quando necessário e aplicação. Todo o processo foi registrado por nós em caderno de planejamento, no qual constava o plano de aula, as ocorrências durante as aulas eram descritas, realizando-se a avaliação e refletindo-se sobre a continuidade

de das atividades do projeto. Esses momentos eram realizados individualmente e em conjunto, fora do período de aulas ou horas de planejamento da escola.

Vamos jogar?

Quando apresentamos o projeto aos alunos e às alunas, fizemos um momento de conversa em sala de aula entre alunos, alunas e professoras com o objetivo inicial de compreender qual era o entendimento que eles tinham quando mencionamos o termo África e seus povos.

Observamos que os alunos haviam tido contato com os termos África e africano, porém, o significado dado a esses estava vinculado às compreensões impressas na mídia televisiva:

- Processo de seca na África, com falta de água potável e de chuvas;
- Pessoas que vivem em estado de extrema pobreza, com pouco alimento e sem saneamento básico;
- Um espaço de vida selvagem, com a grande presença de animais, vinculando-os aos desenhos animados que têm como personagens principais esses representantes do reino animal e que possuem como local de história as savanas africanas, como o filme Madagascar 3, que estava em alta com seu lançamento em 2012.

Notamos a influência midiática nesse processo e compreendemos que por se tratar de alunos e alunas que estão iniciando sua jornada na escola, o entendimento de Geografia ainda é inicial. Conhecer e compreender os continentes envolve uma capacidade de abstração e entendimento de escala que é utilizada para a elaboração de mapas e globo terrestres. Diante disso, compreendemos a relevância de levar

aos alunos e alunas esse conhecimento, para registrar que o continente Africano é composto por diferentes países que apresentam diferentes características.

Identificado esse ponto sobre a geografia, questionamos, também, sobre o que eles sabiam sobre os povos africanos. Observamos que os alunos não possuíam conhecimento referente a isso, relacionado à grupos étnicos ou sua relação com nosso país. Geralmente, em nossa formação, desenvolvemos a compreensão de nossa aproximação com o continente africano durante as aulas de História e os estudantes atendidos à época não haviam tido contato com o conteúdo que abordasse a história do Brasil, justificando essa dificuldade.

Entretanto, podemos refletir que essa é uma questão que não necessariamente precisa ser de ensino exclusivo da escola. Com a presença de vários meninas e meninos negros na turma, não houve a relação com a própria família e a própria origem que poderia ter sido apresentada em casa e que por diversos motivos pode trazer esse apagamento da própria história. A partir dessa compreensão Romilda Maria de Jesus e Amaury Batista Matias (2021), refletiram sobre esse apagamento e as dificuldades de reavivar elementos de um passado com poucos registros e valorização da história. Isso acaba se refletindo em diferentes espaços com a necessidade do reconhecimento da relevância de ancestrais para a compreensão da identidade que foi ignorada e apagada.

Somados a esse ponto, nos é apresentada a versão de que o Brasil foi descoberto por Portugal, desconsiderando a presença inicial dos povos originários e que, posteriormente, os portugueses trouxeram negros africanos que foram escravizados para trabalharem forçadamente em nosso país. A partir desse ponto, considera-se praticamente encerrada toda e qualquer contribuição do povo africano, além disso, costumeiramente as demais percepções se vinculam à culinária, esporte, samba e futebol. Desta forma, nota-se o apagamento da cultu-

ra africana nos currículos de educação do ensino básico fundamental, destacando a manutenção do racismo estrutural, ficando dependente da resistência docente, que promoverá o ensinamento para além desses elementos citados.

Tal fato passa a ser analisado por diferentes pesquisadoras e pesquisadores de diferentes áreas, como o caso de Deni Ribeiro Prado Furtado, Suzana Lopes Salgado Ribeiro e Mariana Aranha de Souza (2022), que analisaram aspectos da identidade e do ser professor de História, relacionando aspectos da história da África e do Brasil, principalmente em um sistema educacional baseado em ideologias hegemônicas e da urgência de uma abordagem descolonial de temáticas trabalhadas nas escolas.

Destacamos isso, pois ainda que conste na LDB desde o ano de 2003 como um tema obrigatório, no ano de 2014 encontramos resistência para sua execução, permanecendo no livro didático, mas não abordado pela maioria das professoras, perpetuando a não utilização dessa temática.

Nenhum aluno, incluindo aqueles de etnia negra, relacionou a África às pessoas negras, tampouco indicou a compreensão de que o continente africano abarca inúmeras etnias. As crianças também não conseguiram relacionar a África com a influência que observamos no Brasil com relação à música, à comida, à religião e ao vocabulário. Vemos o reflexo de uma educação infantil e início do ensino fundamental desvinculada de qualquer conteúdo que referencia a Cultura Africana. Então, já nos anos iniciais, percebemos a presença do racismo estrutural, que fere o direito das crianças negras de conhecer a sua história e percebê-la como algo pertencente ao país em que ela vive.

Isso pode ser compreendido pelas palavras de Milton Santos (2000) no jornal Folha de São Paulo, sob a manchete: Ética enviesada

da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro, em seu artigo intitulado “Ser negro no Brasil hoje”:

Enfrentar a questão seria, então, em primeiro lugar, criar a possibilidade de reequacioná-la diante da opinião, e aqui entra o papel da escola e, também, certamente, muito mais, o papel frequentemente negativo da mídia, conduzida a tudo transformar em “faits-divers”, em lugar de aprofundar as análises. A coisa fica pior com a preferência atual pelos chamados temas de comportamento, o que limita, ainda mais, o enfrentamento do tema no seu âmago. E há, também, a displicência deliberada dos governos e partidos, no geral desinteressados do problema, tratado muito mais em termos eleitorais que propriamente em termos políticos. Desse modo, o assunto é empurrado para um amanhã que nunca chega. Ser negro no Brasil é, pois, com frequência, ser objeto de um olhar enviesado.

A afirmação de Milton Santos foi publicada 14 anos antes da execução do projeto apresentado neste capítulo e 24 anos antes da escrita deste texto. Observamos a manutenção das lutas pela igualdade racial em diferentes setores sociais, sendo que no ano 2023, foi criado o Ministério de Igualdade Racial, além de outros que possuem objetivos específicos para grupos que apresentam o entrecruzamento de marcadores sociais da diferença, que podem ser geradores e perpetuadores de desigualdades, como o Ministério dos Povos Indígenas, Ministério das Mulheres, entre outros que abarcam grupos diversos como o Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania.

Após a detecção da ausência do conhecimento dessa história, optamos por apresentar às alunas e aos alunos parte da história do Brasil

e discutir o conceito de escravidão, sendo que alguns alunos se lembraram de reportagens que haviam sido veiculadas em jornais locais sobre casos de trabalho análogo à escravidão que havia sido descoberto, envolvendo imigrantes de países da América Latina. Observamos que o processo de escravidão continua acontecendo e acometendo os povos latinos, mostrando dessa forma, que existe um processo de escravização, que é mantido, embora a etnia relacionada a esse grupo grupo escravizado, agora não esteja mais diretamente vinculado a uma etnia especificamente, mas sim à vulnerabilidade de um povo refugiado, por exemplo.

Posteriormente a essa conversa e já reorganizando o planejamento de acordo com o conhecimento dos alunos e alunas, utilizamos um globo terrestre para a visualização do continente africano, analisando a quantidade de países que o compõem, observando a distância com relação ao Brasil, o tamanho e o formato aproximado do nosso país e o referido continente.

Conhecendo o nome dos países, os alunos fizeram algumas relações com elementos de seu cotidiano, como por exemplo, o desenho animado chamado Madagascar, que se passa na ilha com esse nome. Também relacionaram com o Mundial de Futebol masculino, que ocorreu no ano de 2010, na África do Sul, localizando-a no globo terrestre.

Algumas dúvidas surgiram com relação à escala utilizada para confecção do globo terrestre. O conhecimento matemático foi apresentado de modo simplificado e pode ser explorado ao longo dos anos escolares e desenvolvimento do conteúdo com os estudantes. É interessante que a geografia apresenta-se como uma possibilidade relevante de compreensão e aprendizado de elementos que permeiam a cultura africana e vem sendo utilizada em diferentes pesquisas (Ferracini, 2021; Silva, 2020).

Até o momento, observamos que existe uma maior influência da mídia televisiva na compreensão dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que a própria escola ou família. A pobreza, a seca e os animais selvagens pertenciam ao conhecimento dos alunos pelos relatos de programas assistidos e de reportagens transmitidas. Não houve um comentário sobre histórias que as professoras dos anos anteriores tivessem contado, em nossa primeira tentativa de desenvolvimento de temáticas sobre a cultura Africana.

É relevante inserir uma análise temporal, quando no ano de 2014, podemos considerar um período em que os celulares já faziam parte de nossas vidas, entretanto, com recursos limitados. O acesso à internet ainda estava mais vinculado ao uso dos computadores que ao uso dos celulares, ou seja, quando indicamos mídia para essa análise, indicamos, principalmente, os canais abertos de televisão, mais utilizados pelo público alvo deste artigo. Tal tema foi debatido por diferentes pesquisadores que apontaram e analisaram os discursos racistas disparados em espaços de televisão aberta e que, por vezes, são normalizados pelas pessoas que lá estão, destacando o processo do racismo estrutural presente nas mídias abertas e nenhuma ação antirracista frente às ocorrências (Freitas; Rei, 2012; Nascimento, 2012).

Atualmente, as mídias se expandiram e encontraram outros elementos dentro de redes sociais, além de outras formas de comunicação, como os *podcasts*. Toda essa influência permanece sendo estudada, mas amplia as possibilidades de aproximação com grupos que objetivam questionar e enfrentar os debates que são apresentados nessas diferentes mídias. O que se observa, entretanto, é a perpetuação de preconceitos raciais e o pouco enfrentamento dessas questões por pessoas não negras (Silva; Nunes, 2018; Sales; Nunes, 2022).

Aproveitando esse aspecto, a professora polivalente realizou uma discussão com os alunos envolvendo as questões de preconceito que os

estudantes pudessem ter vivenciado, principalmente os afro-descendentes. O que foi observado é que todos possuíam alguma história para contar envolvendo o preconceito racial e a maneira de lidar também foi diferenciada, sendo que houve a demonstração de atitudes agressivas frente ao preconceito sofrido e atitudes de desdém, levando para o lado cômico de uma situação complexa.

Notamos, então, que o primeiro contato com os elementos que nos ligam à Cultura Africana não pertencem à escola ou à família, mas sim a outro mecanismo que não incita a reflexão ou não apresenta um olhar diferenciado sobre esses aspectos, permanecendo o aluno sem conhecimento, ou apenas com o contato com o senso comum. Constatamos, ainda, que os alunos não negros também não tinham conhecimento suficiente para falar sobre o que sabiam de história do povo negro. Alguns citaram comentários racistas e não racistas que aconteciam no grupo familiar, mas sem aprofundamento ou ideia de que os povos africanos tiveram grandes contribuições na construção do nosso país.

Seguindo com nosso projeto, selecionamos os Jogos Africanos que seriam trabalhados. Para essa seleção, utilizamos como critério a possibilidade de realização para a realidade da escola, os materiais disponíveis ou que poderiam ser elaborados com os alunos e a faixa etária com a qual estávamos trabalhando. Elencamos, então, três jogos descritos como segue:

1. **Terra-Mar:** região de Moçambique. É traçada uma linha no chão com o uso de giz ou uma corda grande. Define-se com os alunos qual o lado é o Mar e qual lado é a Terra. Os alunos devem começar todos em um mesmo lado. A professora deverá falar Terra ou Mar e os alunos deverão se deslocar para o espaço demarcado. Aquele que errar deverá esperar o fim da brincadeira para retornar ao jogo.

2. **Tsoro-Yematatu:** região do Zimbábue. É utilizado um tabuleiro triangular com uma cruz em seu interior, formando sete pontos de contato entre as linhas desenhadas. Dois jogadores são necessários para esse jogo. Cada um recebe três peças. Escolhe-se quem começará jogando. Quem começa deve colocar a peça em um dos pontos, o segundo deve colocar sua primeira peça no tabuleiro e assim sucessivamente até a finalização das peças. Depois, deve-se movimentar as peças para formar três em uma mesma linha. Quem fizer isso primeiro ganhará o jogo.
3. **Pegue a cauda:** região da Nigéria. Os alunos são divididos em pequenos grupos e devem um segurar no ombro do outro. O último da fila terá uma cauda que pode ser um pedaço de jornal ou um colete. O primeiro da fila deve tentar tirar a cauda dos outros grupos. Vence aquele que retirar mais caudas.

A sequência das aulas para a vivência dos jogos seguiu uma rotina, sempre buscando no mapa a localização do país representante do jogo, a explicação das regras, a construção do jogo (quando necessário), a experimentação do jogo, alterações possíveis e uma conversa final. Cada jogo era trabalhado por pelo menos quatro aulas para que os alunos tivessem a vivência e total compreensão das regras, bem como suas possíveis alterações. Buscamos sempre fazer relações com outras brincadeiras que eles já conheciam.

A brincadeira Terra-Mar foi a primeira a ser realizada. A vivência transcorreu tranquilamente e logo no início os alunos já a relacionaram com o jogo do Vivo-Morto, no qual uma pessoa vai dizendo essas palavras e os participantes devem permanecer em pé ou agachados.

Não houve questionamento por parte dos estudantes sobre a origem da brincadeira do Vivo-Morto. Essa relação é complexa de ser estabelecida, haja vista que muitos jogos e brincadeiras são passados entre amigos e familiares como tradição falada e nem todos apresentam sua origem específica. O que sabemos é que essas expressões são influenciadas de acordo com a cultura em que vivemos e a partir das influências que recebemos, sendo que no Brasil podemos pensar na europeia, a partir das invasões/colonizações; africana, a partir da chegada da população trazida da África para ser escravizada no país; e indígena, dos povos que já habitavam nosso país.



Figuras 2 e 3. Terra-Mar.

Fonte: arquivo pessoal.

Esse fator mostra como essa temática pode levar a essas discussões, apresentadas aos estudantes e por meio de pesquisas com seus familiares. Ainda que neste momento tenhamos optado por não realizá-la, essa pode ser uma ferramenta útil na compreensão das influências que vivemos de nossa história e da aproximação da comunidade com a escola.

Além desse aspecto social, consideramos a relação de oposição que existe entre os termos propostos e podemos abordar outras temáticas com os estudantes, até para compreender o sentido de oposição. Lembramos que as aulas de Educação Física possuem seus objetivos

específicos, contudo, o jogo, por linguagem universal e construída socialmente, com influência de nossa cultura, pode e deve ser utilizado pelos diversos profissionais.

O Tsoro-Yematato é uma atividade, como apresentado anteriormente, que depende do uso de tabuleiro. O material foi construído com os alunos e respeitado o resultado final, já que a realização de um desenho de um triângulo demanda certos conceitos que ainda não estavam amadurecidos na turma trabalhada. O que direcionamos os alunos a não realizar foi um desenho muito pequeno, já que teríamos que fazer uso de peças que seriam inseridas na forma elaborada por eles. As peças foram recordadas por eles em folha de EVA com duas cores diferentes.



Figuras 4 e 5. Tsoro Yematatu.

Fonte: arquivo pessoal.

Pelas regras do jogo os alunos perceberam a semelhança com o jogo de tabuleiro chamado trilha. A diferença consiste que o elaborado pelos alunos faz uso de uma forma triangular, sendo que a trilha está disposta dentro de um quadrado. Em outros anos, essa relação pode ser melhor explorada com as atividades matemáticas, já que quando buscamos a forma correta de desenhar o triângulo do Tsoro Yematatu nos deparamos com um quarto do quadro da Trilha e quatro triângulos formariam o quadrado. Essa compreensão foi obtida pelas professoras ao longo da reflexão sobre os jogos, sendo que optamos por apenas

mostrar aos alunos esse fato, não ampliando a discussão sobre esse aspecto em específico.

A vivência do jogo foi bastante tranquila pelos alunos já que ele apresenta regras simples e fácil compreensão e execução. Com relação a esse jogo, observamos que sua utilização para explorar outros conceitos que o envolvem devem ser apresentados em turmas com maior vivência com a matemática, porém, serve como meio de iniciar a compreensão dos aspectos que envolvem a divisão e composição das formas geométricas.

O último jogo, Pegue a Cauda, apresentou-se na prática como o mais difícil para os alunos. Como o jogo consiste em corrida na qual os participantes devem segurar um nos ombros dos outros, ao longo da execução os estudantes demonstraram a dificuldade em executar esse movimento, havendo o desmonte da fila por vezes seguido.

Ainda que não tenhamos realizado a atividade por muitas vezes, no momento em que realizamos a roda de conversa para procurar sanar a problemática encontrada, os alunos apontaram que a brincadeira é parecida com o Pega-rabinho, conhecido por eles. Neste caso não há formação em filas e todos os alunos possuem suas caudas, não havendo a divisão de funções – o primeiro seria o responsável por tirar as caudas dos últimos.

Isso resolveria a dificuldade que foi identificada pelos alunos que versava sobre a dificuldade que existe em correr em fila. Como a proposta partiu dos alunos, optamos por acatar a alteração e realizamos o Pega-rabinho, sendo que cada estudante teria a sua cauda e exerceria a função de tentar tirar as caudas dos demais.



Figuras 6 e 7. Pegue a cauda.

Fonte: arquivo pessoal.

As dificuldades que surgem das atividades propostas devem ser compartilhadas com os alunos, já que os mesmos são os agentes da situação. Buscar a solução em conjunto corrobora com a avaliação da atividade e a superação de barreiras que surgem em determinadas turmas.

Em todos os três jogos, os alunos relacionaram-se com outras atividades que já eram conhecidas por eles. Esse fator nos faz compreender os aspectos que nos relacionam aos jogos da Cultura Africana. Os jogos, por suas características, são alterados constantemente e misturaram-se de tal forma que há momentos que não podemos afirmar com segurança sua origem e sua trajetória até alcançar seu formato atual. Fato é que não podemos ignorar em nossas aulas as relações estabelecidas com os conhecimentos trazidos pelos povos africanos.

Tais compreensões foram também utilizadas por Andrade (2019), quando relatou o trabalho realizado com jogos indígenas e africanos, abordando questões que permearam, de modo diferente mas pelo mesmo viés de influência eurocêntrica, o imaginário de alunos e alunas do ensino fundamental. Fato é que, em nossas experiências encontramos espaço e resposta positiva para a participação e aprendizado discentes. No caso de Andrade (2019), ele ainda buscou a aproximação com o conhecimento das famílias, elemento que não foi diretamente trabalhado

em nossa experiência, mas que contribui para o aprendizado significativo na educação básica.

Corrêa, Silva e Carvalho (2020) relataram a experiência que alcançou uma faixa etária diferente das experiências aqui relatadas. Diante do ensino médio, as autoras e o autor propuseram o uso de jogos de tabuleiro africanos e se depararam com respostas positivas envolvendo o aprendizado sobre uma cultura “tão esquecida” (Corrêa; Silva; Carvalho, 2020, p. 72), com abordagem divertida, proporcionando o conhecimento e aprendizado com prazer e debate sobre as temáticas que se entrelaçam com os jogos africanos.

Isso demonstra a potencialidade do tema para resgate da cultura que vem tentando ser apagada das mais diversas formas, com documentos queimados, com pessoas mortas, menosprezadas ou objetificadas. Na mesma medida, se observa a resistência diante de tais atitudes, com pessoas negras se aproximando de sua ancestralidade não apenas pelos jogos, mas por diversas outras manifestações que não serão aqui abordadas.

Considerações finais

A função da Educação Física na escola sempre foi questionada, principalmente por sua relação direta com o corpo, entretanto, carrega em si a potência para apresentar, via movimento e reflexão diferentes manifestações culturais.

Os temas que são abordados nas escolas se baseiam naquilo que foi culturalmente produzido. Dessa forma, recebe forte influência social e da história eurocentrada do Brasil. Os esportes europeus tiveram destaque por muitos anos na Educação Física, selecionando pessoas específicas para cada prática. Nogueira (2012) justifica a importância da inserção de diferentes culturas e narrativas em sala de aula:

Considerando que a educação atravessa uma série de tensões em torno da ideia de que o acesso às instituições de ensino é um direito social de todas as pessoas e, ao mesmo tempo, o respeito às diferenças exige a diversidade de narrativas, de lógicas e epistemologias no currículo. Um dos desafios está na busca da equidade das perspectivas culturais e no efetivo exercício da interculturalidade. Em outros termos, a escolarização não pode ser entendida como a busca por um “modelo” único, um elogio ingênuo da monorracionalidade (Nogueira, 2012, p. 62-63).

Além de excluir pessoas, deixou de lado outras manifestações corporais que representam diferentes grupos sociais, como o caso da população negra que, diante da história de escravidão, manteve em seus movimentos a forma de resistir às tentativas de imposição do que era considerado melhor ou correto.

Por meio de danças, jogos, lutas, entre outros, os povos negros resistiram e, atualmente, busca-se a reaproximação com tal história. O que apresentamos no capítulo nos chama a atenção não apenas pela participação positiva das crianças nas práticas dos jogos arbitrariamente escolhidos, mas também pela compreensão de que havia pouco conhecimento sobre o continente africano, sobre a história dos povos negros, sendo que o conhecimento inicial demonstrado possuía forte influência midiática e pouca influência familiar.

O que se apresenta aqui se aproxima com estudos que vêm sendo produzidos recentemente e ainda demonstram certo distanciamento do conhecimento envolvendo a população negra e suas manifestações. Tais elementos podem e devem ser permeados por debates sobre os motivos de determinadas perpetuações preconceituosas e a necessidade de uma educação anti racista, que reaproxime as pessoas negras de

suas origens e que alcance a todos os alunos e alunas independente de sua raça para que se supere o racismo brasileiro. Como nos alerta Nogueira (2011):

[...] o combate do racismo e da injustiça cognitiva passa pelo devido reconhecimento das produções intelectuais de todos os povos. No caso dos povos africanos que foram alvos de um longo processo de diáspora, escravização e de colonização brutal – ainda sem precedentes e que nossa linguagem e descrições parecem não conseguir dar conta – é indispensável destacar e valorizar devidamente o que tem sido historicamente depreciado; sem idealizações e generalizações (Nogueira, 2011, p. 59).

Sendo assim, os jogos se mostraram como mecanismo relevante para o debate com pessoas de diferentes idades dentro da educação básica, o que contribui para a formação, logo cedo, de pessoas que compreendem a história contada por aqueles que não foram os colonizados ou vitoriosos de guerra.

Nota-se, então, que nesses 10 anos de distância de nossa experiência e 20 anos de distância da publicação da Lei, seguimos precisando estar atentos para que não perpetuemos os preconceitos raciais cada vez mais evidenciados no Brasil, sendo a educação um caminho percebido pelas autoras como relevante e necessário para essa superação.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2018.
- ANDRADE, Leonardo Carlos. Prática pedagógica histórico-crítica e a educação física: uma experiência com jogos indígenas e africanos. **Cadernos de Formação RBCE**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2019. Disponível em:

<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2357/1309>. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 19 jul. 2024.

CORRÊA, Denise Aparecida; SILVA, Marcela Gomez Alves; CARVALHO, Fernando Barbosa. Jogos de tabuleiro africanos: tradição e diversão no ensino médio. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 64-83, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/20361>. Acesso em: 2 ago. 2024.

DOMINGUES, Petrônio Gonçalves. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latinoamericanos**, [S. l.], n. 10, 2005. (Aarhus Latinoamericanistas).

DUARTE, Evandro Piza; CARVALHO NETO, Menelick; SCOTTI, Guilherme. Ruy Barbosa e a queima de arquivos: as lutas pela memória da escravidão e os discursos dos juristas. **Universitas Jus**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 23-39, 2015. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/jus/article/view/3553/2822>. Acesso em: 2 ago. 2024.

FERRACINI, Rosemberg. Possibilidades didáticas antirracistas: o ensino da geografia regional da África e a educação para as relações étnico-raciais. **Kwanissa**, São Luís, v. 4, n. 8, p. 261-279, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/16149>. Acesso em: 19 jul. 2024.

FREITAS, Williem Silva de; REI, Joselina Rodrigues. A ideologia do racismo: entre o discurso do cotidiano e a materialização na mídia brasileira. **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 129-140, jun. 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/368/341>. Acesso em: 19 jul. 2024.

