

XII SEMANA DA EDUCAÇÃO DA PERTENÇA AFRO-BRASILEIRA

ANAIS
ISSN 2316-7368



**Etnicidades e empoderamento:
simbolismos, oralidades e identidades**



Anais: XII Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira (16 a 20 de novembro de 2016: Jequié-BA/Marise de Santana (Coordenadora), Jequié:UESB, 2016.

274 p.

ISSN 2316-7386

1. Legados africanos 2. Afro-brasileiros 3. Indígenas 4. Quilombolas I. Santana, Marise de II. Santana, Manoel da Silva III. Título

CDD – 306.6

COMITÊ CIENTÍFICO

- Profa. Dra. Adriana Maria de Abreu Barbosa (ODEERE/PPGREC/UESB)
 Prof. Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes (ODEERE/PPGREC/IFBA-Porto Seguro)
 Profa. Dra. Ana Angelica Leal Barbosa (ODEERE/PPGREC/UESB)
 Profa. Dra. Ana Claudia Lemos Pacheco (ODEERE/PPGREC/UNEB)
 Prof. Ms. Antonio Argolo da Silva Neto (ODEERE)
 Cineasta Antonio Olavo (PORTIFOLIUM)
 Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (ODEERE/PPGREC/UESB)
 Prof. Dr. Danilo César Souza Pinto (ODEERE/PPGREC/UESB)
 Prof. Dr. Edson Dias Ferreira (ODEERE/PPGREC/UEFS)
 Prof. Ms. Hellen Mabel Santana Silva (ODEERE/UEFS/FAEG)
 Prof. Dr. Itamar Pereira Aguiar (ODEERE/PPGREC/UESB)
 Prof. Dr. José Baldir Jesus de Santana (ODEERE/PPGREC/UESB)
 Pesquisador Manuel da Silva Santana (ODEERE)
 Prof. Dr. Prof.ª. Dr.ª. Maria de Fátima Araújo Di Gregório (ODEERE/PPGREC/UESB)
 Dra. Marise de Santana (ODEERE/PPGREC/UESB)
 Prof. Ms. Natalino Perovano Filho (ODEERE/UESB)
 Prof.ª. Dr.ª. Raquel Souza (ODEERE/PPGREC/UFBA)
 Prof.ª. Dr.ª. Regina Marques de Souza Oliveira (ODEERE/PPGREC/UFRB)
 Prof. Dr. Valmir Henrique de Araújo (ODEERE/PPGREC/UESB)
 Prof. Dr. Washington Sants Nascimento ODEERE/PPGREC/UERJ)
 Prof.ª. Dra. Zoraya Maria de Oliveira Marques (UNEB)

Sumário

GT 01 – ETNICIDADE, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO	6
TEXTOS DOS PALESTRANTES DO GT 01	6
A ESCOLA E O TERREIRO DE CANDOMBLÉ COMO ESPAÇOS EDUCATIVOS	6
CANDOMBLÉS DO SERTÃO: UM OLHAR PARA A ETNICIDADE DE TERREIRO	18
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: FORTALECIMENTO OU SUBSTITUIÇÃO LINGUÍSTICA?	29
ENTRANDO NA SENZALA COM OGUM E OGUM EM BATALHA	35
INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: FOCO NO SUJEITO.....	44
O CABELO DA CIGANA: SUBVERSÃO E PECULIARIDADES DA POMBA-GIRA NO SERTÃO BAIANO	45
O DESENHO E A PALAVRA NAS TRADIÇÕES IMAGINÁRIAS DO PONTO DA MANGUEIRA	54
UNIVERSIDADE E ATUALIDADE: NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO, TEORIA DOS SISTEMAS	54
TEXTOS COMPLETOS - COMUNICAÇÕES ORAIS DO GT 01	64
A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MIGUEL DAS MATAS 2015/2025.....	64
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: UM OLHAR SOBRE A QUALIDADE DE ENSINO, DIFERENÇAS E PLURALIDADES.....	72
CULTURA AFRICANA: TECENDO SABERES E VALORES.....	78
DISPERSÃO DOS MARACAIARAS: HISTÓRIA E MEMÓRIA NA FICÇÃO DE LINDOLPHO ROCHA	86
EDUCAÇÃO DO CAMPO: AVANÇOS E RETROCESSOS	95
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA IDENTITÁRIA PARA OS PATAXÓS DA ALDEIA COROA VERMELHA.....	103
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO MESTRE EM RELAÇÕES ÉTNICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA	109
ETNICIDADE DO BRINCAR: PRIMEIROS OLHARES SOBRE AS CRIANÇAS DA ESCOLA REUNIDAS BARROSO DE CAMAMU/BA.....	117
ITANS: INSTRUMENTO EDUCATIVO NO PROCESSO DE AFIRMAÇÃO, DE IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA.	125
O SUSPIRO DO BARRO: MEMÓRIA, IDENTIDADE E ANCESTRALIDADE DE UMA COMUNIDADE EM VITÓRIA DA CONQUISTA- BA.....	132
REVISITANDO QUESTÕES ÉTNICAS: ETNICIDADE NO SIMBOLISMO DA CAÇA EM BARRA AVENIDA	140
SABERES, MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS: A EXPERIÊNCIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA NOVA ESPERANÇA	148
UMA ABORDAGEM SOBRE O ESTADO, AS AÇÕES AFIRMATIVAS E PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES NEGROS E NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR: A UFRB/CFP COMO LOCÚS.....	155
RESUMOS - PÔSTERES DO GT 01	161
A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO: UM ESTUDO SOBRE SOBRENOMES	161
A LEI 10.639/03 E UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA.....	163
ETNICIDADE, GÊNERO E CURA ENTRE BENZEDEIRAS QUILOMBOLAS DA CHAPADA DIAMANTINA	165
O ÍNDIO NA CONTEMPORANEIDADE: RECONSTRUINDO A HISTÓRIA.....	166
O USO E A FUNÇÃO DA ESCRITA NA ESCOLA: OS “ERROS” ORTOGRÁFICOS	166
QUESTÕES GERACIONAIS E RACIAIS NAS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS NEGROS QUILOMBOLAS	167

REFLEXÕES SOBRE CULTURA E EDUCAÇÃO AFRODESCENDENTES NO COLÉGIO ESTADUAL LUÍS VIANA FILHO	169
RELAÇÕES ÉTNICAS, PERTENCIMENTO E MEMÓRIA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA QUEIMADAS	173
GT 02 – ETNIA, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL	174
TEXTOS DAS PALESTRANTES DO GT	174
GÊNERO, SEXUALIDADE E A PRODUÇÃO DOS CORPOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RASTROS DE UMA PROPOSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E ANALÍTICA	174
EMPODERAMENTO DA MULHER NEGRA NA CIDADE DE VITÓRIA DA CONQUISTA: RESULTADOS DE UMA PESQUISA	182
GÊNERO: NARRATIVAS DOS PASSOS NA MATERNIDADE, PATERNIDADE E PARTURIÇÃO DAS PARTEIRAS RIO-CONTENSES	190
TEXTOS COMPLETOS - COMUNICAÇÕES ORAIS DO GT 02	198
“NAQUELE MOMENTO O MEU SENTIMENTO FOI DE SURPRESA, RAIVA, INSEGURANÇA E NERVOSISMO”: OS CONFLITOS NA ABORDAGEM DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA	198
AH, PRETO, VIADO, POBRE. ALÉM DE PRETO É VIADO E POBRE [...] – AS HIERARQUIZAÇÕES ANUNCIADAS SOBRE UM ESTUDANTE HOMOSSEXUAL NEGRO DO ENSINO MÉDIO	205
ETNIAS E INTERSECCIONALIDADE DE RAÇA, GÊNERO E FAMÍLIA COMO MARCADORES SOCIAIS: AMPLIANDO CONCEITOS	211
GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA CONVERSA SOBRE PROFESSORES HOMENS NOS ANOS INICIAIS NA EDUCUAÇÃO DO CAMPO	219
IMPLICAÇÕES DO RACISMO INSTITUCIONAL NA ATENÇÃO À SAÚDE DA MULHER NEGRA: UMA REVISÃO DE LITERATURA	227
O AMOR E O PERTENCIMENTO ÉTNICO EM MULHERES NEGRAS: TRAJETÓRIAS ENTRE OS PROCESSOS DE COLONIZAÇÃO E A PERTENÇA	236
PENSANDO SOBRE AS TRAVESTILIDADES E A ETNICIDADE NAS VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA TRAVESTI	241
PROFESSORAS NEGRAS E A PERCEPÇÃO DE SI NAS INTERFACES ENTRE GÊNERO E IDENTIDADES PROFISSIONAIS	248
RELATAR A SI MESMO EM MEIO A UMA ESCOLA HOMOFÓBICA	254
REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA MÍDIA: DO ESTEREÓTIPO À PERFORMANCE	263
RESUMOS - PÔSTERES DO GT 02	271
EMPODERAMENTO DE MOVIMENTOS SOCIAIS: FEMINISTA NEGRA SURDA NO BRASIL	271

APRESENTAÇÃO

Entre os dias 16 a 20 de Novembro de 2016, o ODEERE – Órgão de Educação e Relações Étnicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, realizou, no Museu Histórico João Carlos Borges, a **XII Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira**, tendo como tema: **"Etnicidade e Empoderamento: Simbolismos, Oralidades e Identidades"**.

Este Órgão vem desenvolvendo ações interdisciplinares com um programa de pesquisa, ensino e extensão, voltados para o estudo interdisciplinar fazendo face com diferentes áreas do conhecimento. Sendo assim, nossos estudos das etnicidades aferem a existência de grupos étnicos e a forma como os mesmos se organizam politicamente, bem como, buscamos entender os processos assimétricos entre os diversos grupos étnicos na sociedade Brasileira.

Assim sendo, etnicidade e empoderamento se articulam na relação entre "nós" e "eles" numa perspectiva antidiscriminatória seja com raça, gênero, diversidade sexual. Vale aqui salientar que estudos mostram que é necessário criar estratégias de empoderamento no cotidiano, em nossas experiências habituais, logo, empoderamento sob essa perspectiva significa o comprometimento com a luta pela equidade e possui um significado coletivo.

Os objetivos deste encontro se voltaram para: estudar grupos étnicos socialmente discriminados; promover discussões que propicie reflexões acerca dos processos históricos de empoderamento dos grupos étnicos em especial os negros e indígenas; propiciar possibilidades de reflexões acerca das desigualdades sociais; refletir acerca da implantação e implementação das Diretrizes Curriculares para o ensino das Relações Étnicas no tange ao ensino de História e Culturas africanas, afro-brasileiras e Indígenas; refletir acerca das Diretrizes Curriculares para o ensino de Educação Quilombola; Debater sobre os limites e possibilidades na formação docente para o ensino de Gênero e Diversidade Sexual; debater sobre legados africanos, em especial, terreiros e quilombos; criar possibilidades de encontro entre academia e populações ciganas, de terreiros e indígenas; propiciar debates culturais e raciais sobre populações e conteúdos afro-brasileiros entendendo os mesmos como conteúdo da cultura brasileira; ampliar os espaços para o debate de pesquisas, propostas e reflexões com temas das Relações Étnicas.

Este debate foi feito durante este encontro em dois GT's: GT01- Etnicidades, Educação e Memória e no GT02- Etnia, gênero e diversidade sexual. Neles foram apresentados cerca de 40 trabalhos na forma de comunicações orais, pôster (04), além das participações de pesquisadores de linhas de pesquisa relacionadas com cada Grupo de Trabalho.

GT 01 – ETNICIDADE, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO

TEXTOS DOS PALESTRANTES DO GT 01

A ESCOLA E O TERREIRO DE CANDOMBLÉ COMO ESPAÇOS EDUCATIVOS

Eduardo Quintana¹

RESUMO: O texto apresenta resultados da pesquisa “*No Terreiro também se educa: relação candomblé/escola na perspectiva de candomblecistas*” que teve como objetivo discutir, a partir de referenciais teórico-metodológicos das Ciências Sociais e do campo das Religiões Afro-Brasileiras o significado da escola para famílias candomblecistas. Na pesquisa, procurei responder as seguintes questões: como os praticantes do candomblé compatibilizaram a escolarização com suas “obrigações religiosas”; como os pais veem as responsabilidades da escola e da religião no processo de educação dos filhos; quais as expectativas dos pais com relação à escolarização dos filhos. Na coleta de dados utilizei entrevista semiestruturada. Foram analisados os conteúdos de 8 entrevistas, organizadas a partir de 5 eixos: perfil dos entrevistados; dados sobre a religião; escolarização; relação terreiro-escola; valores. Os resultados possibilitam afirmar que os entrevistados valorizam a escola, escolarização dos filhos, como espaço de aprendizagens instrumentais e de certificação. Também afirmam que a educação dada no terreiro é importante no processo de socialização e formação identitária dos filhos.

Palavras-chave: relações étnicas, relação terreiro-escola, escolarização e religião.

Introdução

O texto em questão está redigido segundo uma leitura de mundo do candomblé. Há muitas leituras de mundo. Minha experiência de vida colocou-me diante de, pelo menos duas delas: a leitura religiosa como a do candomblé e a leitura laica das Ciências Sociais. Este artigo constituiu um desafio na medida em que as duas leituras se apresentam e imbricam num só sujeito: filho de santo e pesquisador da educação. Se, por um lado o fato de ser praticante do candomblé facilitou meus contatos e minha compreensão das opiniões dos entrevistados, sujeitos da pesquisa, por outro lado, esta proximidade precisou ser vigiada para não me deixar cair na cilada de realizar leituras decorrentes do fato de ser também candomblecista. Assim, procurei manter acessa a vigilância epistemológica recomendada por Bourdieu (1999) aos pesquisadores para objetivar-me enquanto buscava objetivar o outro – o entrevistado. Foi uma tarefa difícil.

A proposta de desenvolver uma pesquisa sobre a relação terreiro/escola surge das experiências acumuladas ao longo da carreira docente, que se potencializaram a partir da participação, como docente, em experiências de formação continuada (extensão e pós-graduação *lato sensu*), cujo público era constituído por profissionais da educação. No desenrolar dessas experiências, observei nos alunos (professores em exercício docente) grande desconhecimento sobre as religiões afro-brasileiras e seus praticantes. Quando indagados sobre este universo religioso, respondiam baseados em informações vagas, fundamentadas em uma visão “folclórica” e estereotipada da religião.

¹ Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense. Pesquisador bolsista da CAPES/PNPD vinculado ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC/UESB) parte integrante das atividades do Órgão de Educação e Relações Étnicas Órgão de Educação e Relações Étnicas (ODEERE) com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas.

Na perspectiva da pesquisa, ao falar das religiões afro-brasileiras e seus praticantes, filho(a)s de santo, estamos nos referindo a uma religião que sintetiza os valores de uma complexa organização sociocultural, que não encontra paralelo em nenhuma das sociedades africanas tradicionais envolvidas pelo tráfico de escravos para o Brasil (CARNEIRO, 1935; PESSOA DE BARROS, 1998; QUERINO, 2010; SODRÉ, 1988 e 2005; BRAGA, 1995). O terreiro de candomblé como espaço do legado ancestral africano (SANTANA, 2004).

Uma religião que, com seus mitos, itãs, cantos e danças, possibilitou a população negra escravizada, mesmo longe de sua organização espacial originária, reedificar e ressignificar suas etnicidades, seus espaços identitários e suas territorialidades² como matriz da vida social, econômica e política.

Nesse sentido, em meu entender, fazia-se premente o desenvolvimento de uma pesquisa que tratasse da relação entre o terreiro de candomblé e a escola, uma pesquisa que abordasse a relação da educação escolar, formal (GOHN: 2013) com a educação no terreiro de candomblé (informal), principalmente após o advento da Lei nº 10.639 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, além da necessidade de aquisição, por parte dos profissionais da educação, de conhecimentos mais elaborados sobre as religiões afro-brasileiras e seus praticantes³.