FURTADO, Deni Ribeiro Prado; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; SOUZA, Mariana Aranha de. África na sala de aula: relações entre formações e práticas de professores de história. In: PIATTI, Célia Beatriz; GONÇALVES, Josiane Peres; URT, Sonia da Cunha (orgs.). **Processos formativos, práticas educativas, diferenças**: diálogos em pesquisa.

Campo Grande: Editora UFMS, 2022. cap. 13, p. 337-362. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/5443/1/_PROCESSOS_FORMATIVOS%2c_PR%c3%81TICAS_EDUCATIVAS.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024.

JESUS, Romilda Maria de; MATIAS, Amaury Batista. A África que vive em mim também vive em você. In: GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; NOGUEIRA, Marcelo Vitor Rodrigues (orgs.). **Diálogos reexistentes com a educação para as relações étnico-raciais e a educação de jovens e adultos**. Uberlândia: RB Gráfica, 2021. cap. 4, p. 67-83. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em: 19 jul. 2024.

NASCIMENTO, João Gabriel do. Mídia, propaganda, negritude e identidades. **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 8, n. 4, p. 68-79, out. 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/251/226>. Acesso em: 19 jul. 2024.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, [S. l.], n. 18, p. 62-73, maio/out. 2012.

NOGUERA, Renato. **O ensino da filosofia e a Lei nº 10.639**. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. Tradução de Dirce Eleonora Nigo Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. **Ensaaios Filosóficos**, [S. l.], v. 4, out. 2011.

SALES, Suewellyn Cassimiro; NUNES, Patrícia de Souza. Mídia feminista negra: uma análise das narrativas interseccionais produzidas no Kilombas Podcast. **Temática**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 64-80, mar. 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/55057/1/2022_art_scsales.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 7 maio 2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm>. Acesso em: 9 ago. 2024.

SILVA, Bruna Alves Lorena. Análise do livro Expedições geográficas do 8º ano: a ausência e superficialidade das representações étnico-raciais da relação África-Brasil. **Revista Eletrônica Tempo – Técnica – Território**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 21-35, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ciga/article/view/38355/29944>. Acesso em: 19 jul. 2024.

SILVA, Luizete Vicente da; NUNES, Márcia Vidal. Mídias negras: um espaço de produção do ativismo da juventude negra Kalunga através do uso das novas tecnologias. **Revista Internacional de Folkcomunicação**, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 63-86, jan. 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/folkcom/article/view/19098/209209215030>. Acesso em: 19 jul. 2024.



Capítulo 6



RACISMO E TRABALHO NA EDUCAÇÃO: um estudo de caso

Sandra da Silva Costa

Miguel Rodrigues de Sousa Neto

28 de maio [de 1959]

... A vida é igual um livro.

Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra.

E nós quando estamos no fim da vida é que
sabemos como a nossa vida decorreu.

A minha, até aqui, tem sido preta.

Preta é a minha pele.

Preto é o lugar onde eu moro.

Quarto de despejo, Carolina Maria de Jesus

Introdução

O Brasil é um país cuja história está atravessada pelo colonialismo, uma vez que ele organizou as relações económico-político-sociais e simbólicas a partir de seu estabelecimento, deixando um legado de desigualdade e violência. A prática colonial, a sujeição dos grupos autóctones e de pessoas escravizadas oriundas de outras plagas pelos metropolitanos na conquista territorial e no seu estabelecimento

na economia global, foi, por si mesma, violenta, baseada na tensão entre forças demasiado assimétricas.

A colonização destas terras pelos portugueses, a partir do século XVI, aliada ao estabelecimento da metrópole lusitana também em territórios africanos, fez emergir uma nova teia comercial no Atlântico Sul e, por ela, mais de quatro milhões de africanas e africanos escravizados chegaram aqui, tornando o Brasil o território que mais recebeu pessoas escravizadas no continente americano (IBGE, 2000).

Os colonizadores portugueses foram os responsáveis por, direta e indiretamente, a partir da transmissão de doenças como a varíola, pelas armas e pela escravização, dizimar mais de dois milhões de indígenas até o final do primeiro século de sua presença no “novo mundo”. Outras ações de extermínio foram sendo registradas na história dos povos indígenas brasileiros, tanto aquelas notabilizadas por sua crueldade, a exemplo do Massacre do Paralelo 11, no Mato Grosso, em 1963, quando os Cinta Larga foram atacados, envenenados e uma de suas mulheres teve seu corpo partido ao meio com um facão (CNV, 2014, p. 237), quanto a morte silenciada e cotidiana ocasionada pela ausência de políticas públicas, fome, falta de acesso à saúde, em rincões espalhados pelo país.

Os colonizadores portugueses acabaram por impor, a partir do genocídio e do epistemicídio, sua presença, sua economia, sua língua, sua organização social, tornando-a hegemônica. O intercambiamento entre sujeitos, grupos sociais e práticas foi e é constante, e pode ser observado na língua, nos hábitos, nas crenças, nos diversos tons de pele, porém, a assimetria se manteve, subalternizando indígenas, negros e negras, tornando o racismo uma das facetas horrendas do que é o Brasil.

O modo como o racismo se manifesta nas relações entre grupos e práticas sociais é extremamente complexo, exigindo que cada indivíduo tenha um olhar cuidadoso e atento ao se aproximar de questões dessa natureza. Até por que, esse fenômeno não tem uma única defi-

nição ou forma de se manifestar, ele está presente em comportamentos, ações, instituições etc. (Munanga; Gomes, 2020; Almeida, 2018; Moreira, 2019). Além disso,

O racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país (Gomes, 2005, p. 46).

O ambiente de trabalho tem sido espaço marcado pelo racismo, especialmente na exclusão das pessoas negras de determinados espaços laborais, funções ou da possibilidade de ascensão econômica e na carreira, a partir do que Cida Bento nomeia como “o pacto da branquitude” (Bento, 2022). A escola tem sido pensada nos anos mais recentes como locus de uma educação que contemple a população em suas diferenças, incluindo o combate ao racismo. Entretanto, como espaço em disputa, nem sempre tem conseguido efetivar essa proposta.

Uma questão colocada é a possibilidade de ocorrência do racismo, em suas diversas formas, no ambiente escolar, pensado como um espaço laboral. A escola é um lugar seguro para as trabalhadoras e os trabalhadores no tocante a práticas e discursos racistas? Com vistas a

averiguar tal questão, buscamos uma amostragem em uma cidade do interior do Centro-Oeste brasileiro, voltando-nos sobretudo para a percepção de trabalhadoras e trabalhadores da educação básica sobre o tema, como passamos a expor.

A percepção do racismo por parte de trabalhadores e trabalhadoras da educação

A coleta de dados¹ foi realizada na cidade de Coxim, município situado no norte de Mato Grosso do Sul, constituindo-se como uma das portas de entrada ao Pantanal sul-mato-grossense, contando com cerca de trinta e dois mil habitantes. Como outras regiões associadas ao Pantanal, tem o turismo, especialmente aquele voltado para a pesca, como parte importante de sua economia, além da produção pecuária e agrícola, situando-se já na larga faixa produtora de soja do Centro-Oeste.

Boa parte da população coxinense é de filhos e filhas de migrantes nordestinos, gaúchos, paraguaios, bolivianos e indígenas. O município tem grande variedade de manifestações artísticas e culturais, especialmente festas religiosas ou vinculadas à pesca, em que costumam servir churrasco acompanhado de empamonado, uma espécie de pirão, cuja base é carne moída com farinha de mandioca, e o caldo de piranha, que é feito com esse peixe comum da região. Tudo isso embalado por bailes regados à música sertaneja, forró, vanerão, polcas paraguaias, entre outras influências oriundas dos povos que se instalaram no município.

No tocante aos estabelecimentos públicos de ensino, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), do total de escolas que atendem a cidade, catorze são de ensino funda-

¹ A coleta de dados foi realizada a partir da aprovação de Protocolo de Pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CEP-UFMS), sob o nº 53942721.9.0000.0021.

mental, cinco de ensino médio e uma escola é federal, ofertando ensino médio integrado com o técnico e ensino superior, além de duas universidades, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Existem cerca de trezentos e cinquenta docentes atuando na educação básica no município.

Para a coleta de dados foram selecionadas três instituições de ensino: a escola municipal Marechal Rondon, a escola estadual Pedro Mendes Fontoura e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – Campus Coxim (IFMS). O critério de seleção dessas escolas foi o porte de cada unidade, pois são instituições que contam com elevado número de servidores/as (cerca de cento e quarenta), além de representar as esferas municipal, estadual e federal.

Foram realizadas reuniões de prospecção de sujeitos respondentes nas instituições de ensino e disponibilizados endereços de e-mail e contato do WhatsApp como meios de comunicação para envio do instrumento eletrônico de levantamento de dados nos meses abril e maio de 2022. A técnica e o procedimento para levantamento de dados utilizada foi a aplicação de questionário estruturado, com um roteiro de perguntas preestabelecido, composto por questões fechadas e abertas. O questionário foi composto de vinte perguntas de âmbito geral (para diretores/as, docentes e técnicos/as), acrescidas de mais treze específicas para diretores/as, nove específicas para docentes e oito específicas para técnicos/as. Acreditamos que as questões abertas possibilitaram ao/à participante expressar melhor sua percepção e abordar o tema proposto conforme suas crenças, valores, conhecimentos, vivências e convicções. O estudo de caso com abordagem qualitativa, buscando a compreensão para determinados comportamentos e atitudes pareceu-nos adequado para o tema. Do universo de cerca de cento e quarenta

sujeitos abordados, foram respondentes quarenta, e é deles a percepção que delineamos.

Uma das primeiras questões colocadas, foi se as/os respondentes consideravam o racismo um problema individual, institucional ou estrutural. Enquanto cinco por cento delas/es entendiam ser um problema individual, vinte e dois e meio por cento o viam como institucional e a setenta e dois e meio por cento o consideravam estrutural. A questão usa os conceitos adotados por Silvio de Almeida (2018), em obra de grande circulação, o que pode ter deixado os trabalhadores e as trabalhadoras da educação mais próximos da nomenclatura. Apesar disso, o fato é que a maioria dos/as participantes declarou perceber o racismo como um problema estrutural, o que é um fator positivo, especialmente quando se considera que essa percepção é fundamental para combatê-lo.

Ao perceber o racismo como um problema estrutural, é possível compreender que as desigualdades e a exclusão não são fruto de escolhas ou atitudes individuais, mas sim de relações de poder e de estruturas sociais que precisam ser transformadas. Isso motiva a pensar em ações que visem a transformação dessas estruturas e a criação de novas formas de organização social, mais justas e igualitárias. É preciso compreender que

O racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas (Almeida, 2018, p. 40).

Do mesmo modo, enxergar o racismo somente como um problema institucional é desconsiderá-lo como um conjunto de práticas his-

tóricas, culturais, políticas, institucionais e interpessoais elaboradas com a finalidade de discriminar sistematicamente pessoas ou grupos (Munanga; Gomes, 2020; Almeida, 2018). O racismo não é, assim, um ato ou conjunto de atos discriminatórios isolados, ele representa um processo histórico no qual estabeleceu condições de vantagens a determinados grupos étnico-raciais e desvantagens para outros nos mais diversos âmbitos da sociedade e até mesmo nas relações cotidianas. Quando indagados/as sobre o que entendem por racismo, dentre outras respostas, afirmaram:

Racismo são formas de discriminação racial baseada na falsa ideia de que a espécie humana é dividida em raças e que uma espécie é superior à outra, gerando preconceitos (Docente, 2022).

Racismo está inscrito na estrutura de Estado Brasileiro. O racismo no Brasil tem suas origens no modo de produção feudal-escravista fundado no século XVI. Com o advento da Proclamação da República e o trabalho livre, implementação do modo de produção capitalista, a opção das elites do Brasil foi trazer mão de obra da Europa e, os negros, ficaram marginalizados ou em trabalhos de lavadeiras, domésticos. Com o avanço dos direitos civis, sobretudo, criou-se uma diferenciação entre os negros, possibilitando que alguns alcançassem postos de comando e destaque social, possibilitando a esperança de uma falsa ascensão social. Em suma, o racismo está presente nas estruturas de Estado, sociais, culturais, jurídicas (Docente, 2022).

Pessoas que se importam com a cor da pele do outro e que os acham inferiores por isso (Docente, 2020).

Ter preconceito em relação a cor de pele, nacionalidade/etnia, sexo, grau de instrução ou até mesmo religião (Tae, 2022).

O ato de excluir, desmerecer, impedir o acesso, menosprezar, inferiorizar uma pessoa pela sua “raça” (indígena, negra...) (Tae, 2022).

Racismo é uma “barreira” social e pode ser entendido como uma violência manifestada verbalmente, psicologicamente e/ou de forma física que afeta a dignidade da vítima, assim como, o ato de negar o acesso a serviços e locais, que ocasiona em exclusão e desigualdade por conta da raça, etnia ou cor de um indivíduo/grupo (Tae, 2022).

A partir dessas respostas é importante destacar que a maioria dos/as servidores/as conseguiram expressar a ideia ou características que são atribuídas ao significado/conceito de racismo. As palavras que apareceram com maior frequência foram: “cor” (dezesesseis vezes); “preconceito” (treze vezes); “raça” (onze vezes); e “discriminação” (nove vezes). Mas também houve registros de “falas” que associaram o racismo a diferenças biológicas (essa palavra apareceu duas vezes). Vejamos: “É preconceito e discriminação social baseada em diferenças biológica entre raças e povos” (Gestor(a), 2022). “Discriminação por diferenças biológicas” (Docente, 2022).

Ainda que tenha havido apenas dois registros, podemos observar que para esses/as servidores/as o racismo pode estar associado de alguma forma a questões biológicas. De fato, a ciência utilizou-se dos múltiplos aspectos que diferenciam os seres humanos para estabelecer diferenças biológicas entre eles. No entanto, esse foi um conceito introduzido na sociedade para dividir os seres humanos em raças e, assim, constituir hierarquias de poder entre eles, já que, tanto biológica quan-

to cientificamente, as raças não existem. Ou seja, todos os homens e mulheres pertencem a uma única raça: a humana. O que não quer dizer que todos os seres humanos sejam geneticamente iguais, mas sim que, mesmo com patrimônios genéticos diferentes, essas diferenças não são suficientes para classificar as populações em raças (Munanga, 2003; Gomes, 2005; Munanga; Gomes, 2020; Gouvêa, 2017; Almeida, 2018).

Do mesmo modo, entender o racismo como “*Rejeição de raças diferentes*” (Docente, 2022) ou “*Preconceito devido à raça do indivíduo*” (Docente, 2022), são interpretações que merecem atenção, já que a classificação quando vinculada ao contexto social diz respeito ao senso comum para determinar grupos étnicos a partir de suas características genéticas, enquanto que quando atrelada ao sentido biológico está por trás do racismo científico, cujos contornos foram definidos socialmente para sustentar perspectivas de discriminação que “justificam” o tratamento desigual a diferentes povos (Munanga, 2003; Gomes, 2005; Meyer, 2017). Em outras palavras, as raças (branco e negro) são “categorias cognitivas herdadas da história da colonização [...] cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico” (Munanga, 1999, p. 18), sendo utilizado principalmente para hierarquizar seres humanos e classificá-los em raças inferiores e superiores.

Nem todas/os as/os quarenta respondentes se expressaram quando questionados sobre como o racismo se manifesta no ambiente de trabalho, foram apenas trinta e quatro as/os que se dispuseram a escrever e, dentre as/os que o fizeram, destacamos algumas respostas:

De diversas formas, sendo muitas vezes velado. A maioria das vezes o racista não se acha racista. Se manifesta na exclusão do servidor de atividades devido a cor, etnia, gênero e outros (Tae, 2022).

O racismo no ambiente de trabalho pode ser observado através dos cargos de confiança (direção e coordenações) que há poucos representantes pretos, pardos e indígenas; em oposição, o inverso ocorre com os colaboradores terceirizados (vigilantes, agentes de limpeza e manutenção) (Tae, 2022).

Em minha opinião, se manifesta de forma velada, ou seja, disfarçada por meio de comentários curtos e que podem passar despercebidos por quem não é vítima de racismo. Em certas situações, não há sequer comentários, podendo manifestar-se por atitudes, como preferir um em relação a outro ou ainda por tratamento diferenciado (Docente, 2022).

Se manifesta com aquela impressão ou pré-conceito de que o colega preto sabe menos, ou não trabalha tão bem (Docente, 2022).

No mercado de trabalho são a desigualdade salarial entre brancos e negros. Em cargos de gestão em empresas de todos os segmentos (Gestor(a), 2022).

As respostas expressam que os/as servidores/as têm o entendimento de que o racismo está presente no ambiente de trabalho e têm consciência da forma como ele se manifesta. E uma dessas características é trazida pela expressão “racismo velado”, que foi utilizada algumas vezes pelos/as participantes para indicar que o preconceito ou a discriminação racial costumam aparecer “disfarçados” nesse ambiente.

Essas afirmativas corroboram com a teoria de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2020) no sentido de que o racismo é um comportamento histórico que se manifesta de formas diversas e

interligadas que atuam nas estruturas da sociedade. Ou seja, é uma consequência da própria estrutura social e do modo como se formam as relações políticas, econômicas, sociais, jurídicas e até mesmo familiares; é quando o preconceito não fica evidente, mas está ali implícito nos comentários sobre o cabelo, sobre a cor da pele, a vestimenta, a religião, no medo ao encontrar um homem negro na rua etc. (Munanga; Gomes 2020; Almeida, 2018). Uma das principais barreiras para o enfrentamento ao racismo é a falta de reconhecimento de que o próprio indivíduo e a sociedade em que vive são racistas: “Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição” (Gomes, 2005, p. 46).

Com isso, “piadas”, “brincadeiras” e comportamentos são reproduzidos naturalmente com o racismo embutido em suas raízes, dificultando identificá-lo e, por consequência, combatê-lo, situação que foi apontada pelos participantes da pesquisa, conforme os relatos abaixo:

O racismo aqui “na instituição/escola” possui um disfarce e é preciso ter conhecimento para notar pois ele é sutil, em forma de uma brincadeira, piada... As pessoas sabem disfarçar bem pois possuem o conhecimento que é crime, por isso fingem não serem racistas (Tae, 2022).

Nas piadas e expressões racistas que, muitas vezes, são ditas de forma “automática”, pois estão tão enraizadas em nossa sociedade que a pessoa acaba falando sem nem perceber as consequências (Tae, 2022).

Sempre através de brincadeiras e piadas (Docente, 2022).

Através de piadas que já são enraizadas, tipo: coisa de preto (Docente, 2022).

Esse racismo velado, disfarçado, presente em “brincadeiras” e “piadas” no ambiente de trabalho, só vem reforçar que a discriminação racial, o preconceito de cor e a ideologia racista se ancoram na “máscara” da chamada “democracia racial” e na “cordialidade” do brasileiro (Gomes, 2005; Nascimento, 2016; Munanga, 2018; Moreira, 2019; Carneiro, 2020). Isto é, no lugar do racismo explícito/declarado, Adilson Moreira (2019) afirma que se desenvolve na sociedade um “racismo recreativo” camuflado numa polidez superficial para encobrir e disfarçar comportamentos que têm a intenção de utilizar o “humor” para encobrir práticas discriminatórias: “O uso do humor para produzir descontração está amplamente presente na atividade recreativa favorita dos brasileiros, embora as pessoas se recusem a interpretar esses atos como ofensas raciais” (Moreira, 2019, p. 21). Nesse mesmo sentido Djamilia Ribeiro (2019) destaca que a reação mais comum diante da ocorrência de uma “piada” ou “brincadeira” racista é o riso ou o silêncio dos/as presentes. Essa é uma prática que também atinge outros grupos, como os obesos, as pessoas lgbti+, entre outros.

Vale enfatizar que maioria das pessoas condena o racismo de forma verbal, mas muitas das vezes agem de maneira racista “sem se dar conta” disso. Há ainda aqueles que irão defender que seus comportamentos e atos não têm caráter racista porque convivem com pessoas negras, ou porque acreditam que as relações raciais na sociedade brasileira são marcadas pela cordialidade e harmonia. Mas ao contrário do que pensam,

O humor racista não possui uma natureza benigna, porque ele é um meio de propagação de hostilidade racial [...] Esse tipo de marginalização tem o mesmo objetivo de outras formas de

racismo: legitimar hierarquias raciais presentes na sociedade brasileira de forma que oportunidades sociais permaneçam nas mãos de pessoas brancas. [...] O racismo recreativo exemplifica uma manifestação atual da marginalização social em democracias liberais: o racismo sem racistas. Esse conceito designa uma narrativa na qual os que reproduzem o racismo se recusam a reconhecer que suas ações ou omissões podem contribuir para a permanência de disparidades raciais na nossa sociedade (Moreira, 2019, p. 24).

As práticas de racismo nas relações interpessoais atingem inclusive a saúde mental e o bem-estar de negros e negras, podendo causar estresse, ansiedade, baixa estima, entre outros problemas que afetam diretamente a qualidade do trabalho e a vida dessas pessoas (Rocha; Torrenté; Coelho, 2021). À luz dessa realidade reitera-se a importância de se colocar em foco políticas de valorização das diferenças étnico-raciais na sociedade e nos ambientes de trabalho, tendo em vista que instituições e organizações são agentes que podem contribuir e promover a diminuição de desigualdades nesses espaços.

Outro ponto que merece reflexão é o fato de muitos servidores declararem que não notam o racismo ao seu redor no ambiente laboral, conforme respostas a seguir:

Nunca presenciei e nem soube de racismo no meu ambiente de trabalho (Tae, 2022).

[...] Não presenciei diretamente ainda (Docente, 2022).

[...] Não tenho presenciado no cotidiano de trabalho (Docente, 2022).

No meu ambiente de trabalho, no ambiente eu vejo não teve nenhuma forma de racismo (Docente, 2022).

Nunca presenciei (Docente, 2022).

Se o racismo é estrutural, inclusive como concorda a maioria dos/as participantes, é preciso reconhecer que ele está presente em toda a sociedade e espaços. A diferença é que, por diversas vezes, o racismo pode passar despercebido, particularmente daquelas que compõem a “categoria branco” e, especialmente, se considerado que “pessoas brancas não costumam pensar sobre o que significa pertencer a esse grupo” e nem nos privilégios que inerentemente acompanham a sua cor (Ribeiro, 2019, p. 31). Um destaque, ainda, é como as respostas são curtas, sem mais justificativa ou delongas.

Logo, quando se crê que não há racismo no ambiente de trabalho significa dizer, por exemplo, que o racismo não é percebido na ausência de negros/as ocupando espaços de destaque, como é o caso dos cargos e funções públicas, os quais também se incluem aqueles vinculados a instituições de ensino, assim como não é percebido nas “brincadeiras”, “piadas” e até mesmo no silenciamento diante desses atos – o silêncio é parte da violência. O racismo não está presente apenas em atos de hostilidade ou violência extrema, assim como um determinado espaço não estará livre do racismo somente com a presença de um único e/ou de alguns poucos negros/as.

O racismo no ambiente de trabalho escolar também se depreende, por exemplo, dos livros didáticos utilizados, das tentativas de omiti-lo no cotidiano das relações, na negação, nos cartazes afixados nos murais das escolas que, na maioria das vezes, trazem somente representações de rostos de meninos e meninas brancos/as, mantendo a branquitude como padrão normativo e cultural de superioridade, entre outros (Jesus; Costa, 2017). Então, o fato de não “presenciar” e/ou “enxergar”

o racismo não quer dizer que a escola esteja livre dessa prática, o mais produtivo seria reconhecer que a lente pela qual se está olhando está cooptada pelo mesmo sistema que deturpa a visão da maior parte da sociedade.

Flávia Gilene Ribeiro afirma que os/as trabalhadores/as da educação costumam acreditar que as questões “de cor” ocorrem somente entre os alunos, mas não entre os/as profissionais, “evidenciando seu desconhecimento em relação à magnitude da atuação do racismo dentro da sociedade brasileira” (2022, p. 13). Mesmo as pessoas não racistas podem praticar atos de natureza racista, entre eles, deixando de falar sobre o assunto, que é uma forma de compactuar por meio do silenciamento com o racismo estrutural, tendo em vista que o silêncio torna o/a indivíduo/a ética e politicamente responsável por sua manutenção (Almeida, 2018).

Quando os/as participantes da pesquisa foram perguntados/as se consideravam que os/as seus colegas costumavam discriminar uns aos outros por causa da cor/etnia e com que frequência isso ocorria, as respostas foram as seguintes: vinte e cinco por cento, afirmou que os colegas discriminavam, enquanto setenta e cinco por cento afirmou o contrário. Quanto à frequência, doze por cento das/dos respondentes afirmou ocorrer diariamente, vinte e nove por cento, eventualmente, vinte e quatro por cento, já ouviu falar, mas nunca presenciou, e trinta e cinco por cento nunca tomou conhecimento de qualquer situação.

Ao observarmos os números, é possível afirmar que, enquanto há quase um consenso da existência de um ambiente harmônico nas escolas, quando são chamados a dizer com que frequência observam comportamentos racistas por parte dos colegas, dezessete participantes se manifestaram, dos quais, quarenta e um por cento apontaram para ocorrências diárias e/ou eventuais.

Dessa maneira, considerando que em outro momento, já haviam informado que no ambiente de trabalho acreditam que o racismo se manifesta de forma “sorradeira”, “velada”, nas “brincadeiras”, “piadas” etc., é preciso considerar que essas práticas, muitas das vezes, costumam caminhar ombro a ombro com as suas vítimas sem que elas se deem conta e/ou denunciem. E mais, é preciso atentar-se para o fato de que os negros/as representam a minoria no serviço público, situação que pode fornecer indícios de porquê eventuais práticas de preconceito e/ou discriminação que ocorrem nesses ambientes “não são percebidas” (Gomes, 2005; Jesus; Costa, 2017; Munanga, 2018; Carneiro, 2020; Rocha; Torrenté; Coelho, 2021; Ribeiro, 2022). Ou seja, em um ambiente embranquecido torna-se extremamente difícil o reconhecimento e o tratamento de questões étnico-raciais.

Essas são questões que ainda estão longe de serem vencidas, especialmente porque, enquanto se afirma não ser racista e/ou querer o fim do racismo e da discriminação racial, o que se vê na sociedade é que entre a teoria e as práticas cotidianas há um abismo de distância. Não se pode esquecer que no Brasil muitos/as indivíduos/as “não percebem” e/ou negam a existência de racismo, ou ainda, o rejeitam e apontam-no como algo exclusivo de outros países. Essa não percepção em si e no outro é fortalecida pelo negacionismo e por concepções equivocadas sobre a forma como o racismo se manifesta, incluindo a ideia de que ele é apenas uma questão de atitudes violentas ou de discriminação explícita (Hasenbalg, 1996; Munanga, 2018; Ribeiro, 2019; Carneiro, 2020; Osório, 2021).

Considerando o contexto apresentado até aqui, quando analisamos as questões seguintes, as quais indagaram os/as trabalhadores/as sobre como classificavam a sua relação com os demais colegas de trabalho e se já haviam sentido algum tipo de rejeição ou constrangimento por causa da sua cor/etnia e/ou presenciado alguma situação de

discriminação no interior da escola, era previsível que fosse narrado algum tipo de ocorrência. Pois bem, dos/as quarenta servidores/as participantes da pesquisa, sessenta e cinco por cento apontaram a relação com os/as colegas como boa e trinta e cinco por cento como excelente, sendo que as opções razoável e ruim não foram marcadas por nenhum deles. Além disso, sessenta por cento responderam alegando não ter vivenciado e/ou presenciado qualquer tipo de preconceito ou discriminação e quarenta por cento responderam que sim. Entre aqueles/as que responderam positivamente, foram descritos quatorze relatos e/ou vivências de discriminação envolvendo o/a próprio/a servidor/a ou terceiros, ou ainda, servidor/a e terceiros. Vejamos algumas das afirmações:

Estou a pouco tempo na escola e já houve duas situações em sala de aula que considerei racistas. Em uma delas os alunos estavam se queixando de um mau cheiro provindo de algum dos colegas. Um grupo de alunas, na tentativa de encontrar um “culpado”, decidiram apontar um colega preto como possível fonte do odor. Uma aluna fez um comentário baixo, mas eu ouvi, ela disse que por causa da cor da pele dele, ele cheira mais forte. Fiquei assustada, ela era uma menina preta também, mas pelo visto não enxergava a discriminação que estava fazendo, eu fingi que não ouvi o que ela disse, e tive uma conversa com a sala sobre higiene pessoal. A outra situação se deu em outra sala de aula e ocorre mais frequentemente, pois os alunos fazem muitas brincadeiras entre si. Há uma aluna preta que sempre é “zoada” por ser preta, ela releva muitas piadas, pois ela “brinca” também, porém em uma ocasião ela ficou chateada por ter sido chamada

de “macaca”, a situação foi levada para a coordenação da escola, mas percebi que os próprios colegas não entendem como ela pôde se ofender (Docente, 2022).

Um grande amigo foi me visitar na escola e várias pessoas ficaram a distância preocupadas comigo, pois não acreditaram nele quando disse que éramos amigos. Isso só ocorreu por ele ser preto (Docente, 2022).

Presenciei um professor se referindo a outro de forma preconceituosa ao dizer “Aquele Professor de cor”. Faz muito tempo (Docente, 2022).

A forma de olhar lançada a mim em uma reunião (Docente, 2022).

Foi através do bullying (Docente, 2022).

Situações que envolvem alunos colocando a “cor” como uma justificativa para fatos ocorridos (Gestor(a), 2022).

Um servidor não foi indicado para “determinado cargo”, mesmo sendo elogiado por seu trabalho; outra pessoa que não era do setor foi indicada (Tae, 2022).

Servidor afirmando que pediu para sair de “determinada portaria” porque não concorda com as causas indígenas (sem conhecimento nenhum); Servidor não concordando com determinadas ações dizendo que excluirá brancos (menos conhecimento ainda); Servidor que se “autodeclara” preto fazendo piadas (pensa que ameniza situação); Gestão com falas racistas (inveja branca) na frente de pessoas negras (Tae, 2022).

Comigo mesmo, quanto ao meu cabelo eu deveria tirar o friz (Tae, 2022).

Engana-se quem pensa que alguma dessas manifestações descritas pelos/as trabalhadores/as da educação é mais ou menos branda em relação à outra. Ao contrário, “todos os racismos são abomináveis e cada um faz as suas vítimas do seu modo” (Ribeiro, 2019, p. 17). Esses relatos não só revelam uma pequena amostra da multiplicidade de formas pelas quais o racismo opera no ambiente profissional escolar, como também apontam para a falta de preparo dos/as servidores/as e instituições em lidar com as questões étnico-raciais, tanto no contexto profissional como nas relações interpessoais cotidianas. Um exemplo das dificuldades em razão do despreparo foi evidenciado em uma das declarações, quando o/a docente informa que preferiu se manter “neutra” e fingir não ouvir uma fala racista em sala de aula e adotar o tema “higiene pessoal” para tratar coletivamente do assunto com os alunos.

(...) alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar

o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana (Munanga, 2005, p. 15).

Assim, ao tomar a decisão de falar com a turma sobre higiene pessoal ao invés de tratar diretamente sobre o preconceito e discriminação racial foi uma forma, ainda que inconsciente, de reforçar estereótipos racistas que ratificam que os negros/as não têm higiene, que têm cheiro forte, que são fedidos etc. Associação que remonta aos tempos de colonização e que fora forjada pelas elites brancas ao relacionarem que “quando se é sujo, se é negro – tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral” (Fanon, 2008, p. 160).

Desse modo, ao ignorar um comportamento de preconceito ou discriminação racial em sala de aula, o/a professor/a acaba por reforçar aquilo que já vem sendo apontado em outros estudos, como destaca Marisleila Júlia Silva (2018), após realizar a revisão de trinta e oito artigos, sete teses e cinquenta e uma dissertações da área da educação, que abordavam o tema “*Educação das relações étnico-raciais em instituições educacionais*”. De acordo com a revisão, a autora conclui que há pouca ou nenhuma intervenção dos/as professores/as em relação às situações de rejeição e discriminação vivenciadas pelas crianças no ambiente escolar, situação que acarreta sofrimento das crianças negras, intensifica a baixa autoestima, promove a segregação e a pouca convivência entre crianças negras e brancas. Silva (2018, p. 134) enfatiza ainda que se cultiva nas escolas “uma cultura de silenciamento, que incentiva a continuidade de discriminações e naturaliza o racismo”. Corroborando com esse entendimento Silvio de Almeida (2018, p. 40) irá dizer que “por mais que calar-se diante do racismo não faça o indivíduo moral e/ou juridicamente cul-

pado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo”.

Assim, apesar de também ser uma violência, o *bullying* é diferente do racismo, pois, de acordo com Nilma Lino Gomes, (2005, p. 52) o racismo é “uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável” ou, por outro lado, também se manifesta através de um conjunto de ideias e imagens associadas à existência de raças superiores e inferiores, ou ainda, resulta da vontade de impor uma crença como verdade única e absoluta.

Outra “fala” que chama a atenção é a que aponta a experiência de um servidor/a negro/a que reconhecidamente realiza um excelente trabalho, mas não é indicado para determinado cargo para “dar lugar” à outra pessoa, esta branca. Essa é um tipo de prática comum vivenciada pela população negra e reafirma que “nascer branco consiste por si só um mérito, uma vantagem, cujo prêmio ‘natural’ é o acesso privilegiado” a bens, direitos, cargos etc. conforme destaca Sueli Carneiro (2020, p. 132). Exemplos como esses reforçam o quanto as escolas não estão imunes ao racismo estrutural, já que os/as indivíduos/as que compõem esses espaços, ou sejam, docentes, técnicos-administrativos, funcionários/as terceirizados/as, estudantes e comunidade em geral, são os mesmos que nasceram e aprenderam a conviver em sociedade com a presença e prática do preconceito e da discriminação racial (Pires, 2016).

Há também a narrativa na qual é possível verificar a suspeição que depositam sobre a população negra, situação que pode ser observada quando um/a docente diz que ao receber a visita de um amigo negro, alguns colegas de trabalho se mostraram preocupados/as e desconfiados/as com a presença do rapaz. Essa é uma típica demonstração de que as ações cotidianas, quando exercidas por pessoas negras, são quase sempre vistas como suspeitas. A racialização faz com que as pes-

soas negras acabem sendo ensinadas desde cedo a como se vestir, se portar, não andar com a mão no bolso, de chinelo ou mochila, ou sem documentos de identificação, entre outros, pois sempre são colocadas na posição de suspeitas (Cruz; Lima, 2022).

Considerações finais

Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes afirmam que “ninguém nasce com preconceitos: eles são aprendidos socialmente, no convívio com outras pessoas” (2020, p. 182). É a partir da infância, no contato com o mundo adulto que as crianças são apresentadas aos primeiros julgamentos raciais, o que, muitas das vezes, acaba sendo alimentado ao longo da vivência de cada indivíduo por meio da socialização que se iniciou na família e se estendeu no contato com a vizinhança, na escola, na igreja, nos círculos de amizades até chegar à fase adulta onde esses mesmos julgamentos estarão presentes e poderão ser vistos e/ou sentidos nas relações, no ambiente profissional, social, político, etc.

Dialogar e buscar novos conhecimentos sobre temáticas étnico-raciais não é um papel exclusivo de negros/as, ao contrário, essa é uma pauta que pertence a toda a sociedade brasileira, mas especialmente é uma responsabilidade das pessoas brancas que, como tal, já nascem ocupando uma posição de vantagem estrutural na sociedade racista, quer elas queiram ou não, e passam suas vidas sem refletir sobre o que é pertencer a esse grupo social (Schucman, 2012; Ribeiro, 2019).

Pensando assim, as instituições de ensino, ainda que não sejam as únicas responsáveis, têm um papel extremamente importante a cumprir nesse debate e combate ao racismo, haja vista que seus profissionais atuam como mediadores do conhecimento, sendo que esse conhecimento tanto pode contestar estereótipos e preconceitos, como pode contribuir para reforçá-los (Gomes, 2005). Com isso, a busca constante por aprofundar o conhecimento e incentivar o diálogo que leve os/as

trabalhadores/as da educação a saberem mais sobre a complexidade que envolve as questões raciais no país, a se reconhecerem como parte e solução do problema é, certamente, um caminho que poderá auxiliar não só no desenvolvimento profissional, mas também na superação de opiniões, práticas preconceituosas e no rompimento da ideologia de democracia racial (Gomes, 2005).

As trabalhadoras e os trabalhadores da educação reconhecem a importância de as instituições de ensino promoverem capacitações e diálogos a respeito da temática racismo. O reconhecimento dessa necessidade é um dado extremamente relevante, uma vez que técnicos-administrativos da educação e docentes desempenham um papel fundamental na formação de estudantes, não apenas no que diz respeito ao conhecimento acadêmico, mas também no desenvolvimento de valores, comportamentos etc.

Como destaca hooks, “é fácil para indivíduos mudar pensamentos e ações quando se tornam conscientes e quando desejam usar aquela consciência para alterar comportamentos” (2021, p. 64). Nesse mesmo sentido Kabengele Munanga (2005) alerta para a responsabilidade da escola no combate ao preconceito e discriminação racial, indicando que não se trata de assumir um complexo de culpa, mas sim de refletir sobre o papel da escola e dos seus profissionais frente a essas questões. Mas é importante considerar que somente ações pontuais ou isoladas não são suficientes para o enfrentamento ao racismo, especialmente por que, como já demonstrado em algumas narrativas, as ações de preconceito e/ou discriminação racial também ocorrem na dinâmica do cotidiano e se atualizam constantemente.

O combate ao racismo é um processo complexo e desafiador, uma luta necessária e de todos os cidadãos e instituições para a construção de uma sociedade mais democrática e com equidade de oportunidades. Para dar início a uma ação de combate ao racismo no ambiente

profissional escolar é necessário, primeiramente, que a equipe de gestores/as responsáveis pelos sistemas de ensino e pelas escolas tenha uma compreensão abrangente do problema para, a partir de então, em conjunto com setores de recursos humanos e servidores, construir soluções institucionais como, por exemplo, implementar políticas de ações afirmativas, elaborar programa contínuo e permanente de valorização das diferenças étnico-raciais, da representatividade, contendo o compromisso, os objetivos da instituição, a estratégia de execução, os parâmetros de avaliação dos resultados das ações e prevendo a participação de toda a equipe de servidores. E a aposta parece ser justamente aquela na educação, como afirma Munanga:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas e que existem nas cabeças das pessoas (....). No entanto, cremos que a Educação é capaz de dar tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e de desconstruir os mitos de superioridade e de inferioridade entre grupos humanos que foram socializados (...) não temos dúvidas que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção de individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (Munanga, 2005, p. 17).

As instituições precisam urgentemente compreender o peso do seu posicionamento e ação frente à luta contra o racismo. Um posicionamento ativo no combate ao preconceito e discriminação racial é uma forma de promover o antirracismo e diz respeito ao ato de pen-

sar e construir ambientes, culturas institucionais, sistemas de ensino e políticas internas contínuas que não só combatam o racismo, mas também atuem como ferramentas de prevenção. Ou seja, não é um trabalho isolado, de uma data só ou algo simples. Trabalhar a valorização da diversidade étnico-racial implica mudar comportamentos, assumir compromissos e trabalhar em conjunto, na promoção de uma sociedade equitativa, democrática e antirracista.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório:** textos temáticos. Brasília: CNV, 2014. v. 2.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida.** São Paulo: Jandaíra, 2020.

CRUZ, Carolina; LIMA, Lígia Duque. Pesquisa mostra que negros são a maioria dos abordados pela polícia. **Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (CESEC)**, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://cesecseguranca.com.br/reportagens/pesquisa-mostra-que-negros-sao-a-maioria-dos-abordados-pela-policia/>. Acesso em: 5 jan. 2023.

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

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

GOUVÊA, Josiane Barbosa. O que há por trás do discurso da harmonia racial no país da miscigenação? **Farol**, Belo Horizonte, v. 4, n. 10, p.

915-955, 2017. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/farol/article/view/3230>. Acesso em: 28 mar. 2022.

HASENBALG, Carlos. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996. v. 1, p. 235-249. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/djnty/epub/maio-9788575415177.epub>. Acesso em: 3 maio 2022.

hooks, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

JESUS, Luciane Garcia de Deus; COSTA, Mariana Ramos. Impactos do racismo na subjetividade de indivíduos negros. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 41, p. 314-335, jul./dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14942. Acesso em: 28 mar. 2022.

MEYER, Diogo. Existem raças humanas? **Darwinianas**, [S. l.], 2017. Disponível em: <https://darwinianas.com/2017/01/17/existem-racas-humanas/>. Acesso em: 5 out. 2022.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.

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

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO PENESB-RJ, 3., 2003, [S. l.]. **Anais [...]**. [S. l.]: [s. n.], 2003.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **A desigualdade racial no Brasil nas três últimas décadas**. [S. l.]: Instituto de Pesquisa Econômica

Aplicada (IPEA), 2021. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10623/1/td_2657.pdf. Acesso em: 19 mar. 2022.

PIRES, Érica Renata Carvalho de Castro. A universidade brasileira e a naturalização do racismo institucional. *In: ENCONTRO AMAPAENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 2., 2016, Macapá. **Anais [...]**. Macapá: UEAP, 2016. p. 61-72.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Flavia Gilene. **Na sua escola tem racismo? Na Escola do Brejinho tem!:** contornos do racismo institucional na educação escolar. Curitiba: Appris, 2022.

ROCHA, Rosana Viana da Silva; TORRENTÉ, Marina Nogueira de Andrade; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas de Carvalho. **Saúde mental e racismo à brasileira:** narrativas de trabalhadoras e trabalhadores da atenção psicossocial. Salvador: Devires, 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Marisleila Júlia. **Vivências e experiências de professores/as negros/as no ensino superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2018.

LIBERDADE METODOLÓGICA: uma reflexão sobre a oferta de espaços de manifestação do poder na educação básica

Mateus Fernandes Adriano
Marina Brasiliano Salerno

Introdução

O presente capítulo é fruto da realização de uma disciplina como aluno especial (Introdução aos Estudos Culturais), para o qual contou com a orientação da segunda autora e abordará a análise de elementos referentes à Base Nacional Comum Curricular e as propostas que abrigam possibilidades específicas elaboradas por docentes para serem realizadas como eletivas por discentes do ensino fundamental.

Existe uma interação entre a Base Nacional Comum Curricular e a Parte Diversificada do currículo no tocante à construção dos saberes e valores dos estudantes. A influência da Parte Diversificada ressalta a valorização das manifestações regionais, culturais e econômicas do Brasil. Nesse contexto, oportuniza-se às Eletivas a possibilidade de trabalhos voltados a essas temáticas, despertando assim, o protagonismo dos estudantes (Mato Grosso do Sul, 2022).

Como afirma o parecer do Conselho Nacional de Educação - Comissão da Educação Básica CNE/CEB (14/2000, p. 10):

A base nacional comum interage com a parte diversificada, no âmbito do processo de constituição de conhecimentos e valores das crianças, jovens e adultos, evidenciando a importância da participação de todos os segmentos da escola no processo de elaboração da proposta da instituição que deve nos termos da lei, utilizar a parte diversificada para enriquecer e complementar a base nacional comum. (...) tanto a base nacional comum quanto a parte diversificada são fundamentais para que o currículo faça sentido como um todo.

A cultura africana é muito rica em sua formação e por isso seu desenvolvimento é bastante diversificado, pois a população negra que foi trazida para o Brasil no período escravocrata, veio de vários lugares e cada grupo possuía uma identidade cultural distinta. A cultura afro-brasileira tem um papel importantíssimo na construção histórica do nosso país, ainda que inúmeras vezes o apagamento da história negra tenha sido estimulado (Duarte; Carvalho; Scotti, 2015).

Muitas características culturais e tecnológicas são frutos da adaptação de costumes e produções dos povos originários da África. Entre essas, podemos destacar a culinária, a dança, religião, sistemas de medidas, escrita, contribuições para a Engenharia, Matemática, navegação, entre outras (Sá, 2019). Devido a situação de escravidão, muitos dos costumes originais tiveram que ser adaptados para resilir com o passar dos anos, gerando uma miscigenação que caracteriza a identidade cultural afro-brasileira, ainda que possa perpetuar o apagamento da história negra.

As escolas brasileiras apresentam uma pluralidade cultural que não necessariamente se apresenta de modo coeso e com estímulo para o conhecimento sobre a história e costumes dos povos que foram subjugados ao longo dos anos da história do Brasil, pelo contrário, pode-se observar a dificuldade de abordagem de temas que envolvem tais diferenças, principalmente por questões de crenças e preconceitos que entrelaçam aspectos da cultura africana, por exemplo.

Discorrer sobre as relações fundamentadas nesse contexto, é crucial para que possa ocorrer um melhor entendimento dos estudos e na inclusão de temas voltados para a história da população negra, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, trazendo assim, o resgate das suas contribuições nas áreas social, econômica e política, que pertencem à história do nosso país (Brasil, 2003).

A possibilidade de avanços na inserção dessas literaturas nos currículos escolares, reforçam a importância do repensar das ações pedagógicas nas escolas e promovem a autonomia para os estabelecimentos de ensino na referida construção dos projetos políticos, uma vez que essa análise vai ao encontro das propostas das disciplinas de Eletivas da REE-MS.

Em conformidade com o parágrafo anterior, destaca-se o pensamento de Seffner (2010, p. 213):

A realização de aprendizagens significativas para os alunos, entendidas aqui como aprendizagens de conteúdos, conceitos, métodos e tradições que lhes sirvam para entender de modo mais denso o mundo em que vivem. Em vez de denso, poder-se-ia mesmo dizer que temos como objetivo que os alunos tenham uma compreensão crítica do mundo em que vivem.

É salutar a necessidade de projetar mentalidades para além da formação de currículos e projetos. É preciso sair de uma visão eurocêntrica e partir para um novo horizonte de compreensão sobre as pluralidades culturais, uma vez que essas ainda perpassam por lutas, rupturas, construções sociais e políticas. Isso se mostra necessário diante dos textos que abordam o apagamento da história da população negra, como abordado por Romilda Maria de Jesus e Amaury Batista Matias (2021), revelando a necessidade de retomada da ancestralidade com os laços desfeitos por meio das diferentes ações de apagamento.

Isso traz à tona a reflexão de que os conteúdos culturais inseridos nos currículos, além de contemplar aos sujeitos, as aprendizagens do direito ao acesso a conhecimentos das diversas culturas, devem estimular as trocas e a recepção dessas expressões culturais, para que assim, a população negra também seja considerada como sujeito sociocultural.

Um marco histórico nas políticas dos currículos brasileiros, foi a aprovação da Lei 10.639/03, que traz consigo o fortalecimento do Movimento Negro no Brasil. Para Pinotti (2016, p. 9):

[...] a aprovação da lei 10.639/03 propiciou uma abertura política e fortaleceu a luta do movimento negro, que tratou de criar uma nova secretaria para tratar de assuntos referentes às questões raciais. As ações afirmativas reivindicadas pelo movimento negro integraram-se à estrutura do poder executivo com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

A referida legislação alterou a lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), propondo novas diretrizes para o estudo da História e culturas Afro-brasileiras e africanas. O reconhecimento dessas diretivas, esboçam uma gama de desa-

fios em relação às práticas que permeiam as questões da diversidade. Assim, o professor, pode ser um facilitador na construção de diálogos afirmativos e positivos, com propósito de rever a percepção dessas identidades culturais para um contexto mais amplo, provido de significados e contribuições para a construção de uma sociedade capaz de refletir sobre a expansão de temas dos currículos escolares para as diversidades culturais.

É inevitável que ao falar sobre identidade, cultura e sociedade surjam os temas racismo, discriminação e/ou preconceito. É de extrema importância que estas questões sejam discutidas dentro da escola, ao passo que a instituição deve assumir o papel de formadora de opinião, posicionando-se frente ao enfrentamento e combate às questões que levam a toda e qualquer forma de agressão à integridade humana. Circunstâncias essas que substanciam-se nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006) e no artigo científico intitulado como Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos (Gomes, 2012).