A Pesquisa

O estudo nos termos aqui propostos objetiva contribuir para a compreensão, por parte dos educadores, das religiões afro-brasileiras. Neste sentido, parto da premissa de que não é possível conceber uma experiência pedagógica totalmente desvinculada das questões culturais e religiosas, pois não existe educação que não esteja imersa nos processos culturais onde a escola está inserida. Como o tema é vasto, no texto restringi o estudo a análise das relações da escola com o candomblé na perspectiva dos processos de socialização existentes no terreiro e na escola, com foco especial as estratégias de escolarização de famílias candomblecistas⁴.

Rabelo (2008) observa que tratar da questão da socialização religiosa exige que a análise se afaste dos modelos excessivamente generalizantes em direção a uma caracterização cuidadosa dos percursos,

² O território envolve sempre, e ao mesmo tempo, uma dimensão simbólica e cultural, por meio de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais, com formas de controle simbólicas sobre o espaço em que vivemos. É também uma forma de apropriação em uma dimensão mais concreta, de caráter político-identitária: a apropriação e a ordenação do espaço como forma de construção e reconstrução de identidades individuais e coletivas.

³ Na perspectiva em que trabalhamos no *Grupo de Pesquisa: Educação, Diversidade e Religião*, a educação no terreiro apresenta como característica a sobreposição da pertença étnica sobre a pertença de classe.

⁴ As leituras no campo da sociologia da educação mostram que as relações da escola com a sociedade, nos últimos anos, supõem recortes tais como: escola e família de camadas populares; escola e camadas médias; escola e elite; escola e raça; escola e gênero; dentre outros. Contudo, são poucos os trabalhos (teses e dissertações) que realizam análises sobre a relação da escola com a religião, em especial as religiões de matrizes africanas. Embora muitas pesquisas procurem entender o significado da escola para diferentes grupos sociais, são poucos os trabalhos que procuram explicar o significado da escola para famílias candomblecistas.

modos e espaços de sociabilidade através dos quais os indivíduos travam contato e desenvolvem experiências relacionadas à sua religião específica. Assim, o objetivo do texto é apresentar o significado da escola por parte de famílias candomblecistas.

Na pesquisa utilizei como principal instrumento a entrevista semiestruturada, com o objetivo de possibilitar ao entrevistado discorrer sobre o tema contextualizando suas falas e, ao mesmo tempo, permitir que os dados fossem acrescentados à análise do material coletado. O roteiro da entrevista foi organizado a partir de cinco eixos principais, levando em consideração o acesso a dados como raça⁵, escolaridade, entrada no candomblé, expectativas de escolarização, como avaliam a relação escola-candomblé.

A coleta de dados se deu no período de novembro de 2009 a maio de 2010, quando realizamos as entrevistas (semiestruturadas) com o(a)s filho(a)s de santo previamente selecionado(a)s. Assim, o tratamento e a análise do material coletado (esta desenvolvida em três fases) permitiram reconstruir as trajetórias dos sujeitos entrevistados a partir de seus valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos (MINAYO, 200; BAUER e GASKELL, 2002).

Nas entrevistas, as questões religiosas e de escolarização tiveram o mesmo peso. Os entrevistados abordaram de forma clara e objetiva tanto suas experiências no terreiro quanto a escolarização deles e de seus filhos. De modo geral, o roteiro das entrevistas e análise do material coletado levou a descobertas e lacunas que são o resultado prático de um trabalho de campo. Assim, após transcrever e analisar as entrevistas, observei que era necessário retornar aos entrevistados, pois algumas questões permaneciam “em aberto”, dificultando uma análise mais precisa de suas falas.

As questões colocadas na pesquisa – trajetórias de adesão ao candomblé⁶; como os praticantes do candomblé compatibilizaram ou não seu processo de escolarização com suas “obrigações religiosas”; como os pais avaliam o tratamento da escola com relação a sua religião; como os pais veem as responsabilidades da escola e da religião no processo de educação dos filhos; expectativas dos pais com relação à escolarização dos filhos; expectativas dos pais em relação à inserção religiosa dos filhos; – possibilitaram respostas sobre o candomblé e seus praticantes e, o mais importante, compreender a relação que se estabelece entre a escola e o terreiro de candomblé.

Sujeitos da pesquisa

Na pesquisa foram entrevistados quatorze praticantes de candomblé, sendo que deste universo, oito fazem parte do texto: seis mulheres e dois homens. Destes quatro mulheres e um dos homens integram terreiros na cidade do Rio de Janeiro (RJ), enquanto duas mulheres e um homem integram terreiros situados em diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro. Dois entrevistados moram no

⁵ O uso da expressão *raça* tem por base Guimarães (2003).

⁶ Neste caso chamo de adesão a frequência regular às atividades promovidas no terreiro. No candomblé, costuma-se fazer distinção entre filho de santo e cliente. O cliente é aquele que procura o terreiro com o objetivo de resolver um problema, não criando vínculos com a religião ou com o grupo. Ser filho de santo é ser praticante.

terreiro. Um deles vive com uma companheira, o outro sozinho (nenhum tem filhos). Os outros seis entrevistados, cinco têm filhos em idades diferentes. Graça não tem filhos.

Na análise, distingi dois grupos (camadas populares e camadas médias/baixas), tendo em vista a origem social dos entrevistados. Considerei de camadas populares os(as) filhos(as) de santo entrevistados(as) cujos pais ou responsáveis exerciam profissão manual: Alexandra, cujo pai era pedreiro, e Cibele, que foi criada pela tia-avó, que era empregada doméstica. Os demais foram considerados como de origem de um estrato de camadas médias/baixas, cujos pais ou responsáveis têm profissões não manuais.

Quadro I – Profissão e escolaridade dos pais e mães dos sujeitos da pesquisa.

Entrevistado(a)	Pai		Mãe	
	Escolaridade	Profissão	Escolaridade	Profissão
Augusto de Oyá	Primário	Bombeiro Hidráulico	Curso Normal	Do lar
Paulo de Ogum	Segundo Grau	Funcionário Público	Primeiro Grau	Do lar
Deise de Yemanjá	Primário	Pequeno Empresário	Científico	Técnico em Enfermagem
Alexandra de Omolu	Primeiro Grau Incompleto	Pedreiro	Primeiro Grau Incompleto	Do lar
Cibele de Oxum	Ginásio	Auxiliar de Enfermagem	Não informada	Não informada
Equéde Graça	Primário	Operário	Primário	Operária
Eloisa de Oxalá	Segundo Grau	Funcionário Público	Primeiro Grau	Costureira
Jéssica de Oyá	Curso Técnico	Militar	Segundo Grau	Do lar

Na pesquisa os entrevistados assumem, no terreiro, lugares distintos. Três são sacerdotes (Augusto, Paulo e Eloisa) e por isso, assumem compromissos hierarquicamente superiores aos demais, sendo responsáveis por tudo que acontece no terreiro, tanto na organização e manutenção das práticas quanto no zelo aos valores que organizam a religião naquele espaço. Deise, Alexandra, Cibele, Graça e Jéssica ocupam o lugar de filhas de santo. Há uma distinção relativa a Graça – ela é uma equéde.

Dos oito filhos(as) de santo, seis passaram por todos as etapas de aprendizagem no terreiro (abiã, iaô, ebômi). Alexandra e Jéssica passaram apenas pelos dois primeiros ciclos. Não podem, por isso, exercer determinados ritos, como jogar búzios e auxiliar o sacerdote (pai de santo) em algumas obrigações, como o bori⁷.

As formas de adesão à religião se diferenciam no grupo. Nas falas dos entrevistados, seis filhos(as) de santo (Augusto, Paulo, Alexandra, Cibele, Graça e Jéssica) justificaram a adesão à religião associando a busca de tratamento para males espirituais e físicos. Falam que enfrentavam “problemas de santo”. Isso significa que o *autodiagnóstico* pressupunha uma familiaridade com o universo religioso do candomblé. Foram apontados problemas como: desmaios, febres, feridas abertas no corpo, “problemas de

⁷ Os filhos e filhas de santo de santo não necessitam, como os sacerdotes (pai e mãe de santo), estar presentes em todas as atividades religiosas.

nervo” e “incorporação do Exu”. A perspectiva terapêutica⁸, a “medicina concebida pelo candomblé” colocou-se como opção diante das necessidades da atenção à saúde dos entrevistados.

Duas (Eloisa e Deise) não apontaram problemas de saúde como justificativas. Eloisa afirma que foi a uma festa no terreiro onde seu tio era sacerdote (pai de santo) e, como gostou, resolveu voltar outras vezes. Deise frequentava um terreiro desde pequena, acompanhando seus pais, que eram candomblecistas. Outros membros de sua família também eram adeptos do candomblé. Assim, sua adesão traz as marcas de uma socialização familiar.

Os entrevistados entraram, como praticantes, em momentos diferentes de suas vidas. Deise começou muito criança a frequentar o terreiro, não se lembrando, com exatidão, da idade que tinha. Para ela, o terreiro é um prolongamento de sua casa. Augusto, Paulo e Alexandra começaram a frequentar regularmente o terreiro por volta de oito anos de idade. Eloisa, Graça, Jéssica e Cibele começaram a frequentar o terreiro depois de 20 anos de idade.

Augusto não vinha de uma família candomblecista, mas, aos nove anos, passa a morar no terreiro, abandonando a família que não aceitava seu ingresso na religião. Entretanto, ele não forneceu informações sobre os desdobramentos legais dessa mudança da família para o terreiro. Há, na literatura, indicações de que tal fato não é, de todo, isolado.

É mais fácil compreender a adesão precoce entre crianças educadas em famílias onde a prática do candomblé está instalada, como nos casos de Paulo de Ogum, Deise de Yemanjá e Alexandra de Obaluaiê. Eles são socializados nos valores e na frequência aos cultos daquela religião.

A minha relação com a minha espiritualidade, isto com o tempo eu fui crescendo e entendendo. Porque quando eu tinha nove anos, eu tive a minha primeira participação no candomblé. Assim, em termos de obrigação mesmo, porque já estavam surgindo as primeiras manifestações do orixá, digamos assim (DEISE).

Equéde Graça e Cibele de Oxum⁹ aderiram ao candomblé com mais de 20 anos. Elas não são de famílias candomblecistas, mas relataram a existência de aproximações, em suas famílias, com o terreiro.

Eu fui numa mãe de santo e ela falou que eu tinha que fazer alguma coisa. Ela falou que se eu não fizesse nada, o meu filho ia morrer. Então, eu fiquei com medo, né? Eu fiquei com muito medo. Eu perguntei o que eu tinha que fazer e ela me disse que eu tinha que começar a cuidar dos meus santos (CIBELE).

Eloisa de Oxalá, que também entrou para a religião já adulta, disse que não veio de família candomblecista: sua mãe era católica e seu pai metodista, mas existe uma contradição observada em sua fala, seu tio, irmão de sua mãe, era sacerdote (pai de santo).

É interessante observar que, a exceção de Augusto e Jéssica a maioria dos entrevistados veio de família candomblecista ou que tinha algum vínculo com a religião.

⁸ Sobre a perspectiva terapêutica presente nas práticas do candomblé, ver: Gomberg (2008) e Mandarinó e Gomberg (2009).

⁹ Até os 20 anos, Cibele transita pelo universo religioso da umbanda. O candomblé surge na sua vida aos 20 anos.

Quando você realmente nasce com esse compromisso, você é designado para aquela missão, você não tem muita chance. A chance que você tem é abdicar. Mas, existem as consequências. Então, você tem que se dedicar, para que você possa ter uma boa relação com eles [orixás]. E pra viver como o povo hoje quer viver, fica complicado (AUGUSTO).

Neste caso, parece haver uma dimensão de socialização na base da entrada para o candomblé. Dois casos escapam dessa observação: as famílias de Augusto e de Jéssica não tinham vínculos com o candomblé. O caso de Augusto é ainda mais curioso, já que ele entrou muito cedo para a religião.

Estratégias Instrumentais e Identitárias

Na pesquisa estive atento às duas possíveis funções gerais que costumam ser trabalhadas pela sociologia da educação: instrumental e identitária (ou de socialização). Dubet e Martucelli (1996) observaram que a escola é atravessada por lógicas diferentes e que cabe aos atores sociais articula-las num processo de construção da experiência escolar. O que segundo Paixão (2007a) constitui suposta ruptura que o modo de socialização escolar promove entre grupos de camadas populares. Embora percebida, essa ruptura não induz a uma rejeição à escola.

A *lógica da socialização (identitária)* corresponde à função conhecida de integração social, fartamente trabalhada pela Sociologia clássica. Segundo essa lógica, a escola atua para favorecer a integração dos indivíduos em uma sociedade nacional, local, étnica, impondo a aprendizagem de conhecimentos e de valores. Ela diz respeito às exigências impostas por cada tipo de sociedade e está presente em expectativas de pais que desejam que o(a) filho(a)s aprendam na escola comportamentos que o(a)s integre à sociedade em que vivem, aos grupos sociais aos quais pertencem.

Na perspectiva de Durkheimiana (2001 e 2010) o indivíduo, o ser social, é constituído de um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem, não a sua individualidade, mas o grupo ou diferentes grupos dos quais fazem parte. Assim, o conceito socialização diz respeito a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social: tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. Neste sentido a autonomia do agir é tratada de forma negativa e desestruturadora da vida social organizada pela sociedade, à qual os indivíduos deveriam ser integrados, uma vez que incorporavam os saberes e normas sociais vigentes, por intermédio de indivíduos “já socializados”, com a finalidade de manter a coesão e a ordem social. Isto é, manter a harmônica da sociedade.

Contudo a socialização não deve ser entendida apenas pela perspectiva Durkheimiana (hipersociológica). Bourdieu (2007 e 2009) define o conceito de *habitus* (socialização) como sendo um sistema de disposições duradouras adquiridas pelo indivíduo durante o processo de socialização:

Sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como

princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins de domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem nada ser produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2009, p. 87).

Assim, como produto da história do indivíduo, estas normas e regras socialmente estabelecidas são caracterizadas pela linguagem, pelas regras de comportamento e conduta, gestualidade (*hexis corporal*)¹⁰ etc. Isto é, são estruturas que conformam práticas, gostos, atitudes e valores, que dizem respeito a um grupo ou classe social. São valores que orientam as ações e comportamento de uma sociedade, ou de um grupo social, que vão no sentido da honra, da justiça, do patriotismo. Entretanto, a socialização não ocorre de forma linear, ele se dá inicialmente nas relações familiares e nas diferentes instâncias de socialização.

Na *lógica instrumental*, os atores sociais, para concretizar seus projetos de educação do(a)s filho(a)s, em uma sociedade concebida como mercado, devem definir expectativas viáveis e caminhos para prover a esse(a)s filho(a)s condições de participarem da concorrência. Como a escolarização constitui uma das estratégias para encaminhar a prole na vida, pais e mães atentos a essa concorrência avaliam as alternativas que se apresentam em termos de escolarização, considerando aquelas que parecem mais interessantes e viáveis para eles (ZANTEN, 1996).

Assim, optam por escolas em que a dimensão utilitarista seja a baliza. Por que investir em um curso que, de antemão, sabe-se que não propiciará um bom emprego no futuro? Pais e mães, nesse sentido, visam à aquisição de um capital escolar diferencial que dê mais chances ao jovem e à criança na carreira escolar, na vida social e em um mercado de trabalho competitivo (PAIXÃO, 2006 e 2007b).