Segundo Allport (1971), o preconceito é definido como uma atitude invasiva que se direciona a um grupo como um todo ou a uma determinada pessoa em função do seu pertencimento a um grupo social. Com esse olhar, fica evidente que o preconceito está ligado a grupos que foram socialmente desvalorizados dentro de uma lógica de dominação, no caso de pessoas brancas sobre pessoas negras. Se tratando de racismo, o indivíduo é visto como diferente e por isso é discriminado ou excluído por possuir alguma marca física externa a qual o leva a uma marca cultural interna, lembrando que os preconceitos podem vir com diferentes marcas e direcionado para diferentes grupos de pessoas, passando o preconceito racial, o capacitismo, a homofobia, entre outras formas de inferiorização de pessoas que fogem das normas criadas por grupos dominantes.

As atitudes discriminatórias vistas dentro do processo educativo, tem indiciado uma série de agressões físicas e culturais que ocasionam o sofrimento no cotidiano dos estudantes e principalmente dos negros. A escola é um ambiente fundamental na construção da identidade do indivíduo e muitas vezes acaba se tornando o lugar onde o preconceito e discriminação são disseminados (Brasil, 2005).

No que tange à escolarização, estudos indicam uma série de fatores que interferem na escolarização da população negra, entre os quais se encontra a forma como é elaborado e desenvolvido o currículo escolar, expectativas em relação ao desempenho dos estudantes e reprodução do racismo nos livros didáticos. Esses levantamentos apontam para um sistema social onde a balança tende para o aumento das desigualdades se não for devidamente estruturada com visão de equidade (Brasil, 2020).

Em face destas características do nosso sistema educacional, é importante um apontamento claro da existência e eficácia de ações afirmativas frente a esta temática, junto aos desafios enfrentados na sua implantação e as potencialidades da mesma na busca por equidade, junto aos currículos (Brasil, 2003).

Ao adentrarmos na área interdisciplinar dos Estudos Culturais, as relações estabelecidas entre as concepções de currículo, estruturas de poder e construções sociais são largamente estudadas por seus teóricos e também de áreas advéncias a estes (Neves; Fernandes; Lima, 2022). O propósito da elaboração deste texto foi alimentar as discussões sobre a tríade: parte diversificada, currículo e poder, dentro das instituições de Ensino Fundamental em tempo integral da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), tendo como sujeito em construção, as disciplinas Eletivas da referida etapa de ensino.

A complexidade dos fenômenos que se manifestam dentro da sociedade, por vezes, tendem a dificultar a identificação de elementos

que ajudem a explicar sua ocorrência na totalidade. Stuart Hall (2006), traz à tona a discussão de um pensamento de Descartes, na qual a ideia de fragmentação a elementos reducionistas se apresenta como uma facilitadora da visualização de pontos de simetria ou assimetria na análise de um fenômeno, entretanto cabe salientar que esta por si só não é capaz de equacioná-lo de forma fidedigna, uma vez que isso só é possível por meio da análise do fenômeno em sua totalidade.

Tendo em vista essa reflexão, o presente estudo está estruturado em excertos os quais consideramos elementares na construção da ideia de currículo, dentre eles elenco os marcos legais da educação brasileira, a parte diversificada do currículo de referência de Mato Grosso do Sul, as abordagens de currículo, a cultura étnico-racial e as relações de poder.

Marcos legais da estruturação do currículo

A escola, instituição responsável por promover transformações sociais através do acesso à educação formal básica, da socialização, dos valores históricos e culturais, formada por crianças, jovens e adultos desempenha seu papel crucial na promoção de conhecimentos e para além disso, na formação integral dos estudantes. Para Libâneo (2014), a escola tem seu comprometimento com a educação integral, deve proporcionar ações pedagógicas, culturais e científicas a fim de promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, o que corrobora com as características do século XXI.

Na organização da educação básica brasileira, temos a etapa do Ensino Fundamental, composta por nove anos de duração. Nesse contexto, há os estudantes que perpassam por desafios de inúmeras complexidades e que se correlacionam entre diversos aspectos como cognitivos, sociais, afetivos, emocionais, entre outros.

Pensando nas teorias educacionais, na evolução da sociedade, e no desenvolvimento de competências e habilidades que consubstanciam o campo pedagógico, evidencia a necessidade de aprofundamento e ampliação dos repertórios de diferentes conhecimentos relacionados a diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, torna-se importante oferecer-lhes condições para o acesso e a interação com criticidade sobre esses conhecimentos (Brasil, 2010). A educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza (Brasil, 2013).

Tais aspectos já mencionados se classificam como enigmáticos pelo fato da adolescência ser um período de muitas transformações biológicas e psicológicas (Ferreira; Farias; Silvaes, 2010). Essa fase também pode acarretar em oportunidades, entusiasmos e crescimento.

A adolescência se caracteriza como um período singular, em que o sujeito está em desenvolvimento de suas particularidades, formações identitárias e culturais (Ferreira; Farias; Silvaes; 2010). Nesse sentido, a escola tem a possibilidade de oportunizar metodologias diferenciadas, condizentes com a observância de suas necessidades e apropriada as distintas maneiras de inserção social. Em relação a essa etapa, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica reconhecem que:

Entre os adolescentes de muitas escolas, é frequente observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis (Brasil, 2013, p. 110).

Logo, o currículo pode ser capaz de estimular o diálogo entre a pluralidade cultural, a compreensão da miscigenação dos sujeitos e da averiguação da diversidade de experiências, pois a escola é entendida como um ambiente de experimentação da cidadania mútua. Em síntese, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul - Ensino Fundamental (2012) contribui na construção do projeto de vida dos jovens e como consequência, abre novos horizontes em suas decisões voltadas para o seu futuro e também no prosseguimento do Ensino Médio.

[...] o Ensino Médio acha-se diante de uma missão de grandes proporções no sentido de possibilitar uma formação pertinente aos novos tempos, de aumentar as taxas de desempenho escolar, de difundir de forma significativa a chamada propensão para aprender e de garantir a relação da escola com o mundo do trabalho. Associado a tais fatores, o atual cenário educacional constitui-se em momento apropriado e oportuno para tornar o Ensino Médio mais significativo e pertinente aos tempos atuais (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 101-102).

O parágrafo anterior nos leva a elencar algumas considerações importantes no que tange a preparação do projeto de vida dos adolescentes, matriculados na REE/MS. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) em seu artigo primeiro, parágrafo 2º aponta que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho” e ainda em seu no artigo 35-B, parágrafo 2º:

Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e sócio-emocio-

nal, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável (Brasil, 1996).

Contudo, a questão voltada para o trabalho como dimensão formativa dentro do currículo de referência sul-mato-grossense é inegociável, pois o mesmo traz em seu contexto a visão de que a preparação para o mercado de trabalho é fundamental na formação dos jovens, sendo por meio da fruição nas práticas da Formação Geral Básica e das disciplinas de Eletivas e também através da confluência da disciplina de Projeto de Vida (Mato Grosso do Sul, 2021). Ainda sobre o referido documento, salienta-se que:

Os estudantes podem ser levados a reconhecer seu potencial empreendedor, para que possam planejar o futuro com o foco em aproveitar oportunidades de integração no mundo do trabalho ou na criação do seu próprio negócio. [...]. Com a inserção da educação empreendedora, pode-se propiciar aos estudantes, futuros profissionais, o modelo de pensamento empreendedor, com o objetivo de desenvolver as habilidades para gestão direcionada para a solução de problemas (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 62).

Pode-se inferir, a partir das considerações relativas à concepção da finalidade do currículo, que o mesmo é um documento normativo pertencente ao projeto político pedagógico da escola que abrange os objetivos de aprendizagem e as habilidades que serão desenvolvidas pelos estudantes no decorrer do ano letivo, além de nortear o trabalho a ser desenvolvido pelo corpo docente e atender as diretrizes educacionais de modo a garantir uma formação humanizada e democrática (Sae Digital, 2023).

Ao adentrarmos nos diálogos relativos à educação no Brasil, vale salientar a existência da Constituição Federal de 1988, composta por um conjunto de leis, normas, regras e direitos que garantem que a educação é um direito líquido e certo de todos os cidadãos brasileiros (Brasil, 1996). Em seu texto, discorre que a educação além de ser um direito de todos, é também um dever do Estado e da família. A mesma será oportunizada e incentivada em parceria da sociedade, e sempre tencionando ao pleno desenvolvimento do sujeito, e sua preparação para exercer a cidadania e a sua competência para o mundo do trabalho (Brasil, 1988).

Para Silvério, (2003) *apud* Santos e Machado, (2008, p. 1):

A Constituição de 1988 representa um marco para a construção de uma sociedade inclusiva. As mudanças na Constituição política são reflexos da correlação de forças entre grupos que disputam o poder, neste, os movimentos sociais - negros e indígenas em especial- ganham relevância por assumirem a luta contra a opressão recebida em virtude de suas diferenças étnico-raciais e culturais.

No mesmo sentido, a Carta Magna (1988) evidencia que a educação é um direito inalienável de todo cidadão. Ela estabelece que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, art. 210). Este marco constitucional valida um conjunto de instrumentos legais que estabelecem critérios norteadores e regulamentares de forma a assegurar uma formação efetiva e complementar em território nacional com critérios estabelecidos pelos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos. A questão a ser debatida é: a quais interesses essa educa-

ção se volta? Sobre quais valores culturais e artísticas o documento faz referência? Qual a qualidade da educação que é oferecida às diferentes pessoas e grupos étnicos e sociais?

A LDB relata que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, art. 22). Por sua vez, em seu outro artigo descreve que os currículos da educação básica devem ter a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contemplada por uma parte diversificada em cada estabelecimento de ensino, e que alcance suas características locais, culturais, regionais e econômicas dos educandos (Brasil, 1996).

A proposta de organização do conhecimento, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), está em consonância com o disposto no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases (1996), que assim se pronuncia:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1997, p. 57).

Na organização do conhecimento nos Parâmetros Curriculares Nacionais a proposta era estar em consonância com o disposto no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases, ou seja, os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

Em conformidade com a BNCC, a parte diversificada do currículo deve abranger as peculiaridades locais, regionais, sociais, culturais e aspectos econômicos da comunidade escolar.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2018, p. 8).

Em linhas gerais a BNCC não constitui um currículo e sim um instrumento norteador de um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas de modo a garantir uma educação integral aos estudantes no decorrer de suas etapas e modalidades de ensino. Ressalta-se que esse documento potencializa o projeto de vida e a formação para a cidadania do educando, pois seu texto discorre que é no ambiente escolar que os jovens podem experienciar suas interações uns com os outros e valorizar oportunidades de crescimento a partir da diversidade. Em tese, as competências estabelecidas pela BNCC devem permear a escola em sua totalidade e ir além dos currículos e da visão

lógica conteudista e fragmentada, ampliando aspectos exclusivos de habilidades específicas (Neira, 2018).

Eletivas: tentativa e promoção de espaços de liberdade e criatividade

De forma específica, no Ensino Fundamental, ao falar da Parte Diversificada do Currículo de Referência da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, obrigatoriamente incorremos na concepção das Eletivas. Conceitualmente a estruturação das Eletivas vem no sentido de ressaltar a valorização das manifestações regionais, culturais e econômicas do Brasil. Nesse contexto, oportuniza-se, a possibilidade de trabalhos voltados a diversas temáticas, despertando o protagonismo dos estudantes (Mato Grosso do Sul, 2022).

As disciplinas de eletivas, são componentes pertencentes ao Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul que visam oportunizar tempos de aprendizagens, por meio de temas selecionados previamente pela escola, com foco no interesse dos estudantes e nas necessidades apresentadas pela comunidade escolar.

No Ensino Fundamental, elas estão disciplinadas em quatro áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e suas tecnologias, matemática suas e tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Linguagens e suas tecnologias. Estas devem estar alinhadas às temáticas de interesse e relevância da comunidade e da base comum curricular (Mato Grosso do Sul, 2012).

Uma das propostas de implementação das Eletivas é que sejam capazes de estimular os estudantes na busca por soluções para questões significativas do seu cotidiano, despertando o protagonismo e a autonomia, enriquecendo e ampliando seus horizontes de visão de mundo, priorizando a formação integral, a educação científica e as

questões tecnológicas, a pesquisa e autoria como princípio educativo, e o fortalecimento do trabalho interdisciplinar e colaborativo (Mato Grosso do Sul, 2012).

Essas premissas corroboram com o uso de variadas metodologias ativas, e dentro dessa perspectiva, a figura do sujeito mediador da aprendizagem está representada pelo professor, o qual poderá potencializar o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais.

Para 2024, a Superintendência de Políticas Educacionais (Suped), em consonância a Coordenadoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Ceief), da Secretaria de Estado de Educação (SED-MS), elaboraram o documento Catálogo de Eletivas - Ensino Fundamental, o qual remodela a perspectiva frente às Eletivas. Dessa forma, os responsáveis enviam as propostas direcionadas por bimestres, as quais orientam o planejamento desses componentes curriculares (Mato Grosso do Sul, 2024).

Assim, o processo de elaboração se deu a partir de temas norteadores por bimestre. A ideia central é aplicar um mesmo tema em todos os componentes de eletivas, com a intenção de promover a interdisciplinaridade e a ampliação das concepções e reflexões de temas relevantes para a contemporaneidade, ainda que tal ação possa reduzir a análise docente sobre as necessidades locais, objetivo das eletivas

O documento norteador está organizado em quatro blocos, uma para cada componente e em ordem crescente do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo eles: Literatura e Produção Textual, Letramento e Raciocínio Matemático, Ciência Naturais e Tecnologia e Ciências Humanas e Sociedade.

O mesmo ainda possui um tema gerador para cada bimestre:

- 1º Bimestre: Meio Ambiente;

- 2º Bimestre: Tecnologias Digitais;
- 3º Bimestre: Multiculturalismo;
- 4º Bimestre: O tema norteador ainda não foi divulgado pela SED/MS.

Na tentativa de mostrar que o currículo tem a capacidade de propor diálogos mútuos entre a escola, as realidades existentes e as transformações sociais, é que focaremos no catálogo das Eletivas do 3º bimestre com o tema norteador Multiculturalismo, que objetiva promover espaços de liberdade, criatividade e reflexões sobre as culturas negadas e silenciadas. O documento traz a seguinte proposta de execução para as Eletivas da referida etapa de ensino:

• Eletiva - Literatura e Produção Textual:

Para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, temos a Eletiva Conhecendo a História dos Povos Indígenas de Mato Grosso do Sul. Essa proposta procura valorizar a inserção da valorização e do respeito às culturas existentes em nossa comunidade escolar.

Nos 4º e 5º anos da referida etapa de ensino, o catálogo traz no tema gerador a proposta da eletiva nomeada como Multiculturalismo e a Língua Portuguesa: Um Encontro de Culturas. Essa por sua vez, tem sua finalidade voltada para a promoção da igualdade e inclusão. Já para os anos finais do ensino fundamental, o documento norteador das Eletivas traz as seguintes sugestões de Eletivas:

- Os vários Brasil's em fala: o retrato de lugares por meio da entrevista;
- Desbravando fronteiras interculturais;
- Os cenários do mundo: texto dramático e diversidade cultural e contando o conto afro-brasileiro.

Tais Eletivas, apresentam objetivos que promovem a leitura crítica e o conhecimento linguístico-textual, através de diversos contextos, onde há aberturas para a produção de organização de ideias, vocabulários e argumentos no processo de escrita (Mato Grosso do Sul, 2024).

- **Eletiva - Letramento e Raciocínio Matemático:**

Para o 1º ao 3º anos, o catálogo, promove a oportunidade de aprendizagens voltadas para a exploração de conceitos matemáticos associados às diferentes etnias existentes em nosso estado, por meio da Eletiva Explorando a Matemática nas diferentes etnias indígenas. Os 4º e 5º anos ficam com a Eletiva Contando culturas indígenas: Explorando a diversidade através dos números. Esse componente curricular, é rico para explorar recursos como análises de dados demográficos e a geometria inspirada em arte e arquitetura das culturas de nossos estudantes.

A proposta elencada para os 6º e 7º anos é o desenvolvimento de um trabalho com a cultura indígena com a temática: “Que Matemática é essa? Uma viagem à cultura indígena”. Já os dois últimos anos do Ensino Fundamental, apresenta o tema: Etnomatemática: conhecendo a cultura Afro-Brasileira. Esta Eletiva, proporcionará as significativas contribuições das culturas africanas para o desenvolvimento e aplicação da Matemática (Mato Grosso do Sul, 2024).

- **Eletiva - Ciências Naturais e Tecnologia:**

Para esse componente, o catálogo apresenta duas propostas para os anos iniciais, sendo elas: Uma escola para todos, e a outra, Relação dos povos indígenas com os recursos naturais. Nos anos finais, produziu-se as seguintes Eletivas: Etnobotânica na escola, espaço para o encontro de saberes e outra para denominada como Astronomia - um olhar para o céu a partir das etnias indígenas (Mato Grosso do Sul, 2024).

• Eletiva - Ciências Humanas e Sociedade:

A Eletiva Laços Históricos: a cultura compartilhada entre o Mato Grosso do Sul e o Paraguai, fica contemplada para as turmas 1º ao 3º ano e para os 4º e 5º anos, a Eletiva A influência dos Povos Indígenas na cultura sul-mato-grossense. Pensando nos anos finais, ficam evidentes as seguintes eletivas: Meu, Seu, Nosso Mato Grosso do Sul, que visa apresentar e analisar as diversas culturas que influenciam o estado do Mato Grosso do Sul; a Eletiva Cultura Popular e Globalização que o estuda como a cultura popular se ampliou no decorrer da história e por fim, a Eletiva, Explorando o mundo: celebrando a diversidade cultural tem como proposta promover, explorar e incentivar a importância e valorização das diferentes culturas ao redor do mundo (Mato Grosso do Sul, 2024).

O Catálogo de Eletivas - Ensino Fundamental (2024), tem em sua particularidade propiciar espaços de aprendizagem que estão organizados dentro do currículo no momento destinado a essas disciplinas. Estas são componentes que visam desenvolver tempos de aprendizagens, através de temas selecionados previamente, pela escola com foco no interesse dos estudantes e nas necessidades apresentadas pela comunidade escolar.

Esse, por sua vez, foi elaborado contendo várias unidades didáticas que especificam o tema gerador, as habilidades do currículo de referência de Mato Grosso do Sul do Ensino Fundamental, os objetos de conhecimento, a justificativa, os objetivos, as metodologias, as avaliações, os recursos pedagógicos, as observações e as referências bibliográficas.

As escolas da Rede Estadual de Ensino de nosso estado, têm liberdade metodológica para elaborarem os currículos de suas eletivas e/ou se apropriarem-se do referido catálogo para nortear os seus tra-

balhos. Partindo desse pressuposto, podemos evidenciar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, pode ser utilizado como um aliado na realização de ações que corroboram para criação e/ou ampliação dos espaços de liberdade e criatividade dentro das práticas e na tentativa da descolonização dos currículos da educação básica em relação à África e aos afro-brasileiros.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (Veiga, 2002, p. 1).

O projeto político tem uma direção e uma intencionalidade, a sua constituição é elaborada de forma colaborativa. Por ele estar aliado com os interesses coletivos da população, ele tem seu caráter político, pois tem seu papel vinculado à formação do cidadão, o que reforça a possibilidade de gerar transformações sociais (Veiga, 2002).

A autora supracitada no parágrafo anterior, traz sua visão sobre a importância de uma nova organização do trabalho pedagógico dentro do ambiente escolar, onde fica evidente que as relações que ali se constituem deverão ser realizadas de forma solidária e coletiva. Essa análise mostra um movimento onde conseguimos enxergar o paralelo de interesses nas manifestações de embates e lutas, que geram conflitos e rupturas, propiciando uma alavanca para novas possibilidades de construção de espaços para reflexões da comunidade escolar focada no diálogo e na descentralização do poder.

Em conformidade com Machado (1989, p. 30): “O processo de luta é visto como uma forma de contrapor-se à dominação, o que pode contribuir para a articulação de práticas emancipatórias.” Com isso, novas relações de poder e espaços de autonomia poderão ser constituídos na escola, sendo capazes de gerar processos de descolonização dos currículos e ampliação para estudos e pesquisas que articulam-se no campo da diversidade étnico-racial dos currículos.

Currículo e poder: uma provocação sobre a relação de produtos e produtores

Falar de currículo é aventurar-se por uma diversidade de abordagens teóricas que se ocupam da sua caracterização. Nesse momento é importante deixar evidente que as diferentes concepções de currículo não estabelecem entre si relações competitivas, mas sim sinérgicas, complementando as contribuições para entendimento do fenômeno que foi caracterizado como currículo (Mato Grosso do Sul, 2012).

Em tese, as teorias do currículo podem ser associadas a junção de inúmeras abordagens e fundamentos científicos que evidenciam o modo como podem ser organizadas as experiências no ambiente escolar.

Iniciaremos aqui com uma descrição a respeito de currículo, dentro das três abordagens que ele é concebido: tradicional, crítica e pós-crítica.

A visão tradicional do currículo perpassa por indagações convencionais e técnicas na elaboração e organização do mesmo. Nessa interpelação, o emprego da cientificidade é descaracterizado no que diz respeito às questões políticas-sociais. O conhecimento é incontestável, verdadeiro, neutro e constituinte das virtudes humanas (Neira, 2018). Conforme Lopes e Macedo (2011, p. 22), a função do currículo na perspectiva tradicional “[...] é preparar o aluno para a vida adulta economi-

camente ativa”. Essa teoria, por sua vez, prima por ações pedagógicas com o foco no mercado de trabalho, o que acarreta em um currículo marcado por valores e culturas das elites detentoras desse sistema de emprego.

Em contraste à teoria tradicional temos as teorias críticas e pós-críticas. As referidas abordagens, não são classificadas como neutras e também não estabelecem uma narrativa antagônica.

A teoria crítica descreve o currículo como fluido, no sentido contrário ao estático. O anseio desse panorama é, o que se ensina e como se ensina. Antes de oportunizar a via da construção de conhecimento, é tencionado quais serão as suas consequências e o que ele provoca com quem percorrerá sobre esse viés de criticidade. Questionamentos carregados de ideologias transcorrem por aqui, como por exemplo: “Como o sujeito será construído?”, “Quem está a favor de quem?”, “Por que e como incluir?” e “Quem será valorizado?”. Existe uma ligação entre identidades, saberes e poder (Silva, 2013). Em consonância com o que se aprendeu é possível o aperfeiçoamento desse currículo.

Segundo Silva (2011), um currículo classificado como crítico, vai além de uma relação de conteúdos listados para a aprendizagem significativa de nossos estudantes, ele é um caminho de ensinamentos que concorda em questionar a estrutura curricular e social, consubstancia ideais que cooperam para uma análise crítica da sociedade e dele mesmo. Este documento propõe criticar os modelos reprodutores de um sistema que estruturam uma sociedade injusta, e que nutrem relações de dominação de um grupo sobre o outro.

Quando oportunizada uma produção em que se evidencia a sua valorização, o significado de onde ela se estabeleceu, a centralidade de sua cultura, o seu entendimento de forma extensa além do habitual, estamos falando de uma teoria pós-crítica. Essa perspectiva não valoriza a rigidez, ela permite saber como os contrastes estão sendo gerados

através das relações de poder. Essa roupagem proporciona uma maneira de visualizar como a criticidade é elaborada em meio às diferenças (Silva, 2013).

No que diz respeito às teorias pós-críticas, elas não anulam os pensamentos críticos e são sustentadas por eles. O pensamento pós-crítico, viabiliza a expansão das investigações do artefato ao validar outros lugares de fala e diversos conhecimentos (Neira, 2018). Com essa teoria, o mapa de poder é ampliado para incluir os regimes de dominação centrados na sexualidade, no gênero e na etnia, isto é, o currículo pós-crítico, compreende o pensamento crítico e através de seus limites, preconiza interlocuções promissoras com outras explicações, arrisca-se, ultrapassa as fronteiras passadas (Silva, 2011).

Ao estudar sobre a cultura, adentramos ao universo dos grupos sociais em que são afortunados de experiências de vida. Cada sujeito é investido de um conjunto complexo de valores estruturados a partir da sua história de vida os quais influenciam de forma direta e indireta no modo como este sujeito contempla um determinado fenômeno.

É salutar apresentar nesse momento a ideia de que concepções de cultura social não fazem a diferenciação entre cultura estruturada de forma epistemológica ou doxal, uma não é melhor que a outra. Historicamente, observam-se narrativas de que os grupos vindos “de baixo” como negros, indígenas, LGBTQIAPN+, pessoas com deficiências, entre outros, sempre produziram suas culturas, mas que não eram “dignas” de serem registradas e consideradas “culturas dignas”.

Ao enfatizar as teorias que regem os currículos, observa-se em suas construções que a presença da cultura e das aprendizagens que perpetuam nos contextos históricos são de diferentes perspectivas. Na direção dos Estudos Culturais (EC), preconiza-se a ideia de que as teorizações curriculares são abarcadas de conhecimentos de relações de poder e não necessariamente devem definir o que de fato ocorre, é preciso explorar,

debater e manifestar a habilidade que o poder tem de construção da subjetividade e identidades (Costa; Silveira; Sommer, 2003).

Essa área interdisciplinar versa importantes considerações a serem debatidas sobre o currículo e a cultura. Silva (2020) pontua que os teóricos do campo dos EC compreendem a cultura como um campo de luta, de relevância social e de identidade de diversos grupos que compõem as sociedades. O autor ainda pondera que, a cultura é um entretenimento de poder em que as produções culturais dos distintos grupos sociais reivindicam pela significação social. Dessa maneira, os EC ao investigar os aspectos culturais das sociedades, observam principalmente as relações de poder, significações e identidade.

Nessa ocasião, os EC trazem à tona as convicções de que esses grupos abonados de suas respectivas culturas, devem estar presentes no currículo o qual se constitui em um lugar de circulação de narrativas (Costa, 1998) e que há uma equiparação entre os diversos saberes. As distintas culturas são vistas no mesmo olhar. A visão de currículo na perspectiva dos EC, é construída por meio do pensamento e da valorização da cultura. Por fim, é válido a observância ao fato que a cultura produz os seus objetos culturais e esses por sua vez produzem suas respectivas culturas, tornando-se produto da mesma (Maknamara, 2020).

Ressalta-se aqui o pensamento de (1993, p.14), que conceitua a cultura como “[...] o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela”. A construção dos currículos e as metodologias criadas e desenvolvidas na educação, não terão sentido se estiverem fora dos contextos culturais.

Trazendo essas ponderações para o presente estudo, observa-se que a REE/MS concede aos seus docentes o privilégio de elaborarem seus respectivos currículos através das disciplinas de Eletivas. A partir disso, é possível construir uma relação de produtos e produtores, visto que os professores têm a decisão do poder de serem os produtores de

seus próprios produtos, ou seja, na medida que optem por perpassar e percorrer pelos estudos das culturas em seus trabalhos pedagógicos, existe a hipótese de fortalecimento das relações com o passado e o presente, e assim as culturas se manterão vivas e atualizadas. E para além disso, um processo de transformação social pode ser iniciado no ambiente escolar e movimentar-se para fora dele.

Salienta-se que o propósito de provocação no sentido de avaliar a estrutura de poder contido no mesmo quando falamos por exemplo da “oportunização de metodologias ativas aos jovens”, das “características locais e econômicas dos educandos”, das “necessidades apresentadas pela comunidade” (Brasil, 2018), temas os quais são recorrentes ao nos referirmos sobre DCN, LDB e parte diversificada do currículo. Cabe levantar a provocação sobre a ótica de quem e qual propósito tais formulações emergiram à luz do discurso.

As Eletivas do Ensino Fundamental, quando bem elaboradas, planejadas e executadas, categorizam-se como uma prática de êxito. Dessa forma, proporcionam uma permuta de práticas de vivências e estímulos de colaboração entre o docente e os educandos, além dos estudantes exercerem o seu protagonismo juvenil e o professor o seu papel de orientador e mediador do processo de ensino a partir de metodologias ativas e processos criativos investigativos (SED/MS, 2022), sendo assim a Eletiva pode constituir-se em um espaço de liberdade criativa, capaz de refletir os elementos experienciados pelo sujeito que a propõe, nesse caso o professor, o qual é visto como observador, mediador do ponto de vista educacional.

No campo dos EC, a ideia de centralização da figura do professor como responsável pela estruturação do currículo em questão pode caracterizar o mesmo na perspectiva de instrumento de manifestação de poder.

Para Freire (2013), a educação não é algo de responsabilidade apenas do professor, e tão pouco de um conteúdo programático. A questão aqui levantada, não é sobre uma educação pautada em depositar conteúdos, mas sim dialogar sobre os mesmos buscando “[...] conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão” (Freire, 2013, p.49).

Em concordância com o pensamento de Freire (2013), os autores Moreira e Candau, (2007, p. 22) ressaltam que o currículo “constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e escola; entre os saberes e as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares.” Eles entendem que o conhecimento escolar é pertencente a uma etapa específica do meio educativo e que ainda é produzido pelos sistemas escola, sociedade e economia, e que essa produção se faz por meio das relações de poder entre esses. O processo de elaboração do currículo precisa ser refletido com criticidade pelos educadores, a partir dos conhecimentos e de discursos pedagógicos.

Ambientes de liberdade de criação, e os tempos de aprendizagens destinados às Eletivas se estruturam nesse contexto, supõe momentos de manifestação do poder dentro da visão do observador que a propôs, no caso em questão, o docente. Tais elementos, que assumem relevância na visão do propositor, passarão a fazer parte do currículo e este por sua vez, passará a representar um instrumento de propagação dos valores de um sujeito e/ou de um grupo social. Por um determinado recorte no tempo-espço escolar a circulação do poder estará no sentido da naturalização dos valores consubstanciados como necessários dentro de um ângulo de observação de um indivíduo em relação a um fenômeno (Silva, 2013).

Mediante as reflexões até aqui apresentadas, podemos inferir a possibilidade de que a educação seja pautada dentro dos processos cul-

turais pertencentes aos contextos em que é vivenciada. É fundamental ter um currículo pensado com base nas realidades multiculturais e que tenha a capacidade de proporcionar tempos e espaços de aprendizagem significativas aos contextos das culturas existentes. Nessa visão, Candau (2013, p. 20), anuncia que “a perspectiva propositiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social”, ou seja, a obtenção de um currículo capaz de proporcionar intervenções e transformações sociais a partir do trabalho com as relações culturais da sociedade por meio das Eletivas.

As relações estabelecidas entre currículo e poder, dentro do espaço de aprendizagem destinado às Eletivas, são extremamente complexas e sofrem influências de estruturas adjacentes à formação dos sujeitos. A ideia aqui foi de provocar reflexão, no sentido de que os elementos fundadores da proposta convergem, em dado momento, ao fomento da Eletiva como espaço não fortuito de circulação e/ou manifestação de poder.

Referências

ALLPORT, Gordon Willard. **La naturaleza del prejuicio**. 4. ed. Buenos Aires: Eudeba Universitaria, 1971.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 14, de 2 de agosto de 2000. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 10, 3 ago. 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 34, 15 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Organização de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. Brasília, DF: INEP, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Superando o racismo na escola**. Organização de Kabengele Munanga. 2. ed. rev. Brasília, DF: SECAD, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

DUARTE, Evandro Piza; CARVALHO NETO, Menelick; SCOTTI, Guilherme. Ruy Barbosa e a queima de arquivos: as lutas pela memória da escravidão e os discursos dos juristas. **Universitas Jus**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 23-39, 2015. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/jus/article/view/3553/2822>. Acesso em: 2 ago. 2024.

FERREIRA, Teresa Helena Schoen; FARIAS, Maria Aznar; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 227-234, abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000200004>. Acesso em: 9 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

HALL, Stuart. Nascimento e morte do sujeito moderno. In: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 23-46.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, Vinícius. **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: CEGRAF/UFU, 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Antônio Berto. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 9, p. 27-31, jul. 1989.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 2, jun. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14189>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Catálogo de eletivas**: ensino fundamental. Campo Grande: SED/MS, 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul**: ensino médio e novo ensino médio. Campo Grande: SED/MS, 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial curricular 2012**: ensino fundamental. Campo Grande: SED/MS, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Roteiro prático das eletivas**: ensino médio em tempo integral. [S. l.]: SED/MS, 2022. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/Unidades-Curriculares-Eletivas>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do alunado negro. In: AZEVEDO, C. *et al.* **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 235-244.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 215-223, abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPSP7PQnCCxZZtCsdjsqL/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

NEVES, Rejane Aguiar Alcântara; FERNANDES, Natal Lânia Roque; LIMA, Patrícia Ribeiro Feitosa. Currículo, cultura e conhecimento: concepções e inferências. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 6, p. 236-246, 2022.

PINOTTI, Melina Lima. O movimento negro e a configuração da Lei nº 10.639/03. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 13., 2016, Coxim. **Anais eletrônicos** [...]. Coxim, MS: ANPUH-MS, 2016. Disponível em: http://www.encontro2016.ms.anpuh.org/resources/anais/47/1477018313_ARQUIVO_artigocompleto.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

SÁ, Márcia Farias de Oliveira e. **História e tecnologia africana**: diálogos possíveis no ensino médio integrado. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SANTOS, Querino dos Santos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei nº 10.639) e novos desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, jan./mar. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 185-201.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed., 12. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

“FIQUEI PREOCUPADA, TÔ MORRENDO”: sobre mulheres, terceira idade e educação

Juliana Cristina dos Santos Duarte (Kylian)
Guilherme R. Passamani

Introdução

Esse capítulo é parte de uma pesquisa sobre as especificidades do envelhecimento de mulheres que escolhem adentrar a sala de aula da graduação já na terceira idade¹. Entendemos que quando mulheres na terceira idade adentram a sala de aula, elas vivenciam possibilidades de resistência ao que é socialmente esperado delas. Terceira idade, aqui, diz respeito à etapa da vida marcada cronologicamente pela chegada aos 60 anos de idade. A escolha pelo grupo de mulheres acontece motivada a partir de experiências vivenciadas na UNAPI - Universidade Aberta à Pessoa Idosa, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

¹ DUARTE, Juliana Cristina dos Santos Duarte. “Tô velha, mas não tô morta”: um olhar antropológico sobre mulheres que participam do projeto Universidade Aberta à Pessoa Idosa da UFMS. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós graduação em Antropologia Social – UFMS, 2021. Sob orientação do Professor Guilherme R. Passamani. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3670>.

Como forma de contextualizar este percurso, vale destacar o objetivo norteador da pesquisa, que foi analisar o lugar dado à educação pelas mulheres interlocutoras na fase da vida que estão vivenciando, a terceira idade. Nosso objeto de pesquisa referiu-se às experiências vivenciadas pelas mulheres interlocutoras, ao matricularem-se em disciplinas de graduação da UFMS, disciplinas que tiveram vagas disponibilizadas a partir de articulação da UNAPI.

Segundo Lizete de Souza Rodrigues e Geraldo Antonio Soares (2006), a mudança das representações sociais atribuídas às pessoas mais velhas na sociedade brasileira seria fruto de mudança na estrutura demográfica do país, decorrente do aumento da expectativa de vida. A transição para a terceira idade gera uma realocação quando se trata de ‘papéis sociais’ o que antes era atribuídos e executados por essas pessoas deixa de ser, o que pode gerar solidão, perdas psicológicas, motoras e afetivas (Papaléo Netto *apud* Rodrigues; Soares, 2006).

Segundo Sousa, Lima, Cesar e Barros (2018) o fenômeno que acompanha o envelhecimento populacional seria a feminização da velhice. “[...] isto é, a maior proporção de mulheres que de homens na população idosa, especialmente em idades mais avançadas” (Sousa; Lima; Cesar; Barros, 2018, p. 2). As autoras continuam destacando que no ano de 2012, para cada grupo de 100 mulheres com 60 anos ou mais em todo o mundo, existiam apenas 84 homens. E destacam também que, para cada 100 mulheres com 80 anos ou mais, só existiam 61 homens. Entretanto, apesar de viverem mais tempo, as mulheres teriam a pior qualidade de vida, se comparadas aos homens, isso porque as relações de gênero que estruturam todo o curso de vida, e influenciam o acesso a recursos e oportunidades, gerariam impactos e efeitos contínuos e cumulativos na vida social e econômica das mulheres (Sousa; Lima; Cesar; Barros, 2018).

O envelhecimento pode ser entendido como um processo constante na vida do ser humano. A velhice, neste processo, daria conta de uma etapa da vida, marcada cronologicamente, pela passagem do tempo. O envelhecimento como processo e a velhice como etapa deste processo constituem o curso da vida, sendo o entrecruzamento de categorias como gênero, cor/raça e classe social fator que configura o curso da vida. “O curso da vida permite um diálogo não apenas com os determinismos biológicos que constroem, de maneira estática, as idades, mas possibilita erguer pontes entre as diferentes formas de viver [...]” (Passamani, 2015, p. 47).

Este conceito delinea um processo complexo, configurado por aspectos individuais, sociais, culturais e históricos. Sendo assim, o curso da vida nos leva a compressão de que a vida humana perpassa menos a ideia do que seria imposto naturalmente, como por exemplo as debilidades sofridas pelo corpo com o passar dos anos, e enfoca-se na construção social direcionada ao envelhecimento e velhice. Percebemos que a mudança na estrutura demográfica servia também como um fator crucial para que lugares novos sejam pensados como possíveis para as pessoas idosas em nossa sociedade.

Em nossa sociedade, o curso da vida é lido a partir dos grupos etários, que na presente pesquisa será o grupo denominado terceira idade. Entende-se aqui que o curso da vida de grupos etários específicos pode fomentar experiências comuns, proporcionadas pelo lugar social destinado a essas pessoas por meio de nosso contexto cultural.

A UNAPI seria, então, um programa que se utiliza da idade cronológica como elemento fundamental na seleção dos e das participantes, baseando nela a construção das atividades desenvolvidas. Para tanto, seu enfoque está na promoção da saúde mental e relações sociais para pessoas idosas. Ao participarem de algum dos projetos ofertados pela UNAPI, às pessoas idosas incluem-se nesta dinâmica de promoção. A

atividade que decidimos adentrar é a das disciplinas de graduação em que são ofertadas vagas para as pessoas idosas participantes da UNAPI.

Por se tratar de uma etnografia, o presente estudo está respaldado pelo trabalho de campo antropológico tendo em vista seu caráter interpretativo. Segundo Geertz (1978), “[...] a interpretação antropológica está construindo uma leitura do que acontece” (Geertz, 1978, p. 13). Neste sentido, a interpretação se baseia no que acontece nessa ocasião, neste lugar, partindo do que pessoas específicas dizem. Em nosso caso, partiremos do que as mulheres interlocutoras dizem a respeito de suas vidas, das atividades em que estão inseridas e da UNAPI, bem como das experiências vividas por elas na dinâmica das disciplinas de graduação, na busca pelo entendimento da dinâmica dos processos de envelhecimento dessas mulheres. O recorte da pesquisa se deu a partir das matrículas em disciplinas de graduação no ano de 2019 e 2020, a escolha pelos anos se deu por terem sido anos em que estivemos envolvidos com a UNAPI.

A pesquisa transcorreu durante a pandemia e as mulheres idosas interlocutoras eram pertencentes ao “grupo de risco”. Por esse motivo, mesmo sendo uma pesquisa etnográfica, as observações não aconteceram e as conversas informais foram possíveis via grupo de *whatsapp*, e as entrevistas no privado do aplicativo. A vivência de uma pandemia reconfigurou o campo.

Vale destacar que o grupo final da pesquisa contou com um total de 10 mulheres com idades a partir dos 60 anos. Dentre elas, apenas uma é branca, 3 são mulheres pretas e 6 são pardas. Isso demarca de antemão o cruzamento de pelo menos três marcadores sociais da diferença comuns entre as mulheres interlocutoras da pesquisa. O gênero, a geração e a raça/cor, ressaltam-se já em uma primeira vista do campo.

Outra questão que sinaliza quem são as mulheres interlocutoras da pesquisa é o pertencimento à classe social. Das mulheres que

têm acesso às menores remunerações, temos uma que ganha menos de um salário mínimo mensalmente (que é uma mulher preta), 3 que recebem no máximo um salário mínimo (três mulheres pardas) e uma que recebe até dois salários mínimos (mulher parda). Das 5 restantes, 3 recebem mais de dois salários mínimos mensalmente (uma mulher preta e duas mulheres pardas), uma receberia até cinco salários mínimos (mulher parda) e uma recebem mais de cinco salários mínimos por mês (mulher branca), todas essas foram mulheres que conseguiram graduar-se, quatro delas em licenciaturas, e uma em engenharia.

Dessa forma, esse capítulo analisa experiências de envelhecimento de mulheres que estão ocupando um espaço das disciplinas de graduação em uma universidade pública. Destacamos isso, por entender que a estrutura da universidade não foi elaborada para atender pessoas na terceira idade, enquanto a UNAPI pode ser vista como uma forma de rompimento, fomentando a entrada dessas mulheres em disciplinas de graduação. Buscamos aqui os significados das decisões, desejos e vontades dessas mulheres que, a partir de suas vivências, foram impulsionadas a ocupar um lugar improvável. Para tanto, estabelecemos uma discussão a partir de informações obtidas durante as conversas com as interlocutoras, objetivando observar o lugar da educação em suas vidas. Assim, há na discussão a articulação em torno de alguns marcadores sociais da diferença, bem como a percepção de estratégias de agência por parte das interlocutoras.

Morte em vida e a conformação de subjetividades

Vale destacar primeiramente que, diferença não é necessariamente desigualdade e o poder não é uma propriedade que uns têm e outros não, ele é uma relação. Sendo assim, partimos do entendimento de que, “[...] poder não apenas em sentido repressivo, mas também produtivo, que não apenas suprime, mas produz sujeitos. [...] as relações de poder

se alteram constantemente, marcadas por conflitos e pontos de resistência” (Piscitelli, 2008, p. 267).

Dessa forma, a partir de uma perspectiva interseccional de análise, podemos observar como as relações funcionam de forma ambivalentes. Isso porque toda e qualquer pessoa pode exercer o poder de forma contextualizada, mesmo vivenciando articulação de categorias de diferenças. O poder, bem como os marcadores sociais da diferença, não atua de forma única. A visão em torno da distribuição de poder perpassa contextos históricos específicos não cabendo um entendimento totalizante. As interseções entre os marcadores sociais da diferença não podem ser hierarquizadas nos termos de alguma condição primária de opressão (Piscitelli, 2008). Há nas identidades pluralidade, enquanto plurais as identidades agem contra ideias totalizantes de si e hierarquizantes.

Perpassaremos então especificidades contextuais das mulheres idosas interlocutoras, possibilitando a percepção de possíveis formas de agência. Seja quando se resiste a opressões, seja quando se encontra formas de fuga.

A frase que inicia este texto “eu fiquei preocupada, tô morrendo” nos foi enviada por uma interlocutora ao falar do sentimento de estar morrendo lentamente, pois ela não estaria praticando uma série de atividades como, viajar, ler e ouvir música. Aparentemente o hábito de repetir-se diariamente a deixo preocupada depois de ter lido um poema de Pablo Neruda.

Isso sinaliza impressões do momento atual, em que o sentimento de que a não realização de certas tarefas é sinônimo de morte.

Há apreensão por parte das interlocutoras em torno da ideia de que se pode morrer em vida, o que fomenta uma gestão de si específica. Isso porque há uma busca por atender uma demanda de atividades

que comprovem que não se está morta. Silvana Tótora (2013) destaca que o contexto vivenciado por pessoas idosas fomentaria atitudes de “cuidados preventivos”.

Ao responder uma das perguntas feitas a partir de um pequeno questionário disponibilizado para a pesquisa, em que buscamos acessar como as mulheres interlocutoras estariam enxergando a sua realidade de vida atualmente, Kip, que tem 68 anos escreve:

Resumiria em uma palavra: Aceitação. Quando somos jovens temos a ilusão de poder controlar nossa existência, as opções são muitas e isso nos leva a crer que conseguimos alterar a trajetória do nosso caminho. Com o passar dos anos essas opções vão diminuindo até culminar em uma estrada única, quando então, teremos que recorrer a capacidade de adaptação para minimizar os efeitos da consciência de que somos fruto da genética e do meio ambiente, que foram responsáveis pelas nossas tendências e ações (Kip, 68 anos).

Kip destaca alguns pontos diversos, que delineiam especificidades. O primeiro que iremos listar diz respeito ao fato de que ela entende que há diferença entre a juventude e o momento que está vivendo. Essa observação nos aproxima do discutido por Guita Debert (2010), ao referir-se à valorização da juventude, “como uma etapa da vida marcada pelo dinamismo e criatividade” (Debert, 2010, p. 51). Performática porque entende-se haver uma “estrada única” a ser percorrida na terceira idade, em contraponto à juventude constituída de “ilusão”. Percebemos também o caráter relacional das etapas da vida, pois o discurso delineia que a cronologia pressupõe momentos distintos, em que se espera uma postura específica.

Com isso, Kíp destaca que, na terceira idade, vive-se um momento de adaptação em prol da minimização dos efeitos biológicos e ambientais causados pela chegada da terceira idade. Essa preocupação com o corpo em processo de envelhecimento foi percebida em algumas falas antes mesmo da chegada, medida em termos cronológicos, na terceira idade. Dessa forma, a visão da terceira idade como um momento diferente dos outros vividos, estabeleceu uma busca pelo cuidado de si.

O cuidado de si, estabelece-se “a partir da relação de subjetividade estabelecida entre sujeito e verdade” (Wanzeler, 2011, p. 10). A busca por um cuidado específico na terceira idade parte da representação simbólica em torno desse momento da vida. Essa representação social constitui o discurso de verdade compartilhado entre as interlocutoras e a minimização dos “efeitos” do envelhecimento institui-se como possível. O cuidado, neste momento da vida, foi entendido e vivenciado de forma diferente da juventude. Entendemos que, o privilégio em prol de um autocuidado responde a um desejo de envelhecer bem.

Com 38 anos, mais ou menos, eu já procurei uma geriatra (Menina, 70 anos). A incerteza que rodeia o começo da terceira idade, marcada pelos 60 anos, fomentou uma busca por conhecimentos, 22 anos antes de sua chegada. A fala de Menina evidencia uma grande preocupação com a velhice futura. Ela continua destacando que neste período também assistia muitas palestras tratando de parkinson e alzheimer, doenças que, geralmente, acometem pessoas idosas.

Na medida em que o medo do envelhecimento da matéria e a perda da memória “tornam-se problemas a serem resolvidos cada vez mais cedo” (Tótora, 2013, p. 8). Sendo assim, o cuidado preventivo como necessário constitui o entendimento das mulheres interlocutoras a respeito de como deve-se viver a terceira idade. “Entenda-se este tipo de cuidado como uma gestão de si, tal qual um empresário gere sua empresa, sendo esta, neste caso, o si mesmo” (Tótora, 2013, p.2).

Resta reforçada uma ideia que constitui o envelhecimento ativo, que a partir dos discursos delinea o modelo social interpretativo que contorna o envelhecimento, para envelhecer de forma saudável. Há que requer uma gestão do corpo que proporcione o não adoecimento para que seja possível ser/estar ativa. Podemos destacar também que os investimentos na e da população idosa são estabelecidos em prol da redução de riscos de adoecer e de morrer, propiciando o cuidado de si.

As atitudes de cuidado de si, quando se trata de gestão da própria vida, por parte das mulheres interlocutoras, são atravessadas pelo ideal de que deve manter-se ativa. Mesmo quando as mulheres interlocutoras decidem sair de casa (ambiente privado) e acessar a universidade (ambiente público), percebemos que a dinâmica vivenciada serve de ferramenta de contenção do corpo envelhecido em atividade específica. Isso porque, frequentar a universidade poderia ser percebido como rompimento com o ambiente familiar privado dedicado a elas. Ao mesmo tempo, as mulheres interlocutoras, que estão rompendo com o ambiente privado, continuam escolhendo acessar um espaço que também é dedicado a elas (que seria a Universidade Aberta à Pessoa Idosa - UFMS).