Todos os entrevistados reconhecem que a escola é importante do ponto de vista instrumental, à medida que propicia a certificação necessária para inserção no mercado de trabalho:

Mas eu vivo bem, convivo bem com eles. Mas cobrando sempre: “Pô, cara, você, novo, novo, poderia estar fazendo uma faculdade, aproveitar a oportunidade. Porque, amanhã, vocês vão sentir o peso disso tudo. Vocês estão novos, poderiam já ter concluído uma faculdade, ter uma especialização, estar trabalhando. Poderiam estar trabalhando em um emprego melhor, ao invés de estar distribuindo panfletos de balada e *showzinho*” (AUGUSTO).

Entretanto, é necessário distinguir qual nível de certificação. Para alguns, é suficiente um diploma de Ensino Médio. Para outros, o diploma visado supõe o ingresso e a conclusão do ensino superior.

Todos os entrevistados afirmam que o *candomblé* constitui espaço social onde são desenvolvidos valores que contribuem para o processo identitário. Mas, há distinções interessantes a fazer sobre isso.

¹⁰ A *hexis corporal* corresponde às posturas, disposições do corpo, relações do corpo, interiorizadas inconscientemente pelo indivíduo ao longo de sua história.

Cinco dos entrevistados fazem relativa distinção entre funções do terreiro e da escola. Augusto, Deise, Alexandra, Cibele e Jéssica tendem a esperar que a escola se ocupe de funções instrumentais, enquanto ao terreiro cabem funções de tipo identitário. Nesse grupo encontram-se um sacerdote (pai de santo) e as quatro mulheres que são mães.

Levanto a hipótese, sem poder ainda afirmar¹¹, que os entrevistados que têm uma presença maior no terreiro tendem a ver a escola como espaço de obtenção de instrumentos e o terreiro com força na formação identitária. Vale a pena, sobre isso, informar que Augusto vive no terreiro e não tem outra fonte de renda. Deise mora no terreiro, apesar de não ser sacerdote. Ela vem de uma família de fortes vínculos com a religião. Alexandra e Jéssica, embora sejam iaô, e Cibele, que já é uma Ebômi, exercem funções que as obrigam a frequentar o terreiro com assiduidade (pelo menos, quinzenalmente, independentemente das festas).

Eu pergunto a eles: “O que vocês ganham? Isso é tudo pra vocês? Tudo para mim é estar bem posicionado na vida, estar bem colocado. É ter um bom estudo, eu ter uma boa graduação. Tudo para mim é isso. Não é esse mundinho de só balada, balada, balada”. Mas eu tento fazer alguma coisa. Um dia, alguma coisa vai entrar na cabeça deles. [...] Mas, é o que eu falo com eles: “Para ter tudo, tem que ter estudo. Se vocês não querem estudar, como vocês vão ter tudo isso? Como vocês vão ter uma profissão, se especializar em alguma coisa, se vocês não estudam?” (AUGUSTO).

Ensinar, ensinar para você ter um bom futuro, para você ter uma vida melhor. O estudo, pra mim, é isso: é você ter um objetivo na vida (ALEXANDRA).

Você vai estudar sobre o que você vai se formar e vai ter o teu trabalho lá na frente. Você não vai estudar Oxum, estudar Xangô, não. Você vai estudar uma matemática, uma ciências, coisas que vão ajudar você a arrumar um emprego. Porque sobre Oxum, Xangô e outros santos mais, você não vai arrumar emprego com isso. Então, é um aprendizado totalmente diferente do *candomblé* (CIBELE).

Eu procuro sempre estar presente, inclusive quando eu estava grávida eu não deixei de vir. Pelo menos uma vez por mês eu vinha ao terreiro. Sempre quando tem alguma função, eu estou presente. E eu tenho um bom relacionamento com os meus irmãos de santo e com o pai de santo. A gente, de vez em quando, tem problemas com um, com outro, mas coisa do dia a dia. Mas eu tento estar presente em tudo que eu posso; mas, tem época, que tem muita coisa e a gente não dá conta de estar em tudo; mas, quando é festa, eu procuro estar em todas (JÉSSICA).

As falas acima revelam que os entrevistados possuem fortes e significativos laços com o terreiro. Augusto, Alexandra, Cibele e Jéssica falam do terreiro pelas dimensões identitárias que pode desenvolver. Cibele observa que na escola o aprendizado é totalmente diferente, pois o que o aluno lá aprende, vai levar para toda sua vida.

Já Paulo e Eloisa veem a escola como espaço tanto de atividades instrumentais como identitárias.

Uma boa, escola pra mim, é a que ensina uma educação adequada e faz do meu filho um rapaz, não só dentro da escola, através do estudo, um rapaz de caráter. Que entre

¹¹ As questões relativas a relação das religiões afro-brasileiras não se encerram na pesquisa desenvolvida no Doutorado.

na sociedade, não só profissionalmente, com um diploma na mão, mas com um estatuto de um homem decente; e como nós estamos falando de religião, que ele saiba respeitar a escolha de cada um (PAULO).

Passar conteúdos, sim, mas, fatalmente, a gente educa. Não tem como a gente não educar. Nós, que já nos dizemos adultos, a gente continua a ser educado (ELOISA).

Paulo é responsável por um terreiro pequeno, que conta com pouco(a)s filho(a)s de santo. Durante a entrevista, ele falou pouco do cotidiano do terreiro e mais da vida com a mulher e os filhos de sangue. O mesmo acontece com Eloisa: é mãe de santo de um terreiro pequeno, com pouco(a)s filho(a)s de santo. Ela mora em uma casa situada no terreno do terreiro e leva uma vida independente com a companheira. Paulo e Eloisa, apesar de serem sacerdotes do candomblé, vivem da renda de outras atividades.

Ao falar do terreiro, eles veem a dimensão identitária. Consideram, como os demais, que a educação no terreiro é importante, apesar de admitir que a escola também educa os alunos:

Eu aprendi mais que na escola. Dentro da escola, eu tive um bom desempenho, eu tive bons professores, boas oportunidades, mas foi dentro do candomblé que eu aprendi mesmo ser o homem que eu sou (PAULO).

Acho que aprendi a ouvir, aprendi a guardar segredos. É muito importante saber guardar segredos. Eu não posso passar o seu segredo a outra pessoa. A gente aprende isso desde pequeno? Sim. Mas o exercício disso eu aprendi muito aqui (ELOISA).

Assim, nas entrevistas encontrei referências, entre os entrevistados, como funções instrumentais que cabem à escola: transmitir conhecimentos e informações sobre Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, os conteúdos considerados básicos do saber produzido pela sociedade. A escola é vista como instituição que pode possibilitar uma certificação.

Como funções identitárias, os entrevistados fazem menção à transmissão de valores (humildade, honestidade, simplicidade, hierarquia etc.), “qualidades sociais” que favorecem a integração do indivíduo ao universo religioso do candomblé, inclusive suas redes de sociabilidade.

Eu digo assim, o candomblé que eu vivi, que eu conheci. Os valores do candomblé eram a humildade, a honestidade, a simplicidade acima de tudo. Estes eram os valores que a gente viveu e aprendeu. Respeitar o outro acima de tudo. Respeitar o próximo sempre, os mais velhos sempre têm razão. Sempre! Independente de fala. Nós sempre ouvíamos os mais velhos, porque eles sempre tinham alguma coisa para nos ensinar e a gente para aprender com eles. E, hoje, as pessoas estão muito preocupadas com *status*. O candomblé que eu conheci, que eu nasci, era um candomblé “pé no chão”. Simplicidade pura (AUGUSTO).

No candomblé, a cada dia que passa você aprende alguma coisa. Você aprende a conviver com outras pessoas. Ou seja, você aprende o respeito, a hierarquia; pra mim, isso é tudo, tudo mesmo. Tudo na vida da gente tem hierarquia, né? Tudo. Então, hierarquia, respeito, são valores que nós aprendemos aqui na casa de candomblé (ALEXANDRA).

Eu aprendi a respeitar hierarquias. Eu entendi que a gente não é só o corpo físico. Que a gente não é só... Que existe uma força externa que mexe com você, com o teu

humor, o teu dia a dia, com o teu equilíbrio. Que a gente tem que respeitar, além das pessoas, as energias que elas trazem. Dá para enxergar melhor e entender quando você é espiritualizado. Você é doutrinado numa casa de santo. Você faz as suas obrigações, você aprende que não é autossuficiente, que você precisa das pessoas (GRAÇA).

A hierarquia. Você tem que aprender a respeitar os mais velhos. Quando você é abia, e depois iaô, a primeira coisa que você aprende é ter postura e respeitar as pessoas mais velhas. É saber falar... Você só fala com as pessoas mais velhas no santo se elas se dirigirem a você. É um aprendizado assim, de educação de axé. De observar muito pra ver como se faz. Se você é um iaô, você não se mete onde estão os ogãs, as equédes e os seus irmãos mais velhos. Iaô se mistura com iaô. Então, a hierarquia é tudo (CIBELE).

Confiar no meu pai de santo, no meu orixá. Essa confiança, e da dedicação. Porque eu gosto e eu me dedico, e eu vejo que o meu pai de santo tem uma dedicação. Um amor maior. E assim, é quase que incondicional. Então, quais os valores que eu aprendi na religião? A confiança: eu confio a ele a minha vida. Eu tenho muita fé (JÉSSICA).

A “relação com o orixá”, com o eledá do filho de santo, seu “guardião ancestral”, pode ser compreendida como um dos elementos constituidores do *habitus* candomblecista, resultado dos processos de socialização presentes no terreiro:

É uma coisa mágica. Para mim, foi muito mágica, muito mágica, porque, quando criança, eu só sentia, de verdade, uma energia Exu, uma energia muito terra, muito próxima. O orixá já é uma magia, um encanto. É uma coisa, assim, bem suave e leve. Como se realmente você estivesse sendo transportado, uma energia tão boa que te transporta e que você se vê no ar, fora do seu corpo. Mas não é nada de se assustar. Eu me sinto assim, completamente no ar (AUGUSTO).

Hoje, eu levo o meu santo acima de tudo. Sem Ogum eu não vivo pra nada. Às vezes, nos momentos de fraqueza, de dificuldade, eu grito o nome do meu orixá: “Vocês me abandonaram. Onde vocês estão?” A relação com o meu orixá é de pai pra filho, e de filho pra pai. Tudo eu corro pro meu orixá. Eu levo o meu orixá como se fosse um medalhão no meu peito. Eu carrego esse cordão de aço porque nos momentos difíceis eu sei que ele me protege. Eu sei que ele não me deixa sozinho. Em vários momentos, eu sei que fui amparado pelo meu pai [Ogum] [...] Mas eu não escolhi isso pra mim. Isso está na minha vida. Então, a relação do meu orixá com o Paulo é de pai pra filho (PAULO).

Eu tenho muita fé nele. Não é só nele. Eu sei que ele não é Deus. Que Deus é Olorum. Eu acredito muito, eu respeito muito. Só que eu o entendo, como todos os orixás. Eu não acho que Oxalá seja o melhor orixá do mundo. Eu sempre falo isso para as pessoas aqui. Que eu preciso de todos. Eu preciso nascer, viver e morrer. Eu preciso do vento, do ar, do sol. Eu preciso de todos. Eu agradeço a Oxalá por ele ter me escolhido. Na verdade, não somos nós que escolhemos o orixá, é o orixá que nos escolhe. Eu me sinto honrada por ser de Oxalá. Sei que é um orixá muito difícil de ser cuidado, mas eu me sinto honrada de ser filha de Oxalufan (ELOISA).

Oyá é tudo na minha vida. Eu tenho uma paixão. É inexplicável. Tudo que eu puder fazer, no tempo certo, na hora certa, que estiver ao meu alcance, eu faço. Se precisar folgar no trabalho, de ficar um tempo na casa de candomblé, eu faço. Porque... Assim, o retorno é muito grande pra mim. É onde eu encontro as minhas forças, né? É muito bom pra mim. Não dá para explicar essa relação. [...] É uma relação tranquila. Ao mesmo tempo, eu

tenho uma preocupação comigo. Eu quero estar no tempo certo. Eu me cobro muito. Mas, assim, eu ainda não tive essa relação de estresse com o meu orixá. Eu cobro de mim mesmo. Mas é muito difícil (JÉSSICA).

Considerações finais

Abordar a relação da escola com o candomblé não é apenas um ato de realizar um discurso denunciador das mazelas oriundas do mito da democracia racial brasileira, ou denunciar situações de intolerância religiosa no interior de nossas escolas. Afinal, o que é tolerar a religião do outro? Na verdade, estamos diante de um projeto político e de poder, capitaneado por algumas lideranças evangélicas (neopentecostais) que demonizam as religiões afro-brasileiras.

A análise desenvolvida na pesquisa permitiu discutir a relação do terreiro de candomblé com a escola, a partir de referenciais teórico-metodológicos da Sociologia da Educação e do campo das religiões afro-brasileiras. Refletir sobre a percepção do(a)s filho(a)s de santo entrevistados sobre as funções da escola e do terreiro, permitindo um novo olhar sobre lugar que estas instâncias de socialização assumem no interior das famílias candomblecistas.

Na pesquisa todos os filhos(as) de santo entrevistados reconhecem a importância dos dois espaços no processo de educação (formal e informal). A escola, via matéria, disciplinas e normatização, aparece como formação instrumental enquanto que o terreiro, por meio do pertencimento étnico - espaço onde o legado africano se mantém vivo - é concebido como espaço de educação identitária.

Assim, a partir dos dados levantados na pesquisa podemos afirmar que para maior parte do(a)s filho(a)s de santo entrevistados, a escola é vista e entendida como prioridade, como certificação. Contudo, essa dimensão instrumental (certificação) não anula ou se sobrepõe ao terreiro, pois os dois espaços são entendidos como espaço de formação diferenciada. No candomblé, o(a) filho(a) de santo, ao ser socializado(a) na religião (educação informal) afirma e contribui para que determinadas características culturais definidoras de sua etnicidades.

Referências

- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BRAGA, Julio. **Na gamela do feitiço: repressão e resistência nos candomblés da Bahia**. Salvador, EDUFBA, 1995.
- CARNEIRO, Édison de Souza. **Candomblés da Bahia**. Salvador: Editora Ediouro, 1935.
- DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. **En la escuela: sociologia de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada, 1996.
- DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.
- DURKHEIM, Emile. **Educação e moral**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GOMBERG, Estélio. **Encontros terapêuticos no terreiro de candomblé Ilê Axé Opô Oxogum Ladê, Sergipe/Brasil**. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

- GOHN, Maria da Gloria. Educação não formal e o educador social em projeto. In: VICERELLI, Ligia. **Educação não formal: campos de atuação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013, p. 11-32.
- MANDARINO, Ana Cristina; GOMBERG, Estélio. Dimensões sociais e terapêuticas contemporâneas da religião afro-brasileira candomblé. **Religare**, João Pessoa, n. 6, p. 7-18, set. 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa quantitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Lea Pinheiro (Orgs.). **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: EDUFMT, 2006. p. 57-81.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro. Escolarização: estratégias instrumentais e identitárias. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 2, n. 1, p. 23-51, jan./abr. 2007a.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro. Socialização na escola. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2007b.
- PESSOA DE BARROS, José Flávio; VOGEL, Arno; MELLO, Marco Antonio Silva. **Galinha d'angola: iniciação e identidade na cultura afro-brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 1998.
- RABELO, Miriam C. M. Entre a casa e a roça: trajetórias de socialização no candomblé de habitantes de bairros populares de Salvador. **Religião & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 176-205, jul. 2008.
- SANTANA, Marise de. O Legado ancestral africano na diáspora e o trabalho docente: desafrikanizando para cristianizar. Tese de doutorado (Antropologia), PUC/SP. São Paulo, 2004.
- QUERINO, Manuel. **Costumes africanos no Brasil**. 2. ed. Salvador: EDUNEB, 2010.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras**. São Paulo: EDUSP, 2000.
- SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- ZANTEN, Agnès van. Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques. **Lien Social et Politiques**, Montreal, n. 35, p. 125-135, 1996.