Ora, o corpo da mulher idosa como alvo dos discursos se configura a partir da urgência de não morrer (não ficar parada), o que desencadeia visões a respeito da vivência da terceira idade. Estabelece-se um discurso de verdade que configura esta etapa da vida e direciona-se ao corpo. O corpo que foi investido política e socialmente, e na segunda metade do século XIX, estabeleceu-se “o problema do corpo, da saúde e do nível da força produtiva dos indivíduos” (Foucault, 1979, p. 47). Há, portanto, uma necessidade de manutenção do corpo em prol da atividade.

A fala a seguir é um bom exemplo da perspectiva encontrada nas entrevistas com as mulheres idosas interlocutoras, que estão vivenciando, em termos cronológicos, o início da terceira idade.

Quando a gente vê, está com 60 anos. Me aposentei, ainda continuo trabalhando, só que menos, eu acho que estudar... a vida toda a gente tem o que estudar, eu achei muito interessante a questão do envelhecimento ativo. Isso porque a gente tem que estar sempre ocupando a mente, hoje em dia as coisas andam muito rápido, e a gente tem que tentar acompanhar também. Por isso eu acho bem interessante o envelhecimento ativo para o pessoal da terceira idade (Margarida, 64 anos).

Além do entendimento de que é necessário ter atitudes em prol de um envelhecimento ativo, as mulheres interlocutoras estão inseridas em uma necessidade de acompanhar as transformações tecnológicas. Algo salientado por Tótora (2013), quando destaca que o corpo da pessoa idosa se tornou um produto dentro da dinâmica do mercado do consumo. O corpo das mulheres interlocutoras é atravessado pelos marcadores sociais da diferença e também pelas expectativas sociais em torno de como se deve estar e ser na terceira idade.

A interlocutora mais velha é Menina, ela tem 70 anos, mas demonstra em sua fala que os anos vividos não amenizam as construções sociais em torno da necessidade de ser ativa na terceira idade.

Uma vez eu achei um absurdo tão grande... uma pessoa disse assim, “não, eu já aprendi tudo o que tinha, eu não quero aprender, eu não tenho mais nada para aprender”. Eu fiquei pensando, “minha nossa senhora”, o dia que eu falar isso me enterrem! Porque é o final da vida, como que a gente não tem nada para aprender? É tanta coisa que a gente precisa saber e entender (Menina, 70 anos).

Percebemos, no contexto de todas as conversas com as mulheres idosas, que, em suas vidas, não há espaço para momentos de ócio. Em nenhum momento, encontramos em seus discursos abertura para a discussão a respeito do descanso, mesmo quando se fala em aposentadoria. A ideia de movimento, atividade, estar ativa, bem como o envelhecimento ativo e aposentadoria ativa, constroem uma percepção do que é envelhecer bem. A atividade é vista como sinônimo de saúde e bem-estar, e possibilitadora da vivência de uma “nova juventude”. É por isso que, no momento em que se ouve um terceiro dizer que não quer mais aprender nada, que o que sabe já é suficiente, o discurso é analisado como de alguém que já não quer/deveria viver. O discurso que constitui o envelhecimento, definindo que o envelhecimento ativo é o único válido, constrói uma percepção moralizante das outras formas possíveis de envelhecer.

Percebemos que a terceira idade é entendida como um privilégio e que este privilégio requer merecimento, sendo o “estar ativa” o pagamento, algo evidenciado nas falas.

Então agora é hora de eu me cuidar um pouco, em uma cidade tranquila (...) Eu continuo fazendo atividade porque é muito bom, eu acho que a terceira idade não deve ficar parada. Deve exercitar a mente, fazer exercícios, fazer alguma coisa, pilates, dançar ... é não ficar parada, estar sempre em movimento (Lúcia, 63 anos).

Existe o entendimento compartilhado entre nossas interlocutoras de que este é o momento de cuidado. “As novas imagens do envelhecimento e as formas contemporâneas de gestão da velhice no contexto brasileiro são ativas na revisão dos estereótipos pelos quais o envelhecimento é tratado” (Debert, 2010, p. 57). Lúcia entende que ela precisa

se cuidar um pouco e que o cuidado deve englobar atividade de exercício mental e exercícios físicos, pois ela deve manter-se em movimento.

Pensar a atividade como um dever dessas mulheres, que estão vivenciando a terceira idade, perpassa a revisão dos estereótipos do envelhecimento, ressignificando o momento da vida. Configurado o contexto do processo de envelhecimento, em que o cuidado de si serve a um fim construído socialmente nos aproximamos da discussão das tecnologias de poder. “Trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças” (Foucault, 1999, p. 30).

As tecnologias de poder incidem nos corpos. No contexto do envelhecimento das mulheres interlocutoras, dizem respeito ao conjunto de mecanismos e estratégias que recaem sobre o corpo biológico delineando a forma como devem vivenciar a terceira idade. Destacando o que seria aceitável ou não, bem como ideal ou não para elas. “A biopolítica se exerce na regularização da vida, na maneira de viver, no “como” da vida e no seu prolongamento. Trata-se de um poder contínuo, com recursos da ciência, que visa a fazer viver” (Tótor, 2013, p. 4). Sendo assim, “estar parada” no imaginário social para a terceira idade torna-se sinônimo de estar morta, ou como destacado, estar “morrendo aos poucos”. A atividade seria uma barreira ao tempo cronológico, pois quando se está ativa, há margem para dizer que se sente “*como uma garota de 20 anos*” (Princesinha do Ébano, 62 anos). Entendemos que os mecanismos de poder que constituem o envelhecimento das mulheres interlocutoras responderiam a uma forma ideal de envelhecer. A busca por ser ativa seria um mecanismo. Mecanismo esse que estaria carregado de procedimentos de cuidado de si e governamentalidade do corpo em prol da manutenção de um envelhecimento ideal.

O desejo de vivenciar a sala de aula: articulando categorias

Há, nas falas das interlocutoras, o desejo explícito de continuar estudando. Entretanto esse desejo de continuidade reconfigura-se quando surgem questionamentos por parte das mulheres interlocutoras a respeito das atividades mais apropriadas para elas.

Pensar no que gostaria de fazer e no que se faz, fez ou está fazendo, nos leva ao desejo apropriado na dinâmica de poder. As interlocutoras têm desejo de realizar atividades relacionadas à educação, continuar estudando, entretanto, a conclusão não foi possível. Algumas sequer participaram de uma única aula, mas todas elas se dedicam a atividades em prol do envelhecimento ativo. O desejo está inserido nas técnicas de poder e governo e é, por vezes, interceptado em prol do envelhecimento ativo, fruto do mercado de consumo.

Mesmo quando se deseja algo que é individual e específico, a dinâmica social e do grupo a que se pertence vai sinalizar outras possibilidades. São possibilidades entendidas como melhores e necessárias para o grupo no contexto social. O desejo aqui é afetado pela melhor forma de ser e estar. As mulheres interlocutoras da pesquisa agiram a partir do desejo por participar de disciplinas de graduação e de continuar estudando, quando escolheram e se matricularam nas diversas disciplinas. Entretanto, este desejo foi atingido pela técnica de governamentalidade que, ao agir, delineou quais os limites para a realização do desejo. Cléo, por exemplo, consegue estar na universidade, mas participa de uma atividade específica para pessoas idosas. As mulheres idosas interlocutoras desta pesquisa têm a sua disposição significações a respeito do envelhecimento e suas implicações.

Vale ressaltar que a atividade pode ser privilegiada inclusive em detrimento a possibilidade de descanso. Percebemos isso, de forma explícita, na fala de Margarida, de 64 anos, quando ela destaca a necessidade de preencher o tempo quando se aposentar. Margarida conta:

Apesar da idade a gente se sente bem ... com saúde. Aparecem as doenças, esses dias mesmo, eu estava com muita dor, fui ao médico e pedi um ultrassom, deu uma pedrinha nos rins, mas eu tomo as medicações e já fico bem [...] A gente não quer sentar e ficar só assistindo televisão, tem que agilizar alguma coisa. Então, sempre que posso, faço algum curso dentro da minha profissão, agora, eu pretendo fazer um concurso. Estou estudando aqui, é assim, eu acho que a gente não pode parar. Outro dia, eu estava vendo uma estatística de que as pessoas dos 60 até os 75 estão bem ativas, trabalhando. Inclusive, eu tenho um namoradinho que está com 68 anos, é aposentado e continua trabalhando, gerente de uma empresa. Então estamos aí, enquanto tiver força de vontade não dá para parar. Além disso, eu fazia zumba e dança de salão, tudo para preencher o meu tempo. Agora com a pandemia eu tive que parar, mas assim que chegar a vacina eu vou retornar as atividades. Eu acho que tem que ser assim, a gente tem que estar acompanhando a evolução (Margarida, 64 anos).

Primeiro, percebe-se que a lógica estabelecida a partir do biopoder e dos seus mecanismos de poder produz efeitos sociais (Foucault, 2008). Vivenciar um envelhecimento ativo, em que se busca atividades diversas, incluindo trabalhos depois da aposentadoria é entendido como uma “evolução”. Essa “evolução” distingue as mulheres interlocutoras de outras mulheres que também pertencem ao grupo denominado terceira idade. Há, portanto, dentro do grupo terceira idade, quem é capaz de acompanhar a “evolução” da estrutura social, que ressignificou a entrada nos 60 anos, como momento também de atividade e

trabalho. Em contrapartida, de alguma forma, despreza-se a ideia de que a aposentadoria é momento de descanso, momento de se “assistir televisão”.

Depois de aposentada, Menina encontra um anúncio que chama sua atenção, pois ofertava uma “ginástica para o cérebro”. Em um primeiro momento, ela fica curiosa, depois entende como aquela atividade, direcionada a pessoas na terceira idade, poderia ser útil a si, por isso decide começar o curso. Não bastasse a realização da atividade como aluna, Menina consegue um emprego, agora como professora do mesmo curso, depois de realizar uma capacitação.

A escolha por realizar uma atividade, que seria “ginástica para o cérebro”, nos chama atenção. Vamos contextualizar: Menina sempre trabalhou como professora de matemática, é formada na área, e ainda hoje, com 70 anos, ministra reforço para estudantes do ensino fundamental. A aposentadoria constitui-se como um momento em que ela entendeu ser necessário exercitar o cérebro, o curioso é que o exercício que ela decide fazer era constituído de algo que ela sempre fez, exercícios matemáticos. Isso nos leva ao entendimento de que o nome do curso ‘supera’ e a forma como o curso foi veiculado levou ao entendimento de que ele seria necessário para ela, uma mulher aposentada, que ainda trabalhava como professora particular.

A dinâmica do poder se insere e direciona seus mecanismos a um corpo biológico, corpo este que é atravessado por vários dispositivos, como por exemplo, gênero, sexualidade, raça/cor e classe social. As mulheres interlocutoras da pesquisa não são afetadas apenas por esse dispositivo de controle, pois as interlocutoras são mulheres que estão na terceira idade, algumas pobres, outras de classe média, tem quem trabalhe para se sustentar e quem trabalhe porque não gosta de ficar parada. Tem quem precisa cuidar de familiares, o que ocupa seu tempo, tem algumas pretas, outras brancas e também temos mulheres pardas.

Partindo do entendimento que o gênero vai ser delineado a partir da construção histórica e do meio social e cultural em que as mulheres estão inseridas, ou seja, lugares sociais são estabelecidos. Isso desconstrói o entendimento de que há alguma ‘essência’ nos comportamentos tidos como femininos. Podemos problematizar essa lógica do senso comum e iniciar nossa discussão permeando o campo do direito à educação. Pois, o desejo de estar em sala de aula, cursando disciplina de graduação, é delineado nas experiências particulares das mulheres interlocutoras.

Por estarmos nos referindo ao envelhecimento, e também à dinâmica do curso da vida de algumas mulheres, estamos em um local de tensão entre os comportamentos esperados e as múltiplas formas com que essas mulheres rompem ou não com esses padrões. O fato de serem mulheres não justifica comportamentos únicos diante do curso da vida, mas delineia enfrentamentos comuns, pois a construção social em torno de como deve-se ser mulher afeta todas as mulheres.

Vamos destacar o caso de Nega. Ela é uma mulher de 63 anos, preta e pobre. Durante sua trajetória de vida, as vivências educacionais foram por vezes barradas. Quando criança, segundo ela, parou de estudar por preferir trabalhar. Na adolescência, precisou parar em um momento, por não ter permissão do pai para estudar no período noturno. Posteriormente, ainda na adolescência, quando conseguiu voltar a estudar, juntamente com a irmã, tomou a decisão de parar de estudar porque um professor “pegava no pé” dela e de sua irmã por dividirem o livro. Já temos sinalizado, em duas frases, que o fato de ser mulher e pobre constituiu empecilhos quanto aos estudos.

Aos 18 anos, consegue retomar os estudos e concluir a quinta e sexta série, que segundo ela, “adoraria fazer de novo”. No processo de finalização do ensino fundamental, fica grávida e dá à luz a seu primeiro filho. Ela destaca, neste contexto, que foi “mãe solteira”, algo que

seria “até hoje, com muito orgulho”, sendo assim, a maternidade solo também fez parte de suas experiências. Quando ela chega ao ensino médio, antigo segundo grau, precisa parar novamente, pois o seu pai estava muito doente, precisando de cuidados. Outro ponto citado é que, concomitante aos estudos, ela sempre teria trabalhado como “doméstica”. Nega sinaliza, novamente, o lugar direcionado a ela (mulher, pobre e preta): o trabalho doméstico e o cuidado com a família. O gênero, como marcador de diferenças, vai atuar como um fator que direciona a utilização do tempo que se tem para si e para os outros, pois, dentro dos arranjos familiares, a mulher recebe por vezes a função de cuidadora (Duarte, 2019).

Entende-se no contexto das hierarquias constituídas pelo gênero que a sociedade se organiza e organiza o trabalho de cuidado de forma que possa desfavorecer a igualdade e autonomia das mulheres. No contexto do cuidado, existe um regime baseado na família, em que o papel principal é assumido por mulheres, que tornam-se cuidadoras. Esse papel assumido pelas mulheres visa o bem estar da família (Sorj; Fontes, 2012).

Sendo assim, percebemos que, em prol do bem estar de uma outra pessoa, Nega abre mão de um sonho que já havia sido interrompido várias vezes. Seu pertencimento à classe social menos favorecida também constitui as interrupções de seus estudos. Em um primeiro momento porque quando criança entendeu que era melhor trabalhar e ter dinheiro a estudar, e na adolescência quando se sente discriminada por não ter acesso ao material didático por não poder comprá-lo. Mais uma vez Nega abre mão de seus estudos, dessa vez para possibilitar os estudos de sua irmã.

Depois deste período de adoecimento do pai, Nega casou-se. Com o casamento, surgiu mais um impedimento para continuar estudando. Segundo ela, o marido vivia dizendo que a matricularia em uma escola,

algo que nunca fez. Ela foi enganada. Precisou criar os filhos primeiro e livrar-se da responsabilidade de cuidar das crianças para tomar coragem e tentar retomar os estudos. Segundo ela, seu pensamento caminhava no sentido de que era sua responsabilidade criar seus filhos, podendo dedicar-se a si mesma depois que a responsabilidade se encerrasse.

Mais uma vez, temos a sinalização da responsabilização da mulher com o cuidado da família. A divisão do trabalho não remunerado “[...] se distribui de maneira desigual entre gênero e classes sociais” (Sorj; Fontes, 2012, p. 105). Havendo no mercado do cuidado “[...] fortes desigualdades sociais que afetam o acesso diferencial à provisão de serviços prestados pelo estado, mercado e família” (Sorj; Fontes, 2012, p. 105). Pertencer à classe menos favorecida constitui mais um elemento no jogo, pois o fato de não poder pagar alguém para cuidar do pai doente e de suas crianças faz com que Nega ocupasse o lugar de cuidadora.

Já com os filhos criados, Nega encontra uma possibilidade de retomada dos estudos e conta que buscou afirmação dos mesmos para isso. *“Vocês não ligam que eu vá para a escola?”* (Nega, 63 anos). Com uma resposta positiva dos filhos, ela volta. Diz que já haviam passado vinte anos, ou mais, desde a última vez que esteve na escola. O lugar de cuidadora a impediu de realizar o que gostaria. E apenas depois da afirmação, por parte dos filhos, de que não precisavam mais de cuidados, abriu caminho para que Nega fosse para a escola.

No terceiro ano do ensino médio, Nega teve dificuldades com conteúdos relacionados à matemática, biologia e química. Isso fez com que surgisse um boato na escola, que, segundo ela, teria sido iniciado por seu professor, que dizia que ela era “burra”. Após esse episódio, Nega interrompeu seus estudos por mais um ano. *“Aí eu voltei a estudar, gostei muito, porque eu reaprendi o português. Estudei com uma ótima professora de português, eu aprendi muito, mesmo tendo deixado de estudar por*

um ano, eu aprendi muito com ela” (Nega, 63 anos). Quando chegou o momento de escolher uma graduação, nossa interlocutora relata outro episódio de desestímulo: *“Primeiro eu queria fazer Engenharia Civil, mas meu professor falou que era muito difícil”* (Nega, 63 anos).

Após esse breve relato da trajetória escolar de uma de nossas interlocutoras, achamos necessário destacar que, assim como os marcadores sociais da diferença que se interseccionam e vão destinando lugares às mulheres, a agência perpassa o corpo humano. O corpo é envolvido e afetado pelos marcadores sociais da diferença como uma coisa orgânica discreta. Sendo assim, o corpo significado e ressignificado na constituição de relações, está carregado de performatividade em prol da contestação (Puar, 2013).

As questões relacionadas a gênero, classe social e raça/cor atravessaram todo o curso de vida de nossa interlocutora, em que, os marcadores que se entrecruzaram e a afetam enquanto vive em sociedade misógina e machista. Existem dois momentos, vivenciados por Nega, que podem exemplificar a governamentalidade em prol do que era socialmente aceito. Primeiro, ela não poderia estudar porque, para seu pai, uma mulher não deveria sair de casa à noite. O segundo momento é delineado pela postura do marido, que, por acreditar que ela deveria cuidar dos filhos, a enganou para que não estudasse até que os filhos estivessem criados. O machismo aqui vai direcionar ao corpo um lugar aceitável e respeitável para se estar sendo a rua (durante à noite) e a escola, lidos como lugares não apropriados para mulheres.

Eu acho que é machismo, excesso de ciúmes, achar que mulher casada não pode sair de casa, ir em um show, por exemplo. Quando o Almir Sater ganhou um prêmio eu não pude ir ao show, fazia pouco tempo que eu estava casada, e meu pai disse que mulher casada não podia sair de casa...

Homem não acha que mulher tem direito de sair, de passear, tem que ficar só debaixo das ordens deles (Nega, 63 anos).

As falas de nossa interlocutora demonstram o entendimento de que fora subjugada pelo machismo. O machismo, denominado assim, surge durante as conversas, e seria a vivência do machismo algo que as impediu, por vezes, de realizar coisas que desejavam. Tais desejos englobam desde atividades corriqueiras, como ir a um show de música regional, até decisões estruturais, como fazer um curso de graduação. Vale destacar que “machismo é definido como um sistema de *representações simbólicas*, que mistifica as relações de exploração, de dominação, de sujeição entre o homem e a mulher” (Drumont, 1980, p. 81, *grifos da autora*). Sendo assim, o machismo como sistema ideológico constrói modelos identitários para mulheres e homens. No contexto de nossa pesquisa, o machismo constitui um lugar que subjugava as mulheres aos cuidados da família, afazeres domésticos e ao ambiente familiar privado.

Analisando o contexto, fica evidente que o desejo foi fomentador da decisão de estar em espaços educativos e do enfrentamento ao machismo vivenciado. Essa dinâmica nos direciona ao conceito de agência. Isso porque, os sistemas de controle não são capazes de funcionar com perfeição, pois as pessoas têm agência, o que possibilita que consigam encontrar formas de fugir e/ou resistir (Ortner, 2006). Quando pensamos na experiência e na formação das pessoas como processos, entendemos que, as pessoas agem em modalidades de múltipla localidade, sendo “[...] marcadas por práticas culturais e políticas cotidianas” (Brah, 2006, p. 361).

A agência humana é uma forma de se burlar as coerções, sendo assim, a construção cultural da agência pode ser entendida “[...] ao mesmo tempo como uma espécie de empoderamento e como a base

que permite que se persigam “projetos” dentro de um mundo de dominação e de desigualdade (Ortner, 2006, p. 37). Dessa forma, assumimos que as mulheres idosas participantes de nossa pesquisa têm agência e os marcadores que as afetam podem servir de mecanismos de restrição, partindo da sociedade em que estão inseridas.

As pessoas não agem sem restrições, entretanto o desejo seria fomentador de transgressão e resistência à ordem estabelecida nas relações de poder que subalternizam as mulheres. A partir do entrecruzamento dos marcadores sociais da diferença que as afetam, o desejo pode ser lido também como gerador de resistência (Furlin, 2013). Entendemos que as mulheres interlocutoras da pesquisa vivenciaram o agenciamento durante todo o curso da vida. Alinhada à agência, fica evidente a dinâmica da intencionalidade que perpassa os cursos da vida investigados. A questão da intencionalidade, [...] “Intencionalidade”, aqui, pretende incluir uma ampla gama de estados, tanto cognitivos como emocionais, e em vários níveis de consciência, que estão orientados para algum fim (Ortner, 2006, p. 52).

Pensando a intencionalidade como inscrita em níveis de consciência orientados para determinado fim, podemos discutir seu papel no contexto da vida de nossas interlocutoras. Por exemplo, ao criar os filhos (no caso de Nega) há intencionalidade, pois ela entendeu que quando essa responsabilidade acabasse poderia fazer “o que quisesse”. Ela passa pelo processo de criação dos filhos, entendendo que, quando os filhos estivessem “criados”, ela teria cumprido o esperado por seu pai e marido e poderia, finalmente, voltar para a escola, realizando o desejo que estava sendo barrado desde a infância.

Vale discutir aqui, no cerne das relações de gênero, a percepção de que as experiências vividas por Nega foram constituídas por processos sociais e culturais. Os marcadores sociais da diferença em articulação nas vidas das mulheres interlocutoras delineiam vivências como, ser

chamada de burra por um professor e desmotivada por outro quando demonstrou ter interesse em cursar Engenharia Civil, por ser muito difícil. Entendemos que tais acontecimentos contornam a relação entre o desejo de estudar e o sentimento de que o espaço educativo não seria apropriado, para ela enquanto mulher “mais velha”, entretanto, esses acontecimentos não determinam a relação dessas mulheres com a educação. Há, nos entrecruzamentos das categorias de diferenciação, a delimitação de relações de poder, mas essa articulação não determina as vivências.

As relações de poder são instáveis, à medida que “[...] subordinados inevitavelmente têm seus próprios projetos” (Ortner, 2006, p. 71). O desejo de estudar torna-se, no contexto das vidas das entrevistadas, uma potência capaz de constituir e configurar o curso da vida e a vivência da terceira idade. Podemos destacar que há agência, construção de possibilidades e estratégias em resposta a cada realidade. Constituindo ações em resposta aos limites impostos a essas mulheres pelos contextos em que estavam vivendo. Seja quando se decide esperar o melhor momento para retomar os estudos, ou quando busca-se ajuda de uma pessoa especializada. Há na agência, a possibilidade de reinventar-se em prol do desejo de estudar.

Há na articulação dos marcadores, a configuração de especificidades, visto que não é apenas coincidência o fato de que meninas que nasceram entre as décadas de 1950 e 1960 tenham sido educadas para o cuidado do lar. Entretanto, quando pensamos que a vivência de categorias de diferenciação delinea experiências, mas não as limita, [...] a estrutura de classe condiciona práticas, mas não as determina, nem limita alianças construídas em nome de interesses de algumas categorias sociais (Castro, 1992, p. 59). Sendo assim, o conceito de classe não se reproduz de forma íntegra, mas pode passar por reapropriações.

Existe possibilidade de reapropriações, não significando que o lugar delineado pelo pertencimento de classe, por exemplo, determinará acessos exclusivos para essas mulheres. Se formos discutir os percalços enfrentados para que conseguissem estudar, acessamos a informação de que, as mulheres entrevistadas que falaram de sua infância e precisaram parar de estudar em algum momento são oriundas de famílias trabalhadoras/economicamente desfavorecidas. Tal informação pode nos levar ao entendimento de que a classe social delineou lugares específicos para algumas mulheres interlocutoras da pesquisa.