Glossário:

- Abiã:** posição inicial na escala hierárquica do candomblé, ocupada pelo filho de santo antes de seu noviciado; em iorubá, significa “aquele que vai nascer”.
- Bori:** rito que prepara o(a) filho(a) de santo para que este possa passar por obrigações como “fazer o santo”, dar o Odu Itá (obrigação de três anos) e o Odu Igé (obrigação de sete anos); literalmente, significa “dar comida à cabeça”.
- Búzios:** espécie de concha marinha muito utilizada nos cultos afro-brasileiros. Os búzios são usados nas oferendas, nos assentamentos dos orixás, na confecção de paramentos usados nos rituais, e no *Merindilogun* ou *Merindelogan* (jogo de búzios).
- Ebômi:** título adquirido por filho(a) de santo após a obrigação de sete anos.
- Equéde:** cargo honorífico circunscrito às mulheres não-rodantes, que não incorporam, cuja função é cuidar do(a) filho(a) de santo quando este(a) está em transe e de seus pertences rituais; equivalente feminino de ogã.
- laô:** noviço(a) após a fase ritual da iniciação.
- Terreiro de candomblé:** designação do espaço circunscrito que constitui a sede de um grupo de culto. Mesmo que: *terreiro; roça*.

CANDOMBLÉS DO SERTÃO: UM OLHAR PARA A ETNICIDADE DE TERREIRO

Itamar Pereira de Aguiar¹²

RESUMO

O artigo, Candomblés do Sertão: um olhar para a etnicidade de terreiro decorre de convite dos organizadores da "XII Semana de Educação da Pertença Afro-brasileira", para participar e coordenar os debates em uma mesa redonda intitulada "O sagrado e as etnicidades, múltiplos olhares". Objetiva discorrer sobre os conceitos de etnia, etnicidade e, os de religião, magia e sagrado, temas caros às Ciências Sociais. Além da bibliográfica, lançamos mão de pesquisas de campo, feitas por mim e uma das orientandas do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, ODEERE campos de Jequié-BA. Tais estudos foram feitos em dois terreiros, um estabelecido em Vitória da Conquista e o outro em Maracás, os quais forneceram subsídios necessários a tipificar *eticidade de terreiro*, aquela que se funda na autodenominação sobre pertença religiosa e, a organização sequencial em ritual de *feira pública*.

Palavras Chave: sagrado, etnia, etnicidade, terreiro e Candomblés do Sertão.

ABSTRACT

The article, Candomblés do Sertão: a look at the ethnicity of the terreiro comes from the invitation of the organizers of the "12th Week of Education of Afro-Brazilian Belongings", to participate and coordinate the debates in a roundtable entitled "The sacred and the ethnicities, Multiple looks ". It aims to talk about the concepts of ethnicity, ethnicity, religion, magic and sacred themes dear to the Social Sciences. In addition to the bibliography, we have used field research done by me and one of the orientandas of the Masters in Ethnic Relations and Contemporaneity of the State University of the Southwest of Bahia - UESB, ODEERE fields of Jequié-BA. Such studies were carried out in two terreiros, one established in Vitória da Conquista and the other in Maracás, which provided the necessary subsidies to typify the ethnicity of the terreiro, one that is based on self-denomination on religious belonging, and the sequential organization in ritual of public feast .

Keywords: sacred, ethnicity, ethnicity, terreiro and Candomblés do Sertão.

INTRODUÇÃO

A abordagem do tema em apreço conduz necessariamente, a considerações sobre dois outros fenômenos recorrentes e caros às Ciências Sociais e, mais especificamente à Antropologia, quais sejam: a *Religião* enquanto expressão mítica, mística e ritualística que, leva a produção

¹² Professor Titular B da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, lotado no Departamento de Filosofia e Ciências Humanas - DFCH, campus de Vitória da Conquista- BA, desde 1983. Graduado em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA em 1979; Mestre e Doutor em Ciências Sociais pela PUC - SP, respectivamente, em 1999 e 2007; Pós – Doutor, também, em Ciências Sociais pela UNESP, campus de Marília-SP, em 2014. Pesquisador de religiões afro, indígena, brasileira, vinculado ao Programa de Pós-graduação em relações étnicas e contemporaneidade, da UESB campos de Jequié - BA.

de certeza e fé sobre a criação do mundo, corpo e alma, matéria e espírito, vida, morte e ressurreição, bem e mal, imortalidade e sacrifício, dentre muitos outro como transcendência, transito e transe, produzindo vínculos socioculturais entre indivíduos, interpretações metafísicas, visões teológicas e simbólicas do mudo.

Uma noção que geralmente é considerada como característica de tudo aquilo que é religioso é a de sobrenatural. Com este termo entende-se toda ordem de coisas que vae além do alcance do nosso entendimento; o sobrenatural é o mundo do mistério, do incognoscível, do incompreensível. A religião seria, assim, uma espécie de especulação sobre tudo aquilo que escapa à ciência e, mais geralmente, ao pensamento *distinto*. "As religiões diz Spencer, diametralmente opostas por seus dogmas, estão de acordo para reconhecer tacitamente que o mundo, com tudo que contem e com tudo que o cerca, é mistério que pede explicação; portanto ele faz consistir essencialmente em "uma crença na onipotência de alguma coisa que supera a inteligência".³ Da mesma forma, Max Müller via em toda religião "um esforço para conceber o inconcebível, para exprimir o inexprimível, uma aspiração ao infinito" (DURKHEIM, 1989, p.p. 54-55).

A *Magia* que por sua vez, se imbuca com a religião, levando a sutilezas e dificuldades na distinção entre elas, dadas algumas semelhanças, vez que ela também envolve crenças, sacrifícios, mitos, símbolos e ritos propiciatórios, tendo sempre como finalidade, a eficácia da ação.

A magia, também, [...]. Tem como a religião, seus mitos e seus dogmas, que são, apenas, mais rudimentares, porque, perseguindo fins técnicos e utilitários esta não perde o seu tempo em especulações. Tem, igualmente, suas cerimônias, seus sacrifícios, suas purificações, suas orações, seus cantos, suas danças. Os seres que o mago invoca, as forças que ele atualiza não apenas têm a mesma natureza das forças e dos seres aos quais se dirige a religião, como muitas vezes são em tudo idênticos (DURKHEIM, 1989, p. 74).

Na tentativa de distinguir um fenômeno do outro, cientistas sociais e antropólogos têm se esmerado em pontuar as suas finalidades, bem como, suas diferenças, elaborado perguntas e respostas como a que se segue:

Pues bien, qué es lo que distingue la religión de la magia? Hemos tomado como punto de partida una distinción sumamente definida y tangible; hemos definido a la magia dentro del dominio de lo sacro, como un arte práctico compuesto de actos que son, tan sólo, medios para un fin definido que se espera para más tarde; la religión viene a ser un corpus de actos autocontenidos que ya son, por sí mismos, el cumplimiento de su finalidad. Ahora podemos seguir esta diferenciación hasta sus implicaciones más profundas. El arte práctico de la magia tiene su técnica limitada y circunscrita; el hechizo, el rito y el estado del que los celebra forman su repetida trinidad. La religión, com sus complejos aspectos y propósitos, no cuenta con una técnica tan simples y su unidad no puede verse in en la forma de sus actos ni siquiera en lo que constituye su tema, sino, por el contrario, en la función que cumple y en el valor de su credo y ritual (MALINOWSKI, 1974, p. p. 104-105).

As considerações sobre *religião* e *magia*, temas transversais aos que aqui se constitui em principal, se justifica dentre outras questões, por introduzir abordagem sobre o que é "o

sagrado”¹³, pois como observamos anteriormente a *sacralidade* é conceito essência e exerce função indispensável à compreensão e prática dos dois fenômenos culturais, ou seja, religião e magia consideradas imprescindíveis, a organização e equilíbrio das sociedades humanas, bem como à saúde dos seus integrantes.

JUSTIFICATIVA

Além de tudo quanto foi dito até aqui, dentre os aspectos da vida e do viver em sociedade, a religião e a magia englobam aspectos estéticos, sentimentos de gosto, o que motiva os desejos, leva ao encantamento e à invenção de arquétipos e, encantados, seres considerados como os que não morreram, mas se encantaram tomando outras formas, sendo transformados em mitos e lendas com sentidos e significados específicos, os quais povoam o imaginário coletivo. Tudo isso, é o que justifica modo geral a realização da mesa redonda “O sagrado e as etnicidades, múltiplos olhares” e, especificamente, o artigo, “A etnicidade nos candomblés do Sertão”, um olhar para etnicidade de terreiro.

OBJETIVOS

Discorrer sobre os conceitos de religião, magia e sagrado; etnia e etnicidades, recorrendo à autodenominação e, a organização sequencial em ritual de *festa pública* para elaborar o conceito *etnicidade* de terreiro nos Candomblés do Sertão.

ABORDAGEM TEORICO METODOLOGIA

Na pesquisa bibliográfica para elaboração deste trabalho, foram utilizadas obras de autores estrangeiros: Abbagnano (1962), quando fala sobre “sagrado”; Durkheim (1989) quando trata de “religião e magia”; Malinowski (1974) quando se refere às distinções entre “religião e magia” nos domínios do sacro, como uma arte prática, meio para um fim que se espera para mais tarde; também, fizemos uso da obra de Barth (1998).

¹³ **SAGRADO** (gr. iepós; lat. Sacer; ingl. Sacred; franc. Sacré; al. Heilig). O objeto religioso em geral: isto é, tudo aquilo que é objeto de uma garantia sobrenatural ou concerne a tal garantia. Uma vez que esta garantia pode ser às vezes negativa ou proibitiva, o S. tem o duplo caráter daquilo que é santo e daquilo que é sacrilégio, isto é daquilo que é S. porque prescrito e exaltado pela garantia divina ou daquilo que é S. porque proibido ou condenado pela mesma garantia (cfr. DURKHEIM, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, 1912). R. Otto chamou estes dois aspectos respectivamente de *fascinador* e de *tremendo* (*Das Heilige*, 1917). Heidegger, interpretando uma poesia de Hölderlin, que identifica a natureza como o S., considerou o próprio S. como a raiz do destino dos homens e dos deuses. “O S., disse, decide inicialmente acerca dos homens e dos deuses, sejam, quem sejam, como sejam e quando sejam” (*Erläuterungen zu Hölderlin*, 1943, págs. 73-74). Heidegger afirma também que “O S. não é S. porque divino, mas o divino é divino porque S.” (Ibid., pág. 58). (ABBAGNANO, 1962, p.p. 833-834).

HOUAISS (2003) em seu dicionário de Sinônimos e antônimos diz: **sagrado**. Adj. **1 consagrado**: investido (*imperador* s.) **2 impreterível**: infalível (dever s.) **3 inviolável**: augusto, intangível, intocável (s. *liberdade democrática*) **4 sacro**: divino, religioso, (sacro)santo (ritual s.) **5 santificado**: abençoado, bento (cálice s.) **6 venerado**: respeitável, venerável (um s. sacerdote) (HOUAISS, 2003, p. 603).

Além dos estrangeiros, nos reportamos a autores brasileiros que estudaram os temas aqui tratados e os seus desdobramentos: a noção de etnia, etnicidade, grupos étnicos, relações étnicas e outros que, apontam as especificidades deste fenômeno cultural, cuja relevância está na manifesta necessidade de identificação e auto identificação dos grupos sociais. Assim, tanto Etnia quanto Etnicidade são conceitos que surgiram recentemente para identificar processos migratórios, em decorrência de fatores diversos como guerras, exploração escravocrata, diásporas, e outras questões sociais,

“a noção de etnia, [...] apenas “definida” em termos adjetivos: como étnico (a), a saber, qualificando, por exemplo, um grupo (grupo étnico), relações interétnicas, processos de articulação étnica [...]” [...] Com exceção, talvez, de uma definição de etnia feita por Emilio Willens onde ela é compreendida como um “grupo biológico e culturalmente homogêneo”, todas as demais definições compulsadas dizem respeito a grupo étnico. E mesmo a de Willens, embora use o termo etnia, está igualmente presa à noção de grupo, no que repete, em linhas gerais, o mesmo compromisso com a noção de grupo que se observa nas definições de Were, de Tumin e de Morris, para mencionarmos alguns dos mais autorizados verbetes registrados em enciclopédias e em dicionários de Ciências Sociais (OLIVEIRA, 2003, p.p.3-4).

Diante das informações acima, podemos entender que etnia está ligada a noção de grupo social ou biológico, bem como, vincula-se conseqüentemente, a cultura de uma determinada nação. Nesse aspecto, pertencer a um grupo, implica necessariamente em preservar, cultivar, fortalecer mitos, ritos e rituais, práticas vivenciadas pelo grupo no qual está inserido, ou quando dela se distancia, continua a identificar-se como pertencente a suas origens, e até mesmo, defendendo a preservação dos valores do grupo. Outra questão, a ser esclarecida, é a diferença conceitual entre raça e etnia, pois, ainda são em alguns casos confundidos e vez por outra, equivocadamente utilizados como palavras sinônimas.

Compulsando as definições de etnia, “ethnos” e “ethnic”, verificando que estes termos estão sempre associados, mas numa relação de oposição, à raça. Enquanto esta noção estaria definitivamente vinculada a uma base biológica, a noção de etnia estaria por sua vez vinculada a uma base estritamente social (daí estar sempre associada a grupo), tal como a noção de Cultura teria por base a Sociedade (OLIVEIRA, 2003, p.4).

Ainda continua o mesmo autor:

E como etnia é um conceito relacional, uma relação, as populações nacionais transformam-se em etnias apenas quando interagem com grupos minoritários, passando a ser orientados por ideologias étnicas (ou raciais) e investindo-se em identidades sociais contrastantes, marcadas por símbolos étnicos (OLIVEIRA, 2003, p.16).

Buscando afirmar e reconhecer as contribuições culturais dos grupos africanos e afro brasileiros na história, durante séculos estigmatizada, mas que resistiu por meio de grupos que conseguiram preservar o seu legado, possibilitando elaborar o conceito de *etnicidade de*

terreiro nos candomblés do Sertão. Neste aspecto, a “persistência de grupos étnicos em contato implica não apenas critérios e sinais de identificação, mas igualmente uma estruturação da interação que permite a persistência das diferenças culturais” (BARTH, 1998, p.169).

Assim sendo, podemos compreender que apesar dos processos de interações que se estabeleceram no Brasil entre diferentes povos, e embora a tentativa exaustiva de ocultar, subverter ou mesmo exterminar os aspectos da cultura Africana, ela resistiu. Não apenas isso, como também, resignificou e permaneceu “viva”, seja de forma implícita, explícita ou simbólica. Discutir etnia leva a outro conceito igualmente importante, o de etnicidade, “na etnicidade se invoca uma origem comum e uma cultura comuns. Portanto, não, mais que esses outros grupos, a etnicidade não seria uma categoria analítica, mas uma categoria “nativa”, isto é, usada por agentes sociais para os quais ela é relevante” (CUNHA, 1979, p.244).

A etnicidade evoca uma origem internalizada pelos indivíduos que pertencem a um grupo étnico. Por tanto, é de interesse desse sujeito e do grupo, dar continuidade a sua cultura. Sendo assim, mesmo que alguns elementos sejam resignificados com o passar do tempo, alguns costumes e práticas permanecem dando sentido as suas identidades.

Outro aspecto interessante, a respeito da etnicidade, está ligado ao conceito de linguagem, comunicação, no sentido de ser o que difere um grupo do outro, ou mesmo os traços que identificam os indivíduos como pertencentes ao mesmo grupo.

O que significa que a etnicidade é linguagem não simplesmente no sentido de remeter a algo fora dela, mas no de permitir a comunicação. Pois como forma de organização política, ela só existe em um meio mais amplo (daí, aliás, seu exacerbamento em situações de contato mais íntimo com outros grupos), e é esse meio mais amplo que fornece os quadros e as categorias dessa linguagem (CUNHA, 1979, p.237).

Tratar de etnicidade é evidenciar elementos de cultura, vez que se encontram de certa forma imbrincados com outros, em relações cotidianas, o que possibilita a organização de novo grupo social, sincreticamente demarcado.

A cultura original de um grupo étnico, na diáspora ou de situações de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire uma nova função, essencial e que se acresce às outras, enquanto se torna *cultura de contraste*: esse novo princípio que a subtende, a do contraste determina vários processos. A cultura tende ao mesmo tempo a se acentuar, tornando-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos. [...]. No entanto, a língua é difícil de conservar na diáspora por muitas gerações, [...]. Ora, quando não se consegue conservar a língua, constrói-se muitas vezes a distinção sobre elementos de vocabulário, usados sobre uma sintaxe dada pela língua dominante (CUNHA, 1979, p.237).

Nessa discussão, não se deve deixar de apontar um aspecto significativo, no que se refere à língua, o qual o povo de santo das tradições religiosas afro, indígenas, brasileira, soube muito bem explorar, modificando a língua originária do colonizador, ao entremeá-la com palavras originais das suas línguas de origem indígenas brasileiros e africanos lorubas ou bantos, inventando o que alguns intelectuais passam a chamar *língua de santo*. A “eticidade, como qualquer forma de reivindicação de cunho cultural, é uma forma importante de protestos eminentemente políticos. Reconhecer o *que* ela diz, o protesto, a resistência, há quem o faça” (CUNHA, 1979, p. 244).

Após a discussão sobre os conceitos supracitados, outra questão surge a reclamar abordagens que complementem em amplitude e profundidade o tema aqui tratado, levando à formulação da seguinte questão:

Afinal, o que é um grupo étnico?

No caso específico do Brasil, as relações ocorreram e se configuraram no âmbito da sobrevivência, e posteriormente, se firmaram enquanto símbolo de resistência, culminando com a preservação de elementos de culturas de povos africanos que foram resignificados a partir das relações com indígenas e outros povos, em outros ecossistemas, redefinindo seus modos de ser, de viver e de fazer, constituindo-se assim, em novos grupos étnicos.

Barth toma por referência uma definição consensual conforme pode ser deduzida da literatura antropológica. Segundo essa definição um grupo étnico designa uma população que:

- a) “se perpetua principalmente por meios biológicos”;
- b) “compartilha de valores culturais fundamentais, postos em prática em formas culturais nem todo explícito”;
- c) “compõe um campo de comunicação e interação”;
- d) “tem um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros como constituinte de uma categoria distinguível de outra categoria da mesma ordem” (BARTH in OLIVEIRA, 1976, p.2).

E para completar a argumentação, o mesmo autor diz que:

Entre essas características, o partilhar uma cultura comum é frequentemente considerado de central importância. “Na minha opinião – diz Barth – é mais proveitoso considerar-se esta importante característica como uma implicação ou um resultado do que como uma característica primária e de definição da organização dos grupos étnicos” (BARTH in OLIVEIRA, 1976, p.2).

Entendendo os filhos de santo como originários de grupos étnicos distintos, no Brasil de hoje, já bem identificados, temos também a auto declaração de sua identidade (negra). Logo, “se um grupo conserva sua identidade quando os membros interagem com outros, isso implica critérios para determinar a pertença e meios para tornar manifestas a pertença e a exclusão”

(BARTH, 1998. p.195). As relações entre negros, mestiços e brancos possuem aspectos nitidamente demarcados, embora as relações permaneçam ainda conflitantes. Assim, relacionada à identificação, existem problemas de fronteiras:

Além disso, a fronteira étnica canaliza a vida social – ela acarreta de um modo frequente uma organização muito complexa das relações sociais e comportamentais. A identificação de outra pessoa como pertencente a um grupo étnico implica compartilhamento de critérios de avaliação e julgamento (BARTH, 1998. p.196).

Os aspectos acima elucidados, relacionados às fronteiras estabelecidas nas relações sociais, influenciam de alguma forma os modos de vida dos sujeitos, ou seja, como eles se vêm e são vistos perante outros grupos sociais ou étnicos. Partindo da ideia de que, os filhos de santo dos Candomblés do Sertão se originam de grupos considerados étnico.

Reportamo-nos aqui à definição de *grupo étnico* feita pro Barth, quando diz que “centrando-nos no que é socialmente efetivo podemos ver os grupos étnicos como uma forma de organização social”; socialmente efetivo, i.e., o sistema de relações sociais e de suas representações ideológicas em oposição ao que poderia ser culturalmente efetivo (ex. instituições, tecnologias, costumes etc); tais elementos culturais não marcariam as fronteiras do grupo étnico, enquanto a organização social e os modos de “auto-atribuição e atribuição pelos outros” da identidade étnica sim (BARTH in OLIVEIRA, 1976, p.62-63).

O grupo étnico como organização social, que existe enquanto contrastante a outros grupos caracterizados apenas no âmbito dos costumes cultivados, não são suficientes para estabelecer fronteiras, para tanto, se faz necessário que exista uma pertença étnica, um auto reconhecimento, bem como, o “juízo” ou “juízo” do outro, estabelecendo a diferença entre nós e eles.

A dupla divergência supracitada, se por um lado inclui, por outro e ao mesmo tempo exclui, são critérios pertinentes para se constituir um grupo considerado étnico. Tais critérios estão associados, certa forma, aos grupos considerados minoritários, evidente que nesse contexto, as minorias se constituem em grupos com pouca representação política, grupos considerados não hegemônicos.

O começo da resposta, acredito eu, encontra-se na constatação de que a noção de etnia começa a se impor a partir dos estudos mais sistemáticos relativos à incorporação de grupos minoritários em sociedade mais amplas que lhes são envolventes (OLIVEIRA, 2003, p.5).

Os problemas gerados pela escravidão, bem como, os estigmas sofridos pela população negra no Brasil, enquanto grupos étnicos reconstituídos na diáspora, produziu novas relações étnicas a partir dos contatos entre grupos de negros e de indígenas brasileiros de distintas origens culturais, em confronto com grupos distintos de brancos, criando conflitos que perduram na

sociedade brasileira pós escravidão, os primeiros, zelaram pela sua sobrevivência, através do trabalho autônomo em comunidades, o segundo, pelo monopólio do poder político e social. “Como seus irmãos escravos, o forro tem aguda consciência de sua dignidade e do valor do seu trabalho; [...]. Essa liberdade nova em folha ele terá de vivê-la numa sociedade bem pouco homogênea” (MATTOSO, 2003, p.219).

Nesta perspectiva, a identidade negra se constituiu em grupo considerado marginal, no qual, os filhos de santo se enquadram, vivendo no “fio da navalha”, enquanto mestiços no limite entre fronteiras étnicas, militando a seus modos para reparar as injustiças legitimadas e institucionalizadas pelo sistema. É esse lugar de afirmação identitária que justifica a criação do conceito Candomblés do Sertão.

Os Candomblés do Sertão são fenômenos culturais essencialmente sincréticos, suas sincretudes foram constituídas a partir do processo da Diversidade Compartilhada entre negros, indígenas e europeus no sertão, onde cada grupo étnico em diálogo com os ecossistemas específicos; com o cosmos, as atividades econômicas e os seus elementos de culturas religiosas, contribuíram cada um com seu quinhão, ritualizaram os seus sotaques em linguagens. As emoções trançadas como se trança a esteira em que deita a laô e o chapéu de palha que cobre a cabeça do Preto Velho; como tiras de couro trançadas em laços, couros costurados em chapéu, Jaleco, gibão, perneiras e as botas de seu Boiadeiro; como as rendas de bilros trançadas em babados que adornam o altar e enfeitam as saias de Oiá; as rezas, as garrafadas, curas, zuelas e chulas, as danças, as comidas, as manhas, os carinhos e dengos, o feitiço que encanta.

Metodologia e duração da pesquisa

A metodologia utilizada para a elaboração desse texto, além da pesquisa bibliográfica nas obras usada como referências, envolveu o método etnográfico para descrever as casas pesquisadas; entrevistas semiestruturadas realizadas com pais e filhos de santo das duas casas; fotografia e filmagem, utilizando celular, para registrar ritual de festa pública e, imagens de pais e filhos de santo.

Quanto à duração da pesquisa, além dos anos para realização do Mestrado, doutorado e Pós Doutorado que se estendeu de 1996 a 2012, estudando as religiões afro, indígena, brasileira em Vitória da Conquista, envolveu também, o período de orientação a estudante do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade, pesquisando terreiros de Maracás no período de 2014 a 2016.

O Centro de Umbanda Ogum Megê

Localizado na Rua Santa Catarina, nº 644, bairro Patagônio, Vitória da Conquista no Estado da Bahia. O centro foi fundado em julho 1979 por José Carlos Mende Correia, “Pai Cely”, nascido em Vitória da Conquista em 1951. A sua iniciação se deu no “Centro de Umbanda Nossa

senhora da Conceição”, cujo pai de santo era conhecido por “Zé Piqueno”, famoso “curador” cuja casa já funcionava nos anos 1930, portanto o Centro de Umbanda Ogum Megê é herdeiro de tradições religiosas que, se soma a aproximadamente cem anos de existência.

Em entrevista realizada com Pai Cely, perguntei-lhe: Quer dizer que o seu centro é de umbanda? Resposta: “Angola, seria umbanda cruzada com angola”; Essa influência do angola já se encontrava presente no terreiro do seu pai-de-santo? “Sim, já estava presente, ele trabalhava também da mesma forma”.

Ao longo da pesquisa para o mestrado, convivendo com o povo de santo e assistindo rituais em diversas casas, percebi que em Vitória da Conquista, o que denominavam de umbanda não guardava semelhança com as umbandas praticadas, por exemplo, no Rio de Janeiro e em São Paulo.

Assim, nas diversas entrevistas realizadas com pais e filhos de santo neste período, a realizada com o Ogan de atabaques chamado Lubião, que atuou nessa função em terreiros de Vitória da Conquista desde os anos 1940. Ao perguntar-lhe: Como eram chamadas as casas que funcionavam em Conquista nos anos 1940? Respondeu: Naquele tempo não tinha nada do que tá hoje, se chamava de batuque, candombré, catiço, gira de caboco e, as vezes falva, assim, vamo ali numa festa na casa de sue Zé, lá hoje vai bater os côro. Mais, umbanda! Umbanda mermo nois só viu fala aqui dos anos setenta pra cá. Frente a tudo isso, então os denominei “Centro de umbanda de tradição local” e, por último, em 2013, escrevi um artigo categorizando-os como Candomblé do Sertão.

O Centro de Umbanda de Zé Pezão

Localizado na Rua Major José Oscar de Sá, nº 126, bairro Jequiriçá, Maracás no Estado da Bahia. A então orientanda do Mestrado em relações Étnicas e contemporaneidade, da UESB campos de Jequié – BA, Ivana Karoline Novaes Machado, elegeu como principal problema de investigação responder a questão “quais elementos de cultura religiosa dos “Candomblés do Sertão”, se encontram também presentes nos terreiros de Maracás?” Para tanto, observou os “casos de sincretismos e os aspectos históricos, sociais e econômicos que contribuíram para a invenção das tradições religiosas naquela cidade.” Neste contexto viajei a Maracás para conhecer a casa pesquisada e assistir a uma festa pública em homenagem ao Caboclo Boiadeiro.

Na abertura dos trabalhos já com os filhos de santo e adeptos presentes no salão de festas o líder religioso acendeu velas em diversos pontos da casa: encima e embaixo do altar principal, no altar do Boiadeiro, no altar consagrado aos caboclos, atrás da porta de acesso ao salão, embaixo do banco de madeira onde se localizava os três atabaques; além dos atabaques a orquestra se completava com os seguintes instrumentos: matraca, pandeiro, triângulo e duas

maracas uma menor e outra maior, que tocadas em conjunto produz uma sonoridade específica, vez que nunca vi em nenhum outro terreiro a utilização das matracas e uma orquestra com tal composição de instrumentos.

Após os ritos iniciais de abertura, a festa pública propriamente dita, se inicia, com o pai de santo paramentado com chapéu de couro e um conjunto de blusa e calça azul com lista vermelha na lateral da calça. Mão sobre o altar central e cabeça levemente inclinada para baixo, uma puxadeira de benditos ou rezadeira ao lado esquerdo do altar, os filhos de santo e adeptos sentados em bancos de madeira posicionados nas paredes laterais e na que fica em frente ao altar. A rezadeira puxa os benditos, o Pai de santo e algumas das suas filhas (o) de santo, acompanham fazendo a segunda e a terceira voz. Os ritos iniciais, o altar, as matracas, as imagens de vários santos católicos e, os benditos, representam os elementos de cultura católica, que integram o conjunto de símbolos e o ritual de festa pública nessa casa, também observamos que nesta parte da festa a orquestra permanece sem tocar e ninguém dança.

Em seguida o Pai de santo, puxa cânticos para o Preto Velho, a orquestra o acompanha, ele incorpora e, ali mesmo no salão em frente ao altar com o apoio da sua auxiliar, uma espécie de mãe pequena da casa, se traça de branco, troca o chapéu de couro por outro de palha, pega o cachimbo e acede, apanha uma bengala, anda e dança com dificuldades, depois senta em um banco de madeira no meio do salão e atende dando conselhos aos que lhe procuram e, após os cantos de despedidas, o Preto Velho desocupa o carnal, ali mesmo no salão de festas, observamos que durante o ritual para essa entidade, apenas o Líder religioso dança. Os atabaques, o Preto Velho, a dança, o modo de tocar e os cânticos representam os símbolos interpretados como de origem africana.

Dando continuidade as funções, ali mesmo, no salão, o Pai de santo puxa as zuelas, para a Cigana, incorpora o encantado e, a auxiliar diligencia a sua indumentária: um vestido vermelho rodado, uma peruca com cabelos pretos compridos, após devidamente paramentada, continua os cânticos acompanhados da orquestra, a cigana fala com as pessoas, brinca com outras falando de amores, exalando sensualidade, em seguida, apanha uma peneira de palha forrada com um pano vermelho e, passa a peneira arrecadando donativos para a manutenção do Centro, observamos que nesta parte da festa, apenas o Pai de Santo dança incorporado com sua cigana. Esta parte do ritual simboliza elementos de cultura dos ciganos que vivem no Brasil e, também, integra o panteão e compõe os símbolos e ritos da Casa.