Entendemos que a vivência do curso da vida é perpassada, constituída e afetada por questões de ordem históricas, sociais e culturais. Tal contexto delinea e indica formas possíveis de viver cada momento. Ao mesmo tempo, o desejo condiz com possibilidades de agência. No contexto investigado, temos o desejo de vivenciar a universidade na terceira idade como uma forma de agência no âmbito das relações de poder inscritas pelos marcadores sociais da diferença.

É por meio da agência que cada uma delas traça suas próprias estratégias de transgressão, o que possibilita acesso a lugares que não foram pensados para elas. O desejo de estar na universidade e o estar na universidade são formas de resistir aos direcionamentos sociais às mulheres na terceira idade. Entendendo que a sala de aula, no contexto da graduação, não é pensada para pessoas na terceira idade, temos mulheres que ampliam seus desejos e estão buscando acessar não apenas atividades pensadas para elas.

Estão vivenciando às possibilidades de ser ativas para além das oficinas de memória para a terceira idade, pois, estão, por exemplo, estudando para concursos públicos e planejando iniciar uma graduação. Pode-se pensar o desejo de ocupar a sala de aula como uma estratégia pertinente à quebra do estigma social que naturaliza atitudes esperadas para pessoas específicas.

Não podemos deixar de salientar o que significa estudar a partir do entendimento das mulheres interlocutoras: *estudar é sair da insignificância!* (Teka, 63 anos), *é realização pessoal, prazerosa que dá felicidade* (Lúcia, 63 anos). O ato de estudar também é visto como a realização de sonhos e possibilidade de se *fazer o que gosta* (Nega, 63 anos). Há mais considerações, como o entendimento de que estudar seria uma necessidade, seria também essencial para a vida, uma forma de manter-se atualizada e criar laços de amizade.

Ao nos depararmos com essas informações, percebemos que o ato de estudar ganha no contexto das falas várias significações, que são delineadas a partir das vivências específicas. Nossas interlocutoras aprenderam e entendem a educação como uma ferramenta que possibilita alcançar bens de consumo, bens culturais e lugares negados a elas, seja por serem mulheres, por serem idosas, por serem pobres, por serem pretas, por serem mães, por serem filhas e esposas.

Sendo assim, ao mesmo tempo que as significações a respeito da educação se distanciam, elas também aproximam-se em prol do desejo comum. A educação é também entendida como um sonho universal, como um direito, e algo que merece esforços para se alcançar. Percebemos que a priorização da educação como um desejo cultivado ao longo da vida serve como forma de resistência/transgressão aos mecanismos de poder. Esse mesmo desejo em alguns momentos fomenta a agência, em outros responde ao mercado de consumo.

Considerações Finais

Nossas análises partiram do entendimento de que a vida de nossas interlocutoras é constituída a partir da intersecção de alguns marcadores sociais da diferença, proporcionando vivências e possibilidades distintas. Mesmo quando os atravessamentos dos marcadores sociais da diferença podem resultar em desigualdades, nos parece que há pos-

sibilidades, ainda que limitadas, de articulações que proporcionem formas de fuga. Há, portanto, por exemplo, possibilidade de oposição a vários ideais inscritos nos corpos das mulheres idosas interlocutoras que são racializadas e pertencem também a classes sociais distintas.

Destacando o fato de que as relações sociais estabelecidas em nossa sociedade ocidental são alicerçadas a partir das dimensões de público e privado, entendemos que ocupar o espaço público delineia prestígios. Em contraponto a isso, o espaço privado, que está relacionado ao cuidado, perpassa responsabilidades direcionadas às mulheres. Quando o ambiente privado é destacado durante o trabalho de campo, há uma carga negativa no cuidado de outra pessoa, pois, precisa-se abrir mão de si. A relação estabelecida gera impedimento de estar nos lugares em que se gostaria de estar.

Apesar da impossibilidade de desfrutar o espaço público como desejado, nossas interlocutoras constroem estratégias de aproveitamento desse espaço. Compartilham também de visão bastante positiva da vida que querem continuar vivendo. Apesar dos obstáculos vivenciados, direcionados aos corpos interseccionados pelos marcadores sociais da diferença, há no discurso das mulheres interlocutoras a evidência de que não vão parar.

Percebemos, neste contexto, que há no ideário do envelhecimento ativo, uma possibilidade de realização de desejos. Novamente, percebemos a capacidade de agenciamento das mulheres interlocutoras, que, mesmo respondendo ao que se é esperado delas, estão reconfigurando o ideário a seu favor.

Há possibilidades de construção de estratégias que buscam resistir a direcionamentos estabelecidos. Assim, uma mulher preta e pobre pode realizar sua primeira graduação com 50 anos, ou mesmo, que outra mulher sonhe com o diploma universitário já na terceira idade. Partindo de uma perspectiva interseccional de análise, observamos que

as relações funcionam de forma ambivalentes. Cada interlocutora exerce e exerceu poder de forma contextualizada, mesmo constituída pela articulação de categorias de diferença social. Uma de nossas interlocutoras pode, por exemplo, decidir criar os filhos como estratégia para que, no futuro, voltasse a estudar. O poder e os marcadores sociais da diferença não atuam de forma única.

A agência perpassa as especificidades e não é vivenciada de forma única. Adentramos assim o campo das possibilidades, que se insere na capacidade de agir individual e também coletivamente, que pode constituir formas de desafio ao senso comum. Entendemos que o desejo de acessar o espaço público da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por mulheres na terceira idade, é uma forma de desafiar o senso comum em torno dos lugares naturalizados associados a elas.

Sendo assim, desenvolve-se, a partir das discussões em torno da interseccionalidade que constitui essas vidas, o desejo e a agência como articuladores de fugas, resistências e transgressões. A partir de tais discussões entende-se como as vidas das mulheres interlocutoras também se alinham a ideais sociais para o envelhecimento. O desejo possibilita transgressões, mas também é afetado pelos sistemas de significação e representações culturais. Isso destaca que o que faz com que mulheres na terceira idade escolham como atividade adentrar a dinâmica da vida acadêmica, são suas vivências e desejos particulares, como também a dinâmica social em que estão inseridas.

Referências

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 11-23, 2006.

CASTRO, Mary Garcia. Alquimia de categorias sociais na produção dos sujeitos políticos. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], n. 57, p. 57-73, 1992.

COSTA, Sérgio. A construção sociológica da raça no Brasil. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, [S. l.], v. 24, n. 1, 2002.

DEBERT, Guita Grin. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 49-70, 2010.

DEBERT, Guita Grin. Velhice e o curso da vida pós-moderno. **Revista USP**, São Paulo, n. 42, p. 70-83, 1999.

DRUMONT, Mary Pimentel. Elementos para uma análise do machismo. **Perspectivas**, São Paulo, p. 81-85, 1980.

DUARTE, Juliana Cristina dos Santos. **Dinâmica da permanência de mulheres negras no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 7. ed. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FURLIN, Neiva. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 395-403, 2013.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ORTNER, Sherry. Conferências de Sherry B. Ortner. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 25., 2006, Goiânia. **Conferências e diálogos**: saberes e práticas antropológicas. Goiânia: [s. n.], 2006.

PASSAMANI, Guilherme Rodrigues. **Batalha de confete no “Mar de Xarayés”**: condutas homossexuais, envelhecimento e regimes de visibilidade. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 263-274, 2008.

PUAR, Jasbir. “Prefiro ser um ciborgue a ser uma deusa”: interseccionalidade, agenciamento e política afetiva. **Meritum**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 343-370, 2013.

RODRIGUES, Lizete de Souza; SOARES, Geraldo Antônio. Velho, idoso e terceira idade na sociedade contemporânea. **Revista Ágora**, [S. l.], n. 4, p. 1-29, 2006.

SORJ, Bila; FONTES, Adriana. O *care* como um regime estratificado: implicações de gênero e classe social. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo (orgs.). **Cuidado e cuidadoras**: as várias faces do trabalho do *care*. São Paulo: Atlas, 2012.

SOUSA, N. F. da S.; LIMA, M. G.; CESAR, C. L. G.; BARROS, M. B. de A. Envelhecimento ativo: prevalência e diferenças de gênero e idade em estudo de base populacional. **Cadernos de Saúde Pública**, [S. l.], v. 34, n. 11, 2018.

TÓTORA, Silvana. Genealogia da velhice. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História**: desenvolvimento sustentável, responsabilidades, resiliências e resistências na sociedade de controle. [S. l.]: [s. n.], 2013.

WANZELER, Murilo Cunha. **O cuidado de si em Michel Foucault**. 2011. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.



“BEBENDO DA FONTE DA RAIZ”: a ancestralidade na produção artística de Djonga

Rogério Leão Ferreira
Fábio da Silva Sousa

O Brasil é uma realidade de luta e encantamentos. Com um passado que se conecta com o continente africano, no qual o Oceano Atlântico realizou uma ligação que se mantém até os dias atuais.

Ao contactar-se com as riquezas da cultura afro-brasileira torna-se inerente reconhecer a importância da ancestralidade. Desse modo, ao estudar as expressões e produções artísticas culturais sobre a estética negra, a música é uma expressão cultural que conecta o presente com a ancestralidade, uma forma de se reencontrar com uma identidade mítica. Ao parafrasear as palavras de José Barros (1999) a música é uma ponte da humanidade com as divindades, entre os mundos, o Aiyê e o Orún, dos Orixás, as forças da natureza e das divindades. Esse som há de ser proferido em alto e bom som para que chegue aos Deuses, juntamente aos cantos.

Consciente do papel transformador da cultura *hip hop* e do *rap* como ferramenta de luta, resistência, libertação e ancestralidade e da jornada nada fácil da avó ao criar a sua mãe e mais três tias em uma época adversa, o *rapper* Djonga organizou, produziu, montou um estú-

dio e gravou em 13 de março de 2019, na casa de Dona Maria Eni Viana, o seu terceiro disco intitulado “Ladrão”. Esse momento ímpar traz à tona a memória viva e afetiva do *rapper* com a vida da avó, que está registrada na faixa da canção “Bença” onde o MC frisa: “Fico pensando, uma cama pra quatro/ Ditadura na rua e o frio que trinca o corpo/ Onde mães fortes e generosas se criaram” (Djonga, *Bença*, 2019).

Neste álbum, fica visivelmente marcada a relação amorosa, intimista e familiar de Djonga, que ao ser analisada corroboram e inter cruzam de maneira harmoniosa com a realidade de muitas outras famílias. Quebrando um pouco o estereótipo dos *rappers* que podem ser interpretados como figuras de *bad boys*, ao esboçar expressões fortes e duras, ele mostra mais uma vez o lado aflorado, sensível e sentimental na canção de *rap* e, com muita representatividade, consegue se comunicar com seus ancestrais, mãe, pai e avó, além dos amigos de sua rua.

Esse enlaçamento afetivo com as raízes familiares e a devoção com os ancestrais também pode ser observado na composição do rap “Deus dará” do álbum “Histórias da minha área”, gravado em 13 de março de 2020.

Tudo o que eu tenho pra apostar são essas rimas/
Tem quem compre a ideia, tem quem compre
essa briga/ Claro que eu quero ver meu som es-
tourando lá em cima/ Mas o meu primeiro hit eu
fiz no quintal de família/ Meus passos vêm de
longe e me trouxeram aqui/ Dos preto que já se
foram e que tiveram que partir/ Pelas irmã que
tiveram que desistir/ Nos tira o chão, nós cria asa,
fé não vai tirar de mim (não não)/ Abençoada por
meus ancestrais/ O que eu tiver eu devo a eles,
divido com meus iguais/ Pra minha vó tanto faz o
que é punchline/ Desde que seja verdade e comu-
nique a todos nós/ O que eu conquistar vai voltar

pra minha base/ Sem base não tem começo, sem
começo nem tem topo, nigga (Djonga, *Deus dará*,
2020).

A ancestralidade familiar de Djonga é, portanto, centrada na presença matriarcal de sua avó Dona Maria Eni Viana, uma senhora Mãe de santo, sábia e iluminada que faz toda a “retaguarda espiritual” do neto e da família. A avó é natural de Teófilo Otoni norte de Minas Gerais, seu esposo do Estado da Bahia que falecera quando ainda ela era jovem. Aqui começou toda a trajetória de luta de Dona Maria Eni, pois para “tentar a sorte” na vida, teve que trabalhar cedo para criar e sustentar as três filhas pequenas, uma expressão de resistência ao “carregar toda a família nas costas”.

A letra da canção de Djonga, no que diz respeito a representatividade da avó, apresenta a lacuna reverberada na inexistência da figura masculina, o que é explicado pela viuvez repentina da avó logo no início da canção. Nesse caso, ela teve de assumir funções que caberiam aos dois papéis sociais, de mãe e pai de suas filhas. A função social de costureira se transforma, nos versos do neto, em metáfora para o tecido da vida, constituída esta como diz a letra da canção com muito suor por “trauma, abdicação, luta”:

Vó, como cê conseguiu criar três mulheres sozinha/ Na época que mulher não valia nada? /
Menina na cidade grande, no susto viúva/ E daquela cor que só serve para ser abusada/ Você não costurou só roupa, né? / Teve que costurar um mundo de trauma, abdicação, luta (Djonga, *Bença*, 2009).

Portanto, a gravação do álbum “Ladrão” na casa de Dona Maria é um símbolo de resistência e de identidade com as origens e os antepas-

sados. Esse gesto fez com que Djonga aflorasse sua sensibilidade sobretudo ao se tratar também do lugar em que foi criado ao estar próximo de pessoas com quem divide a vida sejam esses momentos compartilhados com a família ou amigos em Belo Horizonte e no bairro onde mora.

A escolha da canção “Bença” diz respeito ao fato de versar de modo bem preciso sobre as origens familiares, a avó e todos os ensinamentos que recebeu e as dificuldades de quem sobrevive ao racismo e as estruturas que os oprimem. É uma faixa musical sobre os valores tradicionais, a herança, a devoção, a ancestralidade, e sobretudo sobre resgate e origem que é igual à da grande maioria que tem como principal suporte, uma figura feminina. Fala sobre o viés da ancestralidade. A ver: “[...] vejo gente criando problemas/ Pra competir quem sofre mais, porra, são covardes/ Olhe para as suas negas veia e entenda/ Que não é em blog de hippie boy que se aprende sobre ancestralidade[...]” (Djonga, *Bença*, 2019).

O *rapper* protegido pelas bênçãos e pela aura de profunda sabedoria da avó tem o costume de estreitar a relação afetiva assim procura levá-la aos palcos de alguns shows pelo Brasil. Esse vínculo e essa forte ligação demonstra além de muita devoção e respeito com as origens ancestrais uma interconexão e intercruzamento com diferentes fontes de saberes e conhecimentos. Nesse sentido busco apresentar uma interlocução com as Epistemologias do Sul, tendo como base dessa discussão as proposições em torno da Ecologia de Saberes (Cf. Santos; Meneses, 2009) com o objetivo de estabelecer articulações e desenvolver um discurso que se aproxime às práticas culturais e artísticas do rap de Djonga, portanto “A ecologia de saberes não concebe os conhecimentos em abstrato, mas antes como práticas de conhecimento que possibilitam ou impedem certas intervenções no mundo real” (Santos; Meneses, 2009, p 49).

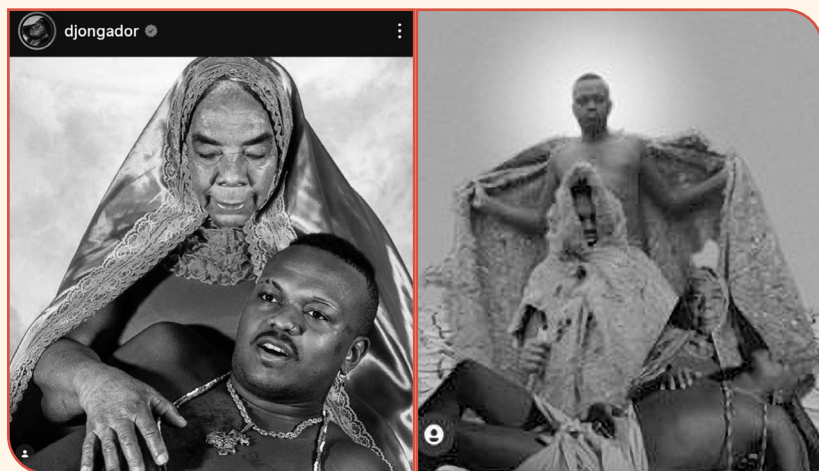


Figura 1. Avó de Djonga - ancestralidade.

Fonte: <https://www.instagram.com/djongador/?hl=pt-br>.

Acesso em: 13 out. 2021.

A caminhada da avó de Djonga revela uma trajetória de labuta, resistência, coragem, ousadia, determinação, fé e proteção, no qual podemos ter uma noção de sua importância para o seio familiar e a vida em particular do MC, o modo de ter criado sozinha três mulheres pequenas como mulher negra na época de ditadura e repressão nas ruas traz um brilho e um heroísmo incontestável.

A cobertura espiritual que a avó e mãe de santo do rapper Dona Maria Eni traz é irrefutável uma espécie de luz e blindagem para os seus passos. Ele é ensinado pelas doutrinas, participa e cumpre todas as recomendações da avó, toma os banhos, faz as orações com muita fé e confiança em Deus e os orixás além de sempre pedir para ela acender uma vela para o anjo da guarda o que dá muita força para ele seguir a caminhada.



Figura 2. Os ensinamentos de Dona Maria Eni.

Fonte: <https://globoplay.globo.com/v/9032726/>.

Acesso em: 13 out. 2021.

A figura matriarcal da avó de Djonga revela um universo feminino de mulher negra guerreira investida de poder e força uma evocação que dialoga diretamente com Iansã - uma das três mulheres do orixá Xangô que representa a encarnação e o domínio da natureza e dos fenômenos climáticos: tempestades, raios, furacões, tufões, chuvas torrenciais e os ventos que comanda os espíritos dos mortos, sendo sincretizada com *Santa Bárbara*, portanto um símbolo do que representa Dona Eni Viana, como nos orienta Silvia Regina Ramão; Stela Nazareth Meneghel e Carmen Oliveira (2005).

Iansã é a orixá guerreira e segundo as mulheres, “as filhas de Iansã não fogem da briga”. São sedutoras, bonitas, charmosas, mães protetoras e mulheres apaixonadas. Iansã é a encarnação do desejo de potência em sua plenitude, cujas manifestações se expressam em depoimentos do tipo: “somos todas mulheres, vivemos, amamos, cho-

ramos, temos filhos e cuidamos deles, somos fortes". Assim como o sistema social agência o devir mãe/vítima, as histórias dos orixás agenciaram devires subversivos que engendram novas formas de ser, agir, desejar, criar (Ramão; Meneghel; Oliveira, 2005, p. 84).



Figura 3. Avó de Djonga – raízes familiares.

Fonte: <https://www.instagram.com/djongador/?hl=pt-br>.

Acesso em: 13 out. 2021

Na figura acima está cravada uma frase que nos remete a figura da avó.

Vó, como cê conseguiu criar 3 mulheres sozinha/
Na época que mulher não valia nada? Menina
na cidade grande, no susto viúva/ E daquela cor
que só serve pra ser abusada/ Você não costurou
só roupa, né/ Teve que costurar um mundo/ De

trauma, abdicação, luta/ Pra hoje falar com orgulho/ Que essa família não tem vagabundo/ Aprendi no seu colo/ Tenha medo de quem tá vivo e respeito por quem tá morto/ Ouvindo desse novo: Cê já é preto/ Num sai desse jeito, se não eles te olha torto/ Fico pensando, uma cama pra quatro/ Ditadura na rua e o frio que trinca o corpo/ Onde mães fortes e generosas se criaram/ O que é do zotro não é meu/ Mas o que é meu tá aí pro zotro se precisar/ Na macumba ela é foda/ Dinheiro é pra quem precisa, aqui é só por caridade/ Pensando tudo que cê passou nessa vida/ E no fundo dos seus olhos não consigo ver maldade/ Vejo gente criando problemas/ Pra competir quem sofre mais, porra, são covardes/ Olhe pra sua nega veia e entenda/ Que não é em blog de hippie boy que se aprende sobre ancestralidade [...]

(Djonga, *Bença*, 2009)

Dessa forma, Priscila de Oliveira Xavier Scudder nos orienta que

As mulheres negras de periferia, em geral avós, que além de terem criado seus filhos se ocupam também da criação de netos e bisnetos, ativam práticas criadoras de soluções para demandas diárias. Demandas intrinsecamente ligadas à garantia ou não da existência. São elas que administram poucos recursos, que elaboram refeições aproveitando escassos provimentos, que saem de casa com as marmitas vazias, que deixam de comer para que seus filhos comam, que constroem relações com os vizinhos, para que seus filhos gozem de algum cuidado enquanto se afastam para o trabalho. São elas que criam táticas para que frequentem a escola, que percorrem e cartogra-

fam o bairro, conhecem os armazéns, negociam com os comerciantes, atentam para o movimento dos moradores, com vistas, entre tantas coisas, a amealhar um tanto de segurança para seus filhos. Sobre o modo como conseguem realizar esta enormidade de tarefas e desdobrar-se para dar conta da própria vida, é um “mistério” que não pode ser investigado, descrito e/ou entendido com “distanciamento” (Scudder, 2019, p. 614).

Portanto, a hierarquização social extrema acaba solapando e colocando na base da pirâmide, isto é, em um último lugar, o sofrimento árduo da mulher negra, assim, a representatividade da avó do Djonga, como a de milhares de mães que temos pelo Brasil, já sofre com o fato de viver em um sistema heteronormativo e patriarcal, pois possuem, além da questão de gênero, a racial também. Desse modo, seus corpos são subvalorizados, inferiorizados e completamente vulneráveis tornando-se alvos principais de violência e abuso sexual.

As experiências de vida, a vivência nada fácil e nada privilegiada de Dona Maria Eni Viana permite Djonga compreender, refletir e versar nas estrofes em “Bença”. A ver: “Pra hoje falar com orgulho/ Que essa família não tem vagabundo/ Aprendi no seu colo/ Tenha medo de quem tá vivo e respeito por quem tá morto/ Ouvindo desde novo: Cê já é preto/ Num sai desse jeito, se não eles te olham torto” (Djonga, Bença, 2019). A figura da avó é reconhecida em sua função de perpetuação da família, como elemento ancestral, assumindo, mais uma vez, um “destino” social único, para o qual é preparada e sobre o qual pesam uma série de expectativas, uma dessas expectativas é a de dar educação e conselhos. Ao corroborar com essa ideia, Érica Portilho sobre o matriarcado ancestral sinaliza que

A concepção mundo-lugar concebe o Matriarcado Afreekana a partir da enunciação sensível da vivência matriarcal dentro das pequenas estruturas sociais que, muitas vezes, são relegadas às periferias do saber canônico, ou são interpretadas por atores que não fazem parte do mundo-lugar matriarcal (Portilho, 2019, p. 17).

A ancestralidade ao qual o Djonga está relatando nas composições nas letras de seu disco “Ladrão” bem como a construção estética roteirizada pode ser entendido como uma forma de apropriação do conceito de origem e de família, permite que se compreenda não somente um indivíduo em si, separado, deslocado e desligado de seu cordão umbilical, mas a continuidade dos laços familiares, com isso, Djonga narra a história de sua avó, de sua mãe, de seu pai e assim vai passando pelos parentes e tendo a dimensão das inúmeras barreiras que tiveram que passar, para que ele hoje tenha a possibilidade de almejar coisas maiores.

Dessa forma, ser o cerne dessa árvore genealógica e eixo principal de toda essa engrenagem familiar é algo muito forte e é exatamente esse o papel de uma avó que está sendo contada de maneira heroica ao longo da letra. Pelo contato com ela, transmite saberes, costumes e práticas tradicionais e assim vai se perpetuando um conhecimento vivo. O que ela já viveu, já presenciou e já sofreu na pele, serve de lição e aprendizado para todos os demais.



Figura 4. Saber ancestral.

Fonte: <https://www.instagram.com/djongador/?hl=pt-br>.

Acesso em: 13 out. 2021.

Na ideia de “Ecologia de Saberes” é possível percebermos que o autor tece nas entrelinhas uma crítica à “monocultura do saber” dessa maneira o conhecimento tido como único e absoluto deve dar espaço e margem a “identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas sociais declarados não-existent” (Santos, 2002, p. 250).

Percebe-se a partir das ideias de Jefferson Ubiratan de Araújo Medeiros sabedoria de vida é fulcral para rumar a uma “Ecologia de Saberes”, que é capaz, em sua prática, com o tempo, reduzir a assimetria entre os saberes tradicionais – tidos como senso comum – e o da ciência [...] pois não há saber total (Medeiros, 2019, p. 44). E, para reforçar,

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorâncias são tão heterógenas e interdependentes quanto as formas de conhecimentos. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. Por outras palavras, na ecologia de saberes, a ignorância não é um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou (des)aprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca. Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes. Ela convida para uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes (Santos; Meneses, 2009, p. 47).

Desse modo as Epistemologias do Sul referem-se às intervenções epistemológicas e tem como premissa sobretudo a valorização da diversidade dos saberes e que de maneira hercúlea resistem aos processos de hegemonia do conhecimento, da dominação e supressão dos

“detentores do poder”, criando condições para a existência de um diálogo horizontal entre os diversos conhecimentos do mundo, superando a lógica da monocultura do saber e do rigor científico e assumindo a existência de uma “Ecologia de Saberes”.

A ecologia se torna como uma prática de articulação da diversidade, que se dá por meio da promoção de interações sustentáveis entre entidades e saberes heterogêneos. Nessa direção, o primeiro movimento para a construção da ecologia de saberes se dá na identificação e reconhecimento de outros saberes e ignorâncias, assim como de outros critérios de rigor, que sejam possam tornar-se parâmetros de qualidade e validade em seus contextos sociais.

Assim sendo, a ecologia de saberes reconhece a diversidade de conhecimentos existentes no mundo e compreende que consistem em interconhecimentos no aprendizado de outros conhecimentos sem, todavia, esquecer os próprios, pois não se compreende um saber sozinho sem se referir aos outros saberes. Ela é, assim, uma espécie de contra epistemologia, que nega a existência de uma epistemologia geral e se baseia no reconhecimento da dimensão e pluralidade de saberes.

Nessa perspectiva a ecologia de saberes como alternativa contra hegemônica em referência ao saber dito universal dos colonizadores exercita-se em promover uma descolonização epistemológica de todos os modos de produção de conhecimento e tipos de saberes no intuito de garantir a multiplicidade, a pluralidade de pensamentos e a diversidade.

Nesse sentido, compreende-se por meio das ideias de Medeiros (2019) que a presença ou participação assídua da avó de Djonga, ao menos à nível de seu núcleo familiar, seria, a partir da perspectiva de Santos (2018) uma referência de “autoria, escrita e oralidade”, uma espécie de autora de saberes coletivos. Pois,

A maior parte dos conhecimentos que surgem da luta são coletivos ou funcionam como tal. Muitas vezes os conhecimentos mais cruciais não têm autores. São eles mesmos autores. A este respeito, surgem duas questões: a questão do anonimato e a questão da unanimidade. Mesmo pertencendo os conhecimentos coletivos a um dado grupo ou comunidade, há sempre pessoas que os formulam com especial autoridade, precisão, fiabilidade ou eficácia (Santos, 2018, p. 102).

Assim, Medeiros (2019) salienta que a representatividade protagonizada pela figura feminina da avó de Djonga, pode ser assim entendida e referenciada.

O caso dos sábios-filósofos (sages) africanos da filosofia da sagacidade que refiro adiante ou o caso dos sábios e sábias indígenas ou camponeses e camponesas da África, das Américas e da Ásia. Trata-se dos intermediários entre o conhecimento coletivo e o grupo ou a comunidade como um todo. O conhecimento coletivo exprime-se através deles e delas, num tipo de mediação que, longe de ser neutro ou transparente, é um espelho prismático, como um filtro criativo e transformador (Santos, 2018, p. 102).

A produção artística do rapper para além das criações de uma linha consciente e poética que atravessa toda sua produção artística em composições de rimas e versos pode ser percebida também quando dedica esse tempo a roteirizar videoclipes e isso tudo contextualizado com enredos e cenários onde transita seja na casa da avó, no bairro com amigos entre outros momentos pertinentes e essa representação estética também está expressa em capas de discos, a capa do disco “Ladrão”

por exemplo, traz alguns elementos importantes a serem analisados e dialogam com o conceito de ancestralidade sobretudo quando está conectada com a espiritualidade do MC.

No enredo criado para a incursão do disco, o rapper demonstra de forma visível a sua performance, assim, traços, cores, “caras e bocas” trazem para as cenas um contexto que enriquece a sua proposta além da presença de um olhar que está arregalado, sádico e expressivo que descortinam essa sabedoria ancestral o rapper também se ornamenta de acessórios e símbolos importantes como as guias espirituais que usa esse tipo de ligação está diretamente conectada a dimensões superiores que o cercam durante as suas jornadas, seja em shows que apresenta, nas ruas onde transita ou mesmo em casa no seio familiar, esse tipo de apego à materialidade espiritual é reflexo de sua ancestralidade e devoção.



Figura 5: Performance artística de Djonga.

Fonte: <https://www.instagram.com/djongador/?hl=pt-br>.

Acesso em: 13 out. 2021.

Assim em primeiro plano pode-se verificar a presença de uma senhora vestida com uma blusa listrada vermelha e branca sentada em um sofá vermelho, o corpo ensanguentado de Djonga simbolizando a

violência dos algozes contra corpos negros e um jogo de sincronia de cores que de forma harmônica dialogam com a representação espiritual à Ogum.

O projeto visual do disco nos apresenta também uma oferenda lançada sobre uma mesa com elementos como: pão, bebida, frutas e vela de 07 dias além da presença de uma cabeça arrancada de um membro da *Ku Klux Klan* isso nos remete a pensar sobre o formato de um presente para os seus ancestrais que Djonga de forma simbólica e como filho de Ogum nos traz por meio de sua performance artística e como representante no rap com a missão que os negros e negras na diáspora tem a cumprir nessa jornada.

Outra percepção está no fato da apropriação de alguns objetos que foram tirados desde a época da colonização como o que está na mão do rapper: as correntes de ouro e notas de dinheiro. A capa do disco, portanto, é já uma carta aberta de saber ancestral e um “fonte jorrada” de intercruzamentos e intenções, o corpo está fechado, a oferenda está posta sem gourmertização para Exu quem é quem dá o caminho a seguir. Aïcha Agoumi de Figueiredo Barat salienta que

Ao contribuírem para a construção de um sentido musical, capas enriquecem o processo estético do fruidor. Os anos 1950 foram essenciais para firmar a capa como elemento primordial para o disco. Foi também a partir dos anos 1950 que artistas plásticos e fotógrafos penetraram no mercado das gravadoras, vendendo seus talentos e experimentando concepções visuais inovadoras em capas [...] ou seja: a criatividade de alguns capistas abriu novos caminhos e permitiu explorar novas concepções para as artes de LP. As capas foram, assim, lócus privilegiado e fértil de expressão para diversos fotógrafos e artistas

plásticos consagrados se expressarem em escala industrial (Barat, 2018, p. 16).

As capas dos álbuns de Djonga contam uma história sequencial das produções anteriores, assim, a primeira capa "Heresia", por exemplo, remete a um intercruzamento com a capa "Clube da Esquina" de Milton Nascimento ao fazer uma alusão satírica como "herege"; "blasfemo" sobre tal comparação e apropriação estética a segunda capa "O menino que queria ser Deus" de 2018, foi o grande desafio da carreira do rapper e se tornou o mais difícil de produzir, pois exigiu a continuidade de um trabalho estético aprimorado e de potencial criativa e a terceira sobre o valor das origens ancestrais.

Na contracapa do álbum "Ladrão" podemos visualizar também figuras importantes que aludem ao conceito de valorização dos antepassados ancestralidade, nela está posta a presença de uma senhora e um senhor que se apresenta com uma faixa cruzada ao corpo como baluarte da Escola de Samba Mocidade Alegre, sinônimo de reverência de Djonga.

Na letra do rap: "Bença" Djonga registra de forma explícita os versos

[...] Olhe pra sua nega veia e entenda/Que não é em blog de hippie boy que se aprende sobre ancestralidade.../ Irmão, você lembra de onde cê vem?/ E quando você chegar lá, o que cê tem vai voltar pra de onde cê vem?/ Ou cê nem sabe pra onde vai?/ E esqueceu que a lei das coisa, é clara, tudo que sobe uma hora cai?/ Esse disco é sobre resgate.../ Mas nunca esqueça onde reside sua força/ Então volte para as origens/ É o colo de quem cê ama/Será que entende do que eu tô falando? (Djonga, *Bença*, 2019).



Figura 6. Álbum de 13 de março de 2019 - “Ladrão”.

Fonte: Google imagens- Djonga/Ladrão.

Acesso em: 13 out. 2021.

A figura da avó, portanto evocada já no nome da canção, que nos lembra o ato de pedir a benção aos mais velhos tem relação clara também com o fim da canção, em que temos a inserção da voz da avó do rapper em um ato de bênção, no caso a linguagem aparece oralizada no pedido de “bença” assim, a ancestralidade que a avó representa está bem latente e consciente na proposta apresentada por Djonga, tanto que no final do verso do rap quando toma o microfone, ela sabe muito bem do que fala:

Que proteja toda a equipe, todos os fãs, muita saúde, muita força, muita sabedoria para todos... Iansã, eparrei, Iansan, toma conta desses filhos, que são todos filhos de Jesus. E (inaudível) chorando tem uma cruz que é o Pai, é o Filho, é o Espírito Santo. Que Deus dê saúde a Gustavo para poder continuar nesse lindo serviço maravilhoso que está prestando para todos nós. Em nome de Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo (Djonga, *Bença*, 2019).

O sincretismo desta benção é também reapropriação, assim Dona Maria Eni dá a benção a Gustavo, não há personas ou máscaras nesse sentido, e perceptivelmente Iansã e a Trindade convivem de modo harmonioso e com pacificidade. E ela de modo inteligente compreende perfeitamente o lindo serviço maravilhoso do neto, prestado a todos nós: a devolução a ela e a muitos outros o que lhes foi e é levado por gerações e gerações.

A religiosidade da avó, marca da figura feminina na canção, é registrada no verso: “Na macumba ela é foda/ Dinheiro é pra quem precisa, aqui é só por caridade/ Pensando tudo que cê passou nessa vida/ E no fundo dos seus olhos não consigo ver maldade [...]” (Djonga, *Bença*, 2019). Djonga canta a religião da avó, a Umbanda, alcunhada de “macumba” revela também o sincretismo desta, na exposição da benção final, em que a avó convoca a santíssima Trindade (Deus pai, Deus filho e Espírito Santo) para a proteção do neto e de todos. Nos olhos da avó, apesar de todo sofrimento, o neto só consegue enxergar bondade.

O refrão da canção também retoma a ancestralidade da avó: “Vai e vai / Ganha esse mundo sem olhar pra trás e vai / Só não esquece de voltar pra” (Djonga, *Bença*, 2019). Levando o tema principal da canção em consideração, a ancestralidade, Djonga retoma a importância das raízes, visto que, mesmo ganhando o mundo, é preciso se voltar para o começo de tudo, ou seja, a origem.

O disco “Ladrão”, portanto, procura refletir sobretudo a partir da noção do resgate um conceito criado dentro da proposta artístico narrativa de Djonga na produção musical. “Esse disco é sobre resgate/ Pra que não haja mais resquício/ na sua mente que te faça esquecer/ Que você é o dono do agora/ Mas o antes é mais importante que isso” (Djonga, *Bença*, 2019), diz a letra de “Bença”, a retomada da ancestralidade é evidente e fortemente enfatizada pelo rapper, que se utiliza des-

ta para render homenagem à feminina materna, que cuida, perpetua a família, luta etc.

Portanto a interlocução com a tradição e os saberes dos seus ancestrais está muito presente na produção do disco “Ladrão” e esse termo depreciativo que a sociedade racista e maniqueísta emprega ao negro(a) também reflete em outras classificações sejam bandido, vagabundo, mulher “puta”, entre outros, Djonga então incorpora e se apropria da linguagem como um instrumento de contra narrativa e subversão usando isso da melhor forma possível ao “devolver para os seus” o que lhes fora tirado desde a colonização histórica até os dias atuais.

Assim, poderíamos ler como um radical questionamento: quem rouba quem no sistema mundo capitalista? Cabe pensar a partir da imagem do ladrão como esses processos de estigmatização servem para racializar os sujeitos negros e outros de periferias e promover um enquadramento de corpos negros. Assim, de forma geral enquanto a sociedade segregadora e o sistema político enxerga de modo preconceituoso e cruel o potencial subversivo dos “corpos negros”, nós observamos um homem negro que resiste a opressão do biopoder do sistema.

Expressão máxima de soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação do poder (Mbembe, 2018, p. 5).

Assim, Djonga enquanto sujeito negro e criado nas periferias de Minas Geras ao produzir seus discos e nesse contexto específico se tratando do disco “Ladrão” reforça a importância de voltar para onde foi

criado, valorizar as raízes genéticas que o puseram no mundo, assim caminha pelos estereótipos, preconceitos e o racismo genocida, tenta viver e crescer profissionalmente e intelectualmente no universo musical sabendo que a qualquer momento pode ser abordado pelo tom de sua pele e como um "Robin Hood" tenta tomar de volta da classe burguesa não apenas os bens materiais abstratos que foram roubados como ouro e dinheiro, mas sobretudo valores afetivos, significados, linguagem, autoestima, entre outros, portanto é possível perceber a exaltação da potência criativa, o protagonismo e a tentativa de ressignificação da representação do negro.

O resultado desse processo pode ser entendido como uma postura do artista dentro do mercado cultural e toda trama que se enreda em volta de si e dos seus. Ser ladrão é, portanto, não se tornar uma marionete manipulável pelo sistema e da classe média branca, e de todo sistema racista que atua em diversos níveis no nosso país. Em pleno século XXI, num momento em que o rap se encontra na efervescência da disputa fonográfica e no contexto de uma tensão mercadológica e estilística, entre a apropriação cultural e o "embranquecimento" de seu conteúdo, o seu terceiro disco produzido em 2019 vai na contramão da regra e do tempo.

Conclui-se, portanto, que Djonga enquanto artista musical se faz então um dos mais contemporâneos do cenário atual da *New School* ou da nova escola do Rap Nacional e dialoga com o seu tempo mesmo estando fora dele, gritando, escrevendo letras exatamente para não seguir a moda e não se conformar com o modelo estabelecido investido como um guerreiro com energias de sua ancestralidade e embrenhado em uma luta antirracista com conteúdo do hip hop.

Referências

BARAT, Aïcha Agoumi de Figueiredo. *Capas de disco: modos de ler*. 2018. 297 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BARROS, José Flávio Pessoa de. **A fogueira de Xangô, o orixá do fogo: uma introdução à música sacra afro-brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ; Intercon, 1999.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MEDEIROS, Jefferson Ubiratan de Araújo. Antropofagia, ancestralidade e territorialidade na construção da figura do ladrão no rap de Gustavo Pereira, o Djonga. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 218, p. 143-150, set./out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/49977/751375148655>. Acesso em: 16 ago. 2024.

PORTILHO, Érica. **Matriarcado afreekana: narrativas cruzadas do ventre negro ao Brasil**. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://dippg.cefetrj.br/pprer/attachments/article/81/137_e%CC%82rica%20Portilho.pdf. Acesso em: 16 ago. 2024.

RAMÃO, Sandra Regina; MENEGHEL, Stela Nazareth; OLIVEIRA, Cláudia. Nos caminhos de Iansã: cartografando a subjetividade de mulheres em situação de violência de gênero. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 79-87, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1gHdJZYFw6y4x8PE6dCfGbILmF9Y5VYHo/view>. Acesso em: 16 ago. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SCUDDER, Priscila de Oliveira Xavier. Pedagogia da casa: memória e diálogo de saberes – primeiras notas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 4, n. 11, p. 612-625, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5781/pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024.

Sobre as organizadoras



Marina Nascimento Silva Souza – Mestra em Estudos Culturais (CPAQ/UFMS), formada em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, especialista em Dança e Consciência Corporal pela Universidade Gama Filho. Integrante do Grupo de Estudos em Educação Afrocentrada e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Inclusiva.

Contato: marinanss@gmail.com

Link do currículo lattes:

<https://lattes.cnpq.br/1727037941217058>



Marina Brasiliano Salerno – Doutora em Educação Física pela Unicamp. Professora dos cursos de Educação Física da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docente permanente dos cursos de Pós-Graduação em Estudos Culturais (CPAQ/UFMS) e Programa de Pós-Graduação em Educação (UFMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Inclusiva. Coordenadora do Projeto de Extensão Incluir pelo Esporte.

Contato: marina.brasiliano@ufms.br

Link do currículo lattes:

<http://lattes.cnpq.br/2065386708572270>

Sobre autoras e autores



Aparecida Célia dos Santos, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Professora de Educação Básica 1 (aposentada). Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2010). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Relações Étnico-Raciais. Possui especialização em Estudos Culturais Afro-Brasileiros e Africanidades (2007) pela UFSCAR e especialização em Matriz Africana pela Faculdade São Marcos (2020). É Yalorixá responsável pelo Ilê Axé Obá Inã. Desenvolve projetos de formação para Professores sobre Letramento Racial nas redes de Ensino.

Contato: casadapedrinha@gmail.com

Link do currículo lattes:

<http://lattes.cnpq.br/4324344037805043>

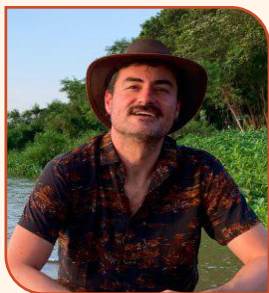


Fábio da Silva Sousa, doutor em História e Sociedade, docente do curso de História da UFMS e do mestrado interdisciplinar em Estudos Culturais (PPGCult). Autor de artigos, livros e poesias, líder do grupo de pesquisa do CNPQ “Laboratório Interdisciplinar de Estudos Culturais (LindeCult)” e membro do “Laboratório de Estudo e Pesquisa em História das Américas (LEPHA)”.

Contato: fabio.sousa@ufms.br

Link do currículo lattes:

<http://lattes.cnpq.br/3680412551508798>



Guilherme Rodrigues Passamani, doutor em Ciências Sociais pela Unicamp e Doutor em Antropologia pelo Instituto Universitário de Lisboa em associação com a Universidade Nova de Lisboa. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais (PPGCult/UFMS), do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/UFMS) e Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt/UFMS). Pesquisador associado ao Núcleo de Estudos Néstor Perlongher (NENP/UFMS).

Contato: grpassamani@gmail.com

Link do currículo lattes:

<http://lattes.cnpq.br/8689179200408644>



Juliana Cristina dos Santos Duarte (Kylia), Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Antropologia Social pela Universidade de Mato Grosso do Sul (2021), além disto, graduada em Pedagogia (2017) e Ciências sociais (2021) pela mesma instituição. Especialista em: Relações étnico-raciais, gênero e diferenças no contexto do ensino de História e Culturas brasileiras (2019) e em Ensino de Sociologia (2021) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Contato: julianaduarteciso@gmail.com

Link do currículo lattes:

<http://lattes.cnpq.br/3477941062059959>



Marcelo Barbosa Alves, mestre em Estudos Culturais pela UFMS, graduado em Educação Física – UFMS. Professor da Rede Pública de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Diretor de Comunicação da Associação Camará Capoeira.

Contato: mmbalves.22@gmail.com

Link do currículo lattes:

<http://lattes.cnpq.br/7556767496282015>



Marcelo Victor da Rosa, graduado em Licenciatura em Educação Física e mestre em Educação Física ambos pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutor em Educação na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É professor permanente nos Programas de Pós-Graduação em Estudos Culturais/CPAQ/UFMS e Educação FAED/UFMS. É líder do Núcleo de Estudos Néstor Perlongher (NENP/UFMS) e pesquisador no Impróprias: Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Diferenças (UFMS).

Contato: marcelo.rosa@ufms.br

Link do currículo lattes:

<http://lattes.cnpq.br/9826086389046368>



Marcos Nathaniel Pereira, mestre em Estudos Culturais, com especialização em Dança e Expressão Corporal e Educação Especial e Inclusiva, graduado em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado). Professor lotado no município de Três Lagoas/MS. Pesquisador das encruzilhadas dos corpos, da descolonialidade e das danças a dois, especificamente, Forró, Samba e Zouk. Poeta marginal que vagueia pelas ruas traçando suas próprias criações.

Contato: marcosnathaniell@gmail.com

Link do currículo lattes:

<http://lattes.cnpq.br/4890064467161806>



Mateus Fernandes Adriano, mestre em Estudos Culturais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor de Educação Física na rede municipal e estadual de ensino em Campo Grande-MS. Tem experiência como Professor Preceptor do Programa Residência Pedagógica vinculado ao curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Contato: mateusfnands@gmail.com

Link do currículo lattes:

<http://lattes.cnpq.br/5852908190820913>



Miguel Rodrigues de Sousa Neto, doutor em História pela Universidade Federal de Uberlândia, é Professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais e do Curso de Graduação em História. É editor de *Albuquerque: revista de história*. Lidera o Laboratório de Estudos em Diferenças & Linguagens – LEDLin, integra o Núcleo de Estudos Néstor Perlongher e a Rede Internacional de Pesquisa em História e Culturas no Mundo Contemporâneo.

Contato: miguel.rs.neto@ufms.br

Link do currículo lattes:

<http://lattes.cnpq.br/1581653418017053>



Ricardo Matheus Benedicto, doutor em Educação pela FEUSP. Professor do Instituto de Humanidade e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Campus dos Malês. Vice-Coordenador do Centro de Estudos Africana e Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação Afrocentrada.

Contato: ricardomb@unilab.edu.br

Link do currículo lattes:

<http://lattes.cnpq.br/4842813618531868>



Rogério Leão Ferreira, graduado em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2014). Mestre em Estudos Culturais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2021). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Análise do discurso e Decolonialidade. Participo do grupo de pesquisa do CNPQ “Laboratório Interdisciplinar de Estudos Culturais (LindeCult).

Contato: rogerioleao86@gmail.com

Link do currículo lattes:

<http://lattes.cnpq.br/0846097089474789>



Sandra da Silva Costa, mestra em Estudos Culturais pela UFMS/CPAQ. Especialização *Lato Sensu* MBA em Gestão Pública – Área de conhecimento: Ciências Sociais, Negócios e Direito. Graduada em Letras com habilitação em espanhol pela UFMS/CPCX. Servidora efetiva do quadro de pessoal de técnicos administrativos do IFMS – Campus Coxim.

Contato: sandra.costa@ifms.edu.br

Link do currículo lattes:

<https://lattes.cnpq.br/9288584825727797>



Título	Entre Rodas, Saberes Negros e Experiências Insurgentes
Formato	14 x 21 cm
Tipografia	Crimson Pro e Fira Sans Condensed
Licença	CC BY-NC-SA



Este livro, produzido pela Editora UFMS, é financiado com recursos públicos e tem como finalidade a ampliação do acesso ao conhecimento. A obra está alinhada ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4 – Educação de Qualidade), ao promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com a participação de docentes e discentes. Ademais, contribui para a preservação ambiental, ao favorecer a redução do uso de papel e da pegada de carbono.

Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>

Campo Grande
20°29'44.3"S 54°36'48.7"W
Feito no Brasil
2026

Entre Rodas, Saberes Negros e Experiências Insurgentes reúne pesquisas e práticas que afirmam os saberes negros como centrais na produção do conhecimento.

A partir de perspectivas afrocentradas, a obra articula corpo, ancestralidade, educação, cultura e resistência, tomando a roda como espaço de encontro, troca e pertencimento.

Com capítulos que transitam pela dança, capoeira, vivências de mulheres negras e experiências educacionais dentro e fora da escola, o livro tensiona epistemologias hegemônicas e evidencia estratégias de enfrentamento ao racismo estrutural.

Organizada por Marina Nascimento Silva Souza e Marina Brasileiro Salerno, esta coletânea convida leitoras e leitores a entrar na roda e partilhar saberes insurgentes, plurais e necessários.

ISBN 978-85-7613-842-6



9 788576 138426