Na sequência das funções, a cigana se despede e se retira do carnal que troca de indumentária, mais uma vez no meio do salão em frente ao altar. Em seguida o Pai de Santo inicia os cantos de chamada do caboclo, incorpora o índio, a auxiliar o paramenta com coca de penas, retira a camisa ficando com parte do corpo nu, põem uma espécie de quelê envolvendo o musculo do braço, arregaça as pernas da calça até próximo aos joelhos, apanha as maracas

e recomeçam as zuelas, o caboclo altaneiro e garboso toca, canta e dança, então, a partir deste momento, as filhas de santo levantam e dançam em círculo cantando e batendo palas. Após cumprir sua função o caboclo canta as zuelas de despedida e abandona o carnal do Pai de Santo que, no meio do salão é despido de sua indumentária característica. Esta parte do ritual representa simbolicamente, o quinhão das tradições dos indígenas brasileiros na Casa. Então se inicia os cantos de chama para o arquétipo do Caboco Boiadeiro e, se observa a incorporação do Pai de Santo, bem como, a agilidade da auxiliar na providencia da sua indumentária: o chapéu de couro, o jaleco de couro, a taca e o laço, em continuo reiniciam as zuelas com os filhos e filhas de Santo dançando em círculo, cantando e batendo palmas, nessa dinâmica seu Boiadeiro roda o laço e laça uma filha de santo puxando-a com força para junto de si, como demonstração de eficácia e precisão, repete o gesto por diversas vezes, sem errar uma se quer. O boiadeiro compõe o panteão dos terreiros de Candomblé do Sertão, com status de Orixá e representa todo o processo de criação e cuidados com o gado, atividade econômica principal do sudoeste baiano até os anos 1950, responsável dentre muitas outras atividades, pela a de trazer dinheiro vivo para a região.

Considerações Finais

Os longos anos de pesquisa e estudos sobre a realidade local, as observações das casas de diversas origens e *nações*, assim como, assistindo a dezenas de rituais realizados nas diversas casas, nos credenciou a elaborar a categoria Candomblés do Sertão, para identificar as tradições religiosas, ditas afro, indígenas, brasileira, inventadas e reinventadas no Planalto da Conquista, também, cognominada por alguns estudiosos da região como “Sertão da Ressaca”, esperando assim, contribuir com os demais estudos nesta área, realizados por diversos pesquisadores no Brasil.

Referências bibliográficas:

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi, com a colaboração de Mauricio Cunio... et al. 2ª ed. – São Paulo: Mestre Jou, 1962.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. In: *Etnicidade: da cultura residual, mas irreduzível*. Revista de Cultura e política, CEDEC, V.1, São Paulo, 1979.
- DURKHEIM, Émile. **Formas elementares de vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. Trad. Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Ed. Paulinas, 1989.
- HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa / Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar; elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. – 3.ed. rev. E aum. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.**
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Magia, Ciencia, Religión*. Trad. Antonio Pérez Ramos. Barcelona: Ed. Editora Ariel, 1974.
- MATTOSO, Kátia, M. de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. Trad. James Amado. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

- _____. **Reconsiderando etnia**. Revista de Ciências Sociais vol. 6, núm. 2, julho-dezembro, 2003, p. 133-147. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/703/70360203.pdf>>. Acesso em: 03 de junho, de 2016, às 23:21.
- POUTIGNAT, Philippe. **Teoria da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Ferart; trad. Elcio Fernandes. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- SODRÉ, Muniz, **A verdade seduzida**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: FORTALECIMENTO OU SUBSTITUIÇÃO LINGUÍSTICA?

Ivana Pereira Ivo¹⁴

RESUMO

O presente trabalho pretende discutir o papel da educação escolar indígena, no Brasil, diante de um quadro de acentuada substituição linguística, que favorece e prestigia a língua portuguesa, refletindo brevemente sobre políticas linguísticas, formação de professores indígenas e elaboração de material didático para as escolas em funcionamento nas aldeias. Pretende-se ainda, apresentar, sucintamente, os resultados de um trabalho de oficinas para formação de professores indígenas e elaboração de material didático.

Palavras-Chave: Educação Escolar Indígena; Políticas Linguísticas; Línguas Indígenas; Formação de Professores; Elaboração de Material Didático.

INTRODUÇÃO

De um número estimado de 1.175 línguas indígenas, no período colonial brasileiro, são faladas, no Brasil, em torno 170. (cf. D'Angelis, 2014; Melatti, 2014). Ao retomarmos a história das línguas indígenas brasileiras, temos, inicialmente, um quadro de significativa diversidade linguística, já instaurada, representada por diversas nações,¹⁵ encontradas no litoral e, posteriormente, em outras partes mais isoladas do interior da Colônia. Na costa brasileira, predominavam, numericamente, grupos indígenas de um mesmo tronco linguístico, o tronco Tupi, que utilizavam um tipo de *koiné*¹⁶ para comunicação, em situações linguísticas específicas, conforme elucida Lucchesi (2009, p. 43-44),

[...] a *koiné* empregada na comunicação entre as tribos de línguas do tronco tupi da costa brasileira; (ii) a sua versão como língua franca usada no intercurso dos colonizadores portugueses e indígenas; (iii) a versão nativizada predominante nos núcleos populacionais mestiços que se estabeleceram no período inicial da colonização; e (iv) a versão “gramaticalizada” pelos jesuítas sob o modelo do português e utilizada largamente na catequese, até de tribos de língua não tupi — chamados por estes de *tapuias*, que significa ‘bárbaro’, em tupi. (v) língua franca de base tupi utilizada como língua segunda por tribos de língua não tupi (podendo também nesses casos ocorrer a sua nativização).

¹⁴ Mestre em Linguística e Doutoranda pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora substituta na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI. E-mail: ivo.ivana@gmail.com

¹⁵ De modo geral, entre 3 e 5 milhões;

¹⁶ Língua comum que resulta da convergência de dois ou mais dialetos ou línguas da mesma família. In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/DLPO/koin%C3%A9> [consultado em 10-11-2016].

Sem uma denominação específica nos séculos XVI e XVII, conforme Rosa (2010, p. 85), a língua da costa passou a ser chamada de *língua brasileira*, inicialmente, e depois, *língua geral*, ou simplesmente, *língua*. O termo ‘geral’ foi usado pelo fato de essa língua ser falada pela maioria dos grupos. É necessário compreendermos, entretanto, que havia uma distinção entre a *língua geral paulista* e *língua geral amazônica*. A *Língua geral paulista* desenvolveu-se a partir dos falantes de Tupi, habitantes em São Vicente e do alto rio Tietê. Foi esta a variedade falada pelos bandeirantes que saíram de São Paulo e avançaram para outros estados, como Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e estados do Sul do país. (RODRIGUES, 2002, p. 43)

A *língua geral amazônica*, por sua vez, desenvolveu-se, a partir do século XVII, no Maranhão e no Pará, a partir da língua Tupinambá, apreendida e adotada por portugueses (missionários, soldados e administradores). Ela passou a ser de uso comum no interior da Amazônia e nas missões religiosas, onde havia, também, índios de outras etnias, recebendo, por isso, a denominação de *língua geral*. No final do século XIX, na região amazônica, essa língua passou a ser chamada de *Nheengatu* e “foi, portanto, a língua predominante do que foi o Estado do Maranhão e Grão Pará, em detrimento da Portuguesa, que só tardiamente veio a substituí-la”. (RODRIGUES, 2002, p. 102)

Outras línguas indígenas do Brasil foram descritas, como o Guarani, também do tronco tupi, estudada pelo jesuíta Antonio Ruiz de Montoya, no século XVII.

Em forma de obra impressa, porém, tanto seu *Tesoro de la lengua Guarani*, como sua *Arte y Bocabulario de la lengua Guarani*, foram editados na Espanha, respectivamente, em 1639 e 1640. Também ali, em 1640, publicou-se seu *Catecismo de la lengua Guarani*. Sua obra teve uma segunda edição, feita nas próprias missões jesuíticas, enriquecida por contribuições do Padre Restivo, em 1721 (D’ANGELIS, 2012: 29).

Além do Tupi e do Guarani, outras línguas indígenas continuaram a ser faladas no Brasil, oriundas de diferentes troncos e famílias linguísticas. Pela ausência de descrições, algumas ficaram no anonimato, e outras se perderam sem que fosse feito qualquer registro sobre elas. Algumas nações autóctones, no decorrer dos séculos, passaram a falar apenas o português, enquanto outras desenvolveram diferentes graus de bilinguismo. Os grupos monolíngues em língua indígena, portanto, são bem poucos atualmente. Diante desse quadro de significativa perda linguística é que se pensa o papel da educação escolar indígena, como meio para o fortalecimento dessas línguas.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Ao retomarmos, brevemente, a história da educação escolar indígena no Brasil, temos, em um primeiro período, a educação escolar conduzida pelos padres jesuítas, a chamada ‘escola de catequese’, que funcionou de meados do século XVI até meados do século XVIII. Essa escola tinha como objetivo a conversão dos nativos ao cristianismo, e a língua Tupi era utilizada para esse fim. Naquele período, foram produzidos materiais valiosos, como a *Arte de Grammatica da Lingoa mais vsada na costa do Brasil*, do padre Anchieta (1595); o *Catecismo na lengoa brasileira*, do padre Antonio d’Araujo (1618); a *Arte da grammatica da lingua brasileira*, do padre Luis Figueira (1621); o *Vocabulário na lingua brasileira*, manuscrito anônimo datado de 1622 (publicado por Ayrosa, em 1938); o *Catecismo brasileiro da doutrina christã*, do padre Antonio de Araujo, emendado, na segunda impressão, por Bertholameu de Leam (1685).

Um segundo período se iniciou a partir de 1757, quando foi elaborado o *Diretório dos Índios* (ou *Diretório Pombalino*), pelo Marquês de Pombal, então ministro do rei de Portugal, D. José I, estendido ao Estado do Brasil por meio do Alvará de Confirmação, em agosto de 1759 (cf. D’ANGELIS, 2012, p. 20). O sexto parágrafo deste diretório explicitava a instrução para o uso absoluto da língua portuguesa, não

consentindo que meninos e meninas, pertencentes às escolas, e que índios capazes de instrução usassem as línguas nativas ou a chamada *língua geral*.

§ 6º – Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado [grifo nosso] 17.

Além das resoluções do Diretório Pombalino, vários outros fatores contribuíram para que a língua portuguesa se estabelecesse como majoritária no país. Não apenas o chamado tráfico negreiro, oficializado a partir de 1549, que contribuiu para que, paulatinamente, a realidade linguística da Colônia fosse sofrendo significativas mudanças, mas também, a chegada da família real portuguesa, em 1808, ocasionou profundas mudanças sociais e econômicas, transformando ainda mais o cenário linguístico e cultural do país, favorecendo o uso da língua portuguesa. Além disso, a sociedade brasileira passou por profundas transformações a partir de 1950, com a era do desenvolvimento e com a posterior imigração estrangeira, já no final do século XIX e ao longo de todo o século XX. (cf. CAMARGO, 2001, p. 964).

A educação indígena, no início do século XX, passou por um processo de ensino bilíngue nas aldeias, conduzido por missionários do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), em consonância com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI),¹⁸ dando início aos chamados *programas bilíngues*, que tinham como objetivo a transição da língua indígena para a língua nacional, numa clara proposta integracionista.

[...] em que o uso da língua indígena é visto como quase um “mal necessário”, mas que se deve abreviar o máximo possível. Trata-se de usar a língua indígena apenas como passagem, ponte ou escada para se chegar, o quanto antes, ao emprego exclusivo da língua majoritária (D’ANGELIS, 2012: 33).

¹⁷ Os fragmentos do diretório citados neste trabalho foram retirados de um texto digitado a partir das cópias dos originais publicadas no livro *O diretório dos índios: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII*, de Rita Heloisa de Almeida, Ed. UnB, 1997.

¹⁸ O SIL passou a atuar no Brasil no final dos anos 1950, por meio de convênio com o Museu Nacional e com a anuência do Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

No final do século XX e em boa parte do século XXI, outras instituições religiosas, algumas ONGs e particulares atuaram como voluntários em programas de estruturação das escolas indígenas, mas o fato é que, a nosso ver, as línguas indígenas do Brasil não receberam ações voltadas à sua valorização e fortalecimento. Os próprios modelos de educação adotados sempre trouxeram muito do modelo das escolas brasileiras, com o uso quase que exclusivo da língua portuguesa.

FORTALECIMENTO OU SUBSTITUIÇÃO LINGUÍSTICA?

As situações de contato das sociedades indígenas com a sociedade brasileira foram sendo intensificadas nos séculos XX e XXI. As sociedades autóctones ficaram, aos poucos, cercadas por vilas, cidades, e envolvidas em empreendimentos econômicos, ao mesmo tempo em que, também, passaram a ser alvo de políticas públicas, o que favorecia um contato constante com indigenistas, agentes de saúde, funcionários públicos, sem falar da presença de diversos pesquisadores. Essas situações todas contribuíram, sem dúvida, para um uso intenso da língua portuguesa. (cf. D'Angelis, 2005, p. 13). Como consequência disso, as novas gerações, em alguns casos, desenvolveram um intenso bilinguismo, chegando, em casos mais extremos, ao monolinguismo em língua portuguesa.

A expansão da língua portuguesa também se dá por meio do rádio, da televisão e de outras tecnologias, como os aparelhos celulares e computadores, que contribuem fortemente para que o português se firme, em alguns casos, como a língua de comunicação, de escrita e de leitura, fazendo com que as línguas nativas sejam faladas apenas por uma geração de pessoas com mais idade, candidatando, assim, essas línguas ao desaparecimento.

Nos dias atuais, com esse cenário já instaurado, e, visivelmente crescente em vários grupos étnicos do Brasil, as escolas instaladas nas aldeias podem desempenhar um papel decisivo, seja o de contribuição para o fortalecimento das línguas indígenas ou o de contribuição à obsolescência do seu uso.

D'Angelis (2005, p. 15) fala sobre a importância da leitura e da escrita em língua indígena, como forma de resistência diante das pressões da língua de domínio.

A única forma de se opor, concretamente, ao desaparecimento de uma língua indígena é fazer frente, deliberadamente, à perda de espaços para a língua portuguesa, garantindo (ou criando), para a língua indígena, funções e usos sociais relevantes e prestigiados. Desenvolver a escrita em língua indígena é uma das formas importantes, e, possivelmente, umas das mais eficazes, para uma política de resistência da língua indígena frente às pressões da língua majoritária. E é também um dos instrumentos mais eficazes de uma política indigenista de fortalecimento e modernização da língua indígena, indispensável para sua sobrevivência futura.

Ao recorrermos às políticas nacionais, temos o uso da língua nativa garantido por lei. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB, no Título VIII, Das Disposições Gerais, Art. 78, propõe a valorização e uso das línguas indígenas:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e

científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

O texto fala da valorização das línguas e ciências indígenas, além do acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional. Considerando a valorização das línguas indígenas, particularmente, vejamos o artigo 79 da mesma lei, que apresenta uma proposta de fortalecimento das línguas indígenas, bem como a previsão do uso de materiais didáticos específicos e diferenciados:

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º – Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º – Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – *fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena*; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – *elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado* [grifos meus].

Em janeiro de 2015, tive a oportunidade de participar do X ELESÍ (Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas), realizado na cidade de Manaus. Naquela ocasião, com a presença de vários professores indígenas e mais de 15 escolas nativas ali representadas, perguntei, durante um dos debates, quantas aulas aconteciam em língua indígena nas escolas, e qual foi a minha surpresa ao ouvir, de todos, sem exceção, que as aulas aconteciam exclusivamente em língua portuguesa, com materiais didáticos elaborados, exclusivamente, na língua nacional.

Nas aldeias Guarani, do Estado do Rio de Janeiro, atualmente, com exceção das aulas para crianças menores, nas quais atuam professores indígenas, as demais aulas são ministradas, em português, por professores brasileiros, com o mesmo material didático destinado às escolas do Estado. São lecionadas disciplinas diversas, como inglês, português, matemática etc., acompanhando o mesmo currículo das escolas estaduais, o que nos faz questionar, profundamente, que tipo de espaço tem a língua indígena nesta escola, e se ela está, de fato, contribuindo para o fortalecimento e valorização da língua nativa.

No Estado de São Paulo, nas aldeias Guarani, Mbyá e Nhandewa, há professores indígenas, licenciados, atuando nas escolas, mas utilizando o mesmo material didático da rede estadual, adotando, igualmente, o mesmo currículo proposto pelas secretarias de educação do Estado, que atuam em parceria com as secretarias municipais.

Essas situações particulares, envolvendo os Guarani, resultaram em pedidos de ajuda por parte das comunidades. No Estado de São Paulo, a aldeia Guarani-Nhandewa, de Avaí, na região de Bauru, os professores indígenas pediram ajuda para sistematizar, em um material didático, os aspectos gramaticais da língua. Naquela ocasião, o professor Wilmar D'Angelis, juntamente com o grupo de pesquisa do qual fazemos parte, em parceria com a FUNAI regional e com a ONG KAMURI – Ação ambiental, Cultura e Educação, a qual integramos, deu início a uma série de oficinas para formação de professores indígenas e para a elaboração do material didático, que denominamos: “Lições de Gramática Guarani”, que apresenta e explica os principais aspectos estruturais daquela língua. Como naquele caso, muitos são monolíngues em língua portuguesa, produzimos um material bilíngue, utilizando a língua portuguesa como instrução

em alguns momentos, mas inserindo, além dos aspectos gramaticais, textos em Guarani, produzidos durante as próprias oficinas.

Após organizamos as “Lições de Gramática Guarani”, e tendo definido, com os professores e outros membros da aldeia, a ortografia para a escrita do Nhandewa, propusemos utilizá-la na atualização e reescrita da narrativa da criação, produzida por Curt Nimuendajú e publicada em 1914. Esse trabalho foi feito ao longo de diversas oficinas, com a participação dos professores locais e de outros falantes do idioma Nhandewa, o que trouxe para a aldeia um forte sentimento de recuperação dos valores e crenças.

Tenho o privilégio, também, de compor uma equipe de pesquisadores, da área da Geografia, que elabora um Atlas Bilingue para os Guarani-Mbyá, da região de Bertioga, SP, com encartes diversos, apresentando temáticas como fauna, flora, histórias do povo etc. Esses encartes são preparados com os professores. Dentre os encartes, foi organizado o *Mbyá Ayyu*, um material didático todo escrito em Guarani, uma vez que naquela aldeia todos falam a língua nativamente. Neste material são apresentados alguns substantivos do Guarani, a morfologia da língua, conjugação verbal e textos. O material é destinado para atividades de leitura e de escrita na língua indígena.

Consideramos, portanto, como afirma D’Angelis (2014, p. 104), que as poucas propostas para formação de professores e para elaboração de materiais didáticos em língua indígena, juntamente com a ausência de bons programas de ensino bilíngue, têm contribuído decisivamente para o desaparecimento das línguas indígenas brasileiras.

A falta gritante de uma política educacional voltada à melhor capacitação dos professores indígenas e à implantação de verdadeiros programas de ensino bilíngue nas escolas indígenas está contribuindo para o desaparecimento das línguas.

A instalação de escolas nas aldeias, sem políticas linguísticas devidamente aplicadas, não só resolve o problema da perda das línguas indígenas do Brasil, como, também, o acelera.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rita Heloísa. **O diretório dos índios**: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII. Brasília: UnB, 1997.
- ANCHIETA, Joseph de, Pe. **Arte de Gramática da Língua mais usada na costa do Brasil**. Lisboa: Antonio de Mariz, 1595.
- ARAÚJO, Antonio, Pe. **Catecismo na Língua Brasileira... consertado, ordenado & acrescentado pelo Padre Antonio d’Araujo teólogo e língoa da mesma companhia**. Lisboa: Pedro Crasbeeck, 1618.
- AYROSA, Plínio (Ed.). **Vocabulário na Língua Brasileira**, manuscrito português-tupi do século XVII, coordenado e prefaciado por Plínio Ayrosa. São Paulo: Departamento de Cultura do Município de São Paulo, 1938.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 17 ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação – Coordenação de Publicações, 1988.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, DF, n. 248, 23 dez. 1996.
- CAMARGO, Biderman Maria Tereza. O Português Brasileiro e o Português Europeu: Identidade e contrastes. In: **Revue belge de philologie et d’histoire**, tome 79, fasc. 3, 2001. Langues et littératures modernes - Moderne taal- en letterkunde. pp. 963-975.
- D’ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?** Campinas: CEFIEL - Centro de Formação Continuada do IEL-UNICAMP; [Brasília: Ministério da Educação], 2005.

_____. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

_____. Línguas indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam. In: BOMFIM, Anari Braz; COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da. (orgs.). **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. 1ª ed. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, p. 93-117, 2014.

FIGUEIRA, Pe. Luiz. **Grammatica da Língua do Brasil**. Edição Fac-simile da edição de 1687. Publicada por Julio Platzmann. Leipzig: B.G Tubner, ([1621]/1878).

LUCCHESI, D. A concordância de gênero. In: LUCCHESI, BAXTER, RIBEIRO. **O português afro-brasileiro** (Organizadores). Salvador: EDUFBA, 2009.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. 9ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

MONTOYA, Antonio Ruiz de, Pe. ([1640]/2011a) - **Arte de la lengua Guarani**. Ed. fac-similar. Asunción: Cepag.

_____. Antonio Ruiz de, Pe. ([1640]/2002) - **Vocabulario de la lengua Guarani**. Ed. fac-similar. Asunción: Cepag.

_____. Antonio Ruiz de, Pe. ([1640]/2011b) – **Catecismo de la lengua Guarani (1640)**. Ed. fac-similar. Asunción: Cepag.

_____. Antonio Ruiz de, Pe. ([1639]/2011c) - **Tesoro de la lengua Guarani**. Ed. fac-similar. Asunción: Cepag.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 2002.

ENTRANDO NA SENZALA COM OGUM E OGUM EM BATALHA

Eudes Batista Siqueira¹⁹
Marise de Santana²⁰

Resumo: Este texto faz uma abordagem sobre processos de diferenciações étnicas no Ilê Axé Orussalê, terreiro de origem queto-angola, localizado em Gongogi-BA. Nele problematizamos questões sobre identidades étnicas e símbolos identitários, partindo das seguintes formas simbólicas vivenciadas no terreiro: xirê, feijoada de Ogum e qualidades de orixás.

Palavras-chave: xirê; feijoada de Ogum; qualidades de orixás; identidades étnicas.

Introdução

Este texto é um pequeno recorte dos resultados de uma dissertação de mestrado do Programa de Relações Étnicas e Contemporaneidades – PPGREC, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. A partir de alguns relatos dos colaboradores e colaboradoras da pesquisa, que foi realizada no Ilê Axé Orussalê, em Gongogi²¹-BA, trazemos discussões sobre algumas categorias étnicas vivenciadas no terreiro. Partindo dessas categorias, nos aliamos aos estudos de Barth (2000), Poutignat & Streiff-Fernart (2000), Oliveria (2006) e Cunha (2009).

¹⁹ Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade (Programa de Pós- Graduação, em nível de Mestrado Acadêmico, em Relações Étnicas e Contemporaneidade – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia).

²⁰ Professora Ph.D. em Antropologia/Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade/UESB.

²¹ Município localizado no sul da Bahia, há 396 km de Salvador.

O xirê – ordem de procedência dos cânticos, danças e uma diversidade de mitos e ritos em reverência aos orixás, inquices e vodus – nos revelam como os sujeitos do terreiro constroem fronteiras, índices e critérios de pertencimentos étnicos diversos, na medida em que recriam símbolos de distintos grupos étnicos presentes na formação histórico-cultural brasileira. O terreiro estudado é denominado de origem queto-angola, afirmando um duplo pertencimento étnico entre o queto e o angola, denominações de dois grandes grupos africanos que fazem referência a diversas etnias, tradições e legados africanos na diáspora brasileira.

Os traços culturais herdados pelos sujeitos do terreiro, contudo, são recompostos dinamicamente, de modo que os estudos contemporâneos sobre etnicidade devem eleger formas de análises que vão além das concepções estritamente descritivas da cultura, empreendendo esforços para analisar os processos generativos dos grupos étnicos em questão, sendo capazes de perceber como os símbolos identitários são interagidos e vivenciados em tais contextos.

Xirê, feijoada de Ogum e qualidades de orixás: traços étnicos no Ilê Axé Orussalê

Gira em torno de 18 o total de orixás cultuados no xirê do terreiro estudado, mas, como cada orixá no Brasil foi dotado de várias *qualidades*, e estas qualidades são na verdade outros orixás, vodus e inquices que se cruzaram e se interpenetraram, esse número de orixás cultuados é extensamente maior, e talvez incontável. Quando zuelam²², por exemplo, para Ogum, vários ancestrais de diferentes povos africanos são evocados.

O Ilê Axé Orussalê (*Casa da Força de Ogum, Iansã e Oxossi*) é um terreiro de queto-angola. Zé de Ogum, pai-de-santo de Mãe Léa era da nação de queto, mas a Ialorixá justifica que na sua feitura recebeu os dois fundamentos, tanto para trabalhar com a nação queto quanto com a nação angola. Segundo Mãe Léa, se a casa for de queto, o xirê é aberto de maneira diferente da Angola. Quando a casa é de queto, zuela-se para todos os aborós (orixás masculinos) e depois para as iabás (orixás femininos) e não tem zuela para os caboclos, pois a nação de queto trabalha apenas com os orixás. Quando a casa é da nação Angola, canta-se para um aboró e para uma iabá respectivamente, ex: Ogum e Iansã, Xangô e Oxum, Oxossi e Ossaim, etc. Para Vatin (2001, p. 14), “as nações de candomblé possuem então repertórios distintos”, mas que interpenetraram-se de diferentes formas, seja “através de empréstimo consciente” ou “quando uma melodia é vestida de letras diferentes em contextos rituais distintos” (idem).

²² Consideradas pelos sujeitos do terreiro pesquisado como indispensáveis na realização dos diferentes rituais, as zuelas são compreendidas como cânticos, rezas, orações, preces, fundamentos, dentre outros designios, e são cantadas nos diversos rituais secretos e festas do candomblé. Esses textos sagrados, que conduzem a musicalidade do candomblé podem ser conhecidas por *chulas* ou simplesmente por *cantigas* em alguns terreiros. São ainda chamados de *adura* e *oriki* em terreiros de origem yorubá e fon (nas nações nagô-queto e jeje-mina). ZUELA (R) (banto) 1. (LS) –v. cantar, falar, rezar. Ver azulua. Cf. arirê, jihã, corim. Kik./kimb. zuela. (Castro, 2005, p. 357).

Em qualquer das nações, o xirê é sempre iniciado cantando-se para Exu²³, o primeiro orixá a ser homenageado, responsável por guardar o terreiro e afastar os males indesejáveis, mantendo assim a paz durante a cerimônia e em todos os trabalhos ali realizados. O padê foi preparado pela manhã e ao meio dia fora servido aos ancestrais das encruzilhadas. Exu já foi servido e agora se encontra contente. No final do padê, canta-se três ou mais zuelas para Ogum. É a entrega do terreiro ao dono do ilê. Em todos os momentos do padê, relatados no capítulo anterior, vimos a entrega do ritual a Ogum. É Ogum o encarregado de dar continuidade às obrigações principiadas com Exu. Ogum é quem abre os caminhos junto com Exu e entrega a continuação da festa aos demais orixás.

À noite, por volta das vinte e duas horas, com todos reunidos novamente no barracão e devidamente vestidos e ornados com elementos que os identifiquem aos seus orixás, seja a cor das roupas, colares, pano de cabeça, braceletes, brincos etc., a festa se inicia com o xirê, cantando novamente para Ogum. “Dando continuidade às zuelas e fundamento, Ogum vira, desce em um filho, ou mesmo na mãe de santo, que vai levada à camarinha para vestir o orixá e dar rum. Após o rum, é servida a feijoada, acompanhada de cerveja” (Mãe Léa). Após todos terem se alimentado, o xirê é recomeçado, zuelando para os demais orixás.

Quando termina o xirê, se quiser virar para caboclo, vira, mas não é obrigado. Se quiser, pede agô para os orixás, dá um intervalo, e aí agora vira pra caboclo... Se quiser, e se não quiser, então terminou o xirê encerra com Oxalá, zuelando para Oxalá. (Mãe Léa – Ilê Axé Orussalê, 2015).

Depois de encerrado o xirê, o ritual é continuado zuelando para os caboclos e depois para os marinheiros, o Martim Pescador.

Zuela então pra caboclo, depois de caboclo, Boiadeiro, depois de Boiadeiro, Martim, e aí amanhece o dia. Então, se zuelar para caboclo, não canta para Oxalá. Quando é no outro dia, no dia de segunda-feira, aí dá o duburu²⁴, as pipocas, né, e aí agora faz a roda de ingoroci e depois encerra zuelando para Oxalá. Reza os fundamentos de Oxalá e zuela para Oxalá. Aí depois de zuelar para Oxalá, vêm os fundamentos de encerramento. (Mãe Léa – Ilê Axé Orussalê, 2015).

O último orixá a ser homenageado no xirê é Nanã (vodu de origem jeje-mina), um dos mais velhos orixás, senhora da lama e das águas dos pântanos, compreendida no Brasil como a mãe mais velha e avó dos orixás. Quando o xirê chega em Nanã, a ialorixá pede uma permissão aos orixás para virar a festa para caboclo. A festa vai até o amanhecer. No domingo, os filhos e filhas descansam pela manhã, alguns à

²³ No texto dissertativo, trabalhamos com o termo *ancestrais das encruzilhadas* por entender que os vários ancestrais são provenientes de diferentes povos e grupos étnicos africanos. Quanto trazemos o nome Exu, fazemos referência não apenas ao orixá Exu, mas a uma diversidade de outros orixás das encruzilhadas, além dos inquices dos congo-angola (a exemplo de Pombagira e Maria Padilha) e dos vodus dos jejes-minas (exemplo de Xoroquê). O padê é um ritual de origem nagô-queto e jeje-mina, mas que no terreiro se confirma como um ritual que agrega símbolos e ancestrais dos grupos bantos. O termo *ancestrais das encruzilhadas* também é um modo pelo qual procuramos contemplar os orixás, inquices e vodus que são cultuados no padê, por entender que eles dominam diferentes dimensões da natureza e da humanidade (lugares, faixas etárias, tempo, comportamentos, nascimento, morte, sexualidade, comunicação etc.), mas que se encontram todos na encruzilhada, símbolo mais forte de suas atribuições. A encruzilhada é a passagem de todas e todos.

²⁴ Oferendas para Obaluê, Omolu e Nanã, dentre outros orixás, inquices e vodus da saúde, das doenças e da morte.

tarde retomam para a limpeza do barracão. Na segunda-feira, durante o dia, recomeçam as atividades de limpeza do barracão e preparação do duburu, que será servido à noite. O encerramento da festa ocorre, portanto, na segunda-feira com o duburu, e, finalmente, zuelando para Oxalá na roda de ingoroci²⁵.

A respeito da Feijoada de Ogum, Mãe Léa diz:

A feijoada de Ogum, por que Ogum come feijão, Ogum come feijoada. Então, a festa de Ogum a gente não vai dar com um churrasco, com uma fatada, com um bolo, um bocado de doce... Ogum era soldado, bravo soldado, cavalheiro, tal, ele juntava, juntava ele com os cavalheiros dele... A comida deles era feijoada porque a feijoada além de ser uma comida africana, além de ser uma comida da cozinha afro, é uma comida saborosa, mais rápida, e é uma comida que reduz ali, ô, (faz gesto com as mãos indicando a praticidade de se fazer a comida). Fez a feijoada, se tiver arroz bem, e se não tiver... E tiver farinha, botou a feijoada ali, comeu e pronto, tá alimentado... Agora agente cá é gosta de enfeitar, fazer cortado, fazer salada. Qual é a salada que acompanha a feijoada? Só a salada de repolho... Feijoada é só feijoada, eu tô dizendo nós gostamos de enfeitar, mas, a gente pega e faz feijoada, a gente pega e faz arroz, faz isso e faz aquilo né, pra poder, pra não botar só o feijão e a farinha, mas a feijoada em si mesmo, é feijoada, mocotó, carne do sertão, como se dizia, não se falava jabá, se dizia carne do sertão... Por que feijoada é uma comida da cultura afro? Da cozinha afro? As negras, os senhores matavam, quer dizer elas tinham feijão, tinha muito feijão pra comer, feijão, água, sal e cominho... Mas elas, muito inteligentes, aquelas cebolas, as que trabalhavam na cozinha dos donos de engenho, dos fazendeiros, então cortavam a cebola até certo ponto, ô (faz gesto com mão representando até a metade da cebola), até aqui, aqui é a raiz da cebola, né, ô (repete o gesto), a raiz da cebola, cortava até aqui e jogava aquele pedacinho fora, por que mais tarde tinha aqueles negrinhos que passavam por ali, aqueles pedacinhos de cebola, de tudo, de alho, eles levavam pra casa, e lá plantavam, pra ter tempero pra comida. Tá entendendo? Pra ter tempero pra comida. E como pimenta do reino era plantada assim também como se planta bananeira, eles tinham a pimenta do reino também. Então, quando matava boi, o que que ia pra senzala? Fato, mocotó, aquelas coisas, né... Então eles que tinham aquele feijão, feijão preto, eles tinham, então eles faziam, limpavam aquele fato, e agora ai pra não comer só assado, então botavam no feijão. O mocotó, o fato, aquelas carnes mortas, aquelas carnes de fígado né, botava tudo lá na senzala pros negros comer... Então eles vinham e faziam a feijoada. Então, é aonde coincide uma coisa com a outra, né. Ogum... Entrando na senzala com Ogum e Ogum em batalha. Então quando iam se descansar, a comida deles era feijão, que era comida rápida, era uma comida forte e rápida. Colocavam pra cozinhar, acho que nem cozinhavam direito. Quando amolecia o feijão, eles já tavam comendo. (Mãe Léa, Ilê Axé Orussalê, Gongogi-BA, 2015).

Mãe Léa justifica que a comida de Ogum é feijoada” por que “A guerra exige praticidade. É coisa saborosa, porém rápida”. Continuando, ela diz “A comida deles era feijoada porque a feijoada além de ser uma comida africana, além de ser uma comida da cozinha afro, é uma comida saborosa, mais rápida”. Compreendendo a feijoada como uma comida que pode ser recomposta, modificada, reelaborada ela diz que “a gente é que gosta de enfeitar”, mas a comida de Ogum é “feijão preto”. Ela explica essa recomposição simbólica “pra não botar só o feijão e a farinha, mas a feijoada em si mesmo, é feijoada, mocotó, carne do sertão²⁶”. Como percebemos, os sujeitos criam fronteiras até o limite do essencial daquilo que reivindicam como símbolos identitários de cada ancestral.

²⁵ Ritual de origem congo-angola realizado no terreiro estudado para pedir benevolências, proteções, justiça e misericórdias aos orixás, inquices e vodus. Neste ritual todos os ancestrais da casa são reverenciados com zuelas e palmas. No final de cada zuela, Oxalá é reverenciado. Os fundamentos de ingoroci, assim como em quaisquer outros rituais, dependem de cada terreiro e de cada nação por este reivindicada.

²⁶ Popularmente chamada de jabá no nordeste brasileiro.

Diferentes sujeitos de terreiros contam variadas histórias a respeito da feijoada de Ogum. Em sua narrativa, Mãe Léa problematiza a feijoada como um símbolo da cultura afro-brasileira. “Por que feijoada é uma comida da cultura afro?”. Reportando-se ao contexto da escravidão, mãe Léa cita as “as negras” que trabalhavam nas casas “dos senhores” e “aqueles negrinhos que passavam por ali” que pegavam “aqueles pedacinhos de cebola, de tudo, de alho, eles levavam pra casa, e lá plantavam, pra ter tempero pra comida”. Trazendo a senzala como o lugar da entrada de Ogum para libertar seus povos, ela diz: “Então, quando matava boi, o que que ia pra senzala?” Nas palavras de Mãe Léa, as guerras de Ogum coincidem são as próprias batalhas quotidianas que os negros enfrentavam no período escravocrata. Ogum se revela o grande libertador dos povos negros, afirmando seus arquétipos por meio da praticidade dos africanos de fazer a comida em meio a guerras e combates sangrentos.

“Então, é aonde coincide uma coisa com a outra, né. Ogum... Entrando na senzala com Ogum e Ogum em batalha. Então quando iam se descansar, a comida deles era feijão, que era comida rápida, era uma comida forte e rápida.” Percebemos nessas afirmações que o mito não se dissocia da realidade vivida e da realidade imaginada, da socialização e da espiritualidade, da atualidade e da ancestralidade. Podemos afirmar que a feijoada se colocada como um símbolo que afirma diferentes pertencimentos étnicos, uma vez que Ogum é reverenciado em suas múltiplas qualidades. Se por um lado, a feijoada une elementos comuns entre os diferentes ancestrais, mitos e ritos dos terreiros, por outro lado, ela se concretiza como um legado capaz de dialogar diferentes origens e pertencimentos.

José Carlos, quando fala da descendência de sua mãe, trata da nação numa perspectiva étnica a partir de um mesmo símbolo: Ogum. Mas para afirmar a nação angola-umbanda, ele precisou diferenciar Ogum entre pertencimentos étnicos de sua mãe biológica e Mãe Léa, dizendo que o que justifica a diferença é que Mãe Léa é Ogum Xoroquê, por tanto queto, e sua mãe biológica Ogum de Ronda, portanto angola.

Olha, nesse termo pra mim e principalmente que é o que eu lhe disse custei de achar o local que fez essa ponte igual então o que é que acontece, na casa da minha mãe biológica as zuelas de lá poucas diferenças das zuelas daqui, só que aqui nós cantamos para Ogum Xoroquê na casa da minha mãe era Ogum Ronda por que essa diferença sabendo que é o mesmo Ogum? A diferença é que Ogum Xoroque foi raspado no queto, Ogum de Ronda foi raspado no queto e passou a ser Ogum Xoroque, Ogum de Ronda, Angola, o mesmo Ogum só que um raspou no Queto, Ogum xoroque, em vez de ser Ogum de Ronda, é Ogum Xoroquê, que é a véa Léa. Então a véa Léa queto-angola e a minha mãe Angola-Umbanda, então a diferença do Ogum é essa aí. Em termo das zuelas são as mesmas zuelas quando canta para Ogum ele seja lá qual: Ogum de Lê, Ogum Xoroque, Ogum de Ronda, porque tem diversos, são 7 qualidades de Ogum, mas as zuelas são as mesmas, as diferenças são de pouca coisa. (José Carlos, Ilê Axé Orussalê, Gongogi-BA, 2015).

As formas simbólicas²⁷ nos colocam frente a possibilidades de investigação das culturas de onde os símbolos provêm, ao tempo que também são reconstruídos quotidianamente por cada sujeito, tomando

²⁷ Formas simbólicas são os produtos de ações situadas que estão baseadas em regras, recursos, etc., disponíveis ao produtor, mas elas também são também algo mais, pois elas são construções simbólicas complexas, através da qual algo é expresso ou dito. Formas simbólicas são produtos contextualizados e algo mais, pois elas são produtos que, em virtude de suas características estruturais, têm capacidade, e têm por objetivo, dizer alguma coisa sobre algo (THOMPSON, 1995, p. 369).

formas e sentidos que dependem das interações contextuais e situacionais. Essas possibilidades nos sugerem que os sujeitos do terreiro constroem categorizações étnicas na medida em que negociam uns com os outros seus pertencimentos, forjando situações e vivências que colocam estes símbolos como limites nas encruzilhadas de suas relações.

As categorizações étnicas nos levam então à discussão de grupos étnicos e suas atribuições categoriais. Identificar quais grupos étnicos africanos são reivindicados no terreiro diz respeito à compreensão das culturas que foram trazidas pelos africanos. Mas dizem respeito também à interação das etnicidades negras com grupos de outras descendências. A etnicidade, portanto, não deve ser tratada estritamente em perspectivas descritivas das culturas, pois, em se tratando dos terreiros, os grupos bantos, yorubás e fon e suas respectivas nações congo-angola, nagô-queto e jeje-mina, os africanos legaram culturas e tradições que são tomados pelos sujeitos para justificarem suas descendências de modos dinâmicos e recreativos. Assim, os sentidos dados por eles às diversas formas simbólicas vivenciadas nos terreiros nem sempre se originam nas culturas dos grupos aos quais os sujeitos atribuem suas ancestralidades.

Mãe Léa, filha de Ogum Xoroquê, reivindica a nação nagô-queto. Xoroquê é um vodu de origem jeje-mina, mas suas características arquetípicas levaram os sujeitos do terreiro a construir com este vodu uma qualidade de Ogum, orixá nagô-queto que tem uma ligação muito próxima a Exu. Ambos são orixás que comandam as estradas e têm como missão abrir os caminhos e proteger as entradas dos terreiros. Se fizéssemos uma análise estritamente descritiva dos traços étnicos, concluiríamos equivocadamente que Mãe Léa reivindicasse uma ligação identitária com o grupo jeje-mina. No entanto, apesar de Xoroquê ser um vodu jeje-mina, suas características comuns com Exu e Ogum levaram os sujeitos do terreiro a se identificarem com a nação nagô-queto, construindo, portanto, diferentes formas de pertencimentos étnicos.

A extensa diversidade de ancestrais é percebida, dentre outras formas simbólicas, nas zuelas, pois quando se canta para determinado orixá, a exemplo de Ogum, está se reverenciando um determinado ancestral que dialoga elementos comuns com ancestrais de outras descendências. Quando os sujeitos dizem “queto-angola” e especificamente José Carlos “angola-umabanda” procuram exatamente explicar essa dinâmica de pertencimento dos orixás, inquices e vodus que estão nos diferentes grupos étnicos negros, expressados no terreiro por meio das nações e reivindicados por meio de traços culturais diferenciadores diversos, como as zuelas, os toques, as danças e as comidas.

Certo dia, depois de um longo diálogo sobre as origens das nações de candomblé, José Carlos nos disse o seguinte:

A seita do candomblé eu não sei como começou, não sei se estamos no meio, no final, sei lá. Eu acho que não tem, eu não sei compreender. Eles, os babalorixás, eles têm um linguajar de dizer que por mais queira mais não varreu o fundo do poço, então se eles falam isso o que é que eu vou dizer, então é uma coisa muito profunda. (José Carlos, Ilê Axé Orussalê, Gongogi-BA, 2015).

Como diz Bastide (1971), devemos compreender “a vida religiosa dos africanos no Brasil como uma série de acontecimentos (...), de tradições interrompidas e retomadas, mas que mantinham de século em século, sob formas provavelmente às mais diversas, a mesma fidelidade à mística, ou às místicas africanas” (p. 70). Assim,

A religião africana tendeu a constituir um novo habitat a comunidade aldeã à qual estava ligada e, como não conseguiu, lançou mão de novos meios; secretou, de algum modo, como um animal vivo, sua própria concha; suscitou grupos originais, ao mesmo tempo semelhantes e todavia diversos dos agrupamentos africanos. O espírito não pode viver fora da matéria e, se essa lhe falta, ele faz uma nova. (BASTIDE, 1971, p. 32).

A reconstrução simbólica em torno das qualidades dos orixás, inquices, vodus e caboclos está intrinsecamente ligada ao processo de estruturação dos mitos e ritos no terreiro. Quando Bastide fala que “o número de negros libertos vai aumentando uma mais fácil solidificação das crenças africanas no novo *Habitat*”, podemos pensar nas interações étnicas dos diversos grupos étnicos africanos, europeus e indígenas no Brasil como uma interface das estratégias de manutenção de suas culturas e símbolos étnicos. Neste sentido, compactuamos das ideias de Hall (2002), quando ele se refere a um novo olhar sobre o pertencimento:

A alternativa não é apegar-se a modelos fechados, unitários e homogêneos de ‘pertencimento cultural’, mas abarcar processos mais amplos – o jogo da semelhança e da diferença – que estão transformando a cultura do mundo inteiro. Esse é o caminho da ‘diáspora’, que é a trajetória de um povo moderno e de uma cultura moderna. (HALL, 2002, p. 4).

A identidade enquanto categoria da etnicidade, é composta por atributos próprios, que as difere das outras formas de identidade, mas que mantém em comum aspectos classificatórios frente às relações de poder entre sujeitos de diferentes núcleos de pertencimentos. Lapiere (1998) e Poutignat & Streiff-Fenart (1998) propõem que a identidade étnica é uma forma de organização social cujo sistema de categorização fundamenta-se em uma origem comum suposta. A questão referente à origem é recuperada da contribuição weberiana sobre os grupos étnicos, para a qual a crença subjetiva na origem comum constitui um laço característico da etnicidade.

A construção histórico-cultural das qualidades de orixás diz respeito a uma relação de semelhanças entre diferentes arquétipos e formas de expressões das subjetividades, modos pelos quais os sujeitos ajustam e negociam aspectos de suas identidades. Neste contexto, investigar traços culturais diferenciadores como padê, zuelas, comidas, toques, samba, batuque, lundu, festa, xirê ou quaisquer outros tipos de formas simbólicas presentes nos terreiros é também pensar em processos organizativos que bebem dos poços de diferentes interações étnicas e formas de pertencimentos.

Retomando a um importante dado sobre o xirê, lembremos que quando este ritual chega no último orixá a ser reverenciado, a ialorixá pede uma permissão aos orixás para virar a festa para caboclo. A permissão de que fala mãe Léa carrega atributos étnicos na medida em que o terreiro se denomina queto-angola e precisa negociar os diferentes legados que afirmam as suas identidades como espaço vital de múltiplos

pertencimentos. Se o terreiro fosse apenas queto não haveria o samba de caboclo, mas a presença dos caboclos é justificada exatamente pelo fato de o terreiro também ser angola. Ser angola no Brasil, portanto, diz respeito a um processo de construção cultural que envolve os povos indígenas e os povos bantos desde os primórdios dos grupos étnicos negros no Brasil nos primeiros ciclos escravocratas.

O xirê, enquanto ordem de procedência dos cânticos nas festas, organizam um processo de interação entre sujeitos que trazem para as suas reuniões as mais diversas ancestralidades, saberes e práticas que estruturam os mitos e ritos nos terreiros. As zuelas, formas simbólicas estruturadoras de mitos e ritos nos xirês, estão chamando dimensões identitárias de cada um de nós. Mas a forma de ouvir esses chamados, o que se canta, é diferente para cada sujeito. Cada um ouve e sente forças e energias diferentes, que se completam nas interações mútuas de muitas vozes, bailados, saberes e práticas de axés. Tomando de empréstimo uma frase de Cunha (2009, p. 244) quando ela discute a respeito da etnicidade e da cultura, afirmamos que “neste reduto há mistério”.

Buscar a essência sem essencializar é identificar os significados de cada símbolo presente no contexto dos rituais enunciados, sem, contudo, torná-los naturalizados. Cada palavra, tomada como símbolo, tem significados próprios, que depende das vivências e das compreensões de cada sujeito. Esses significados são trabalhados no âmago do sujeito, a partir de suas vivências com os outros, na medida em que interagem afirmando ou negando traços comuns de suas subjetividades. Daí emana e relevância da identidade na constituição do que o sujeito define como seu ou como do outro em determinadas situações contextuais.

PARA NÃO CONCLUIR – *Candomblé é poço fundo*

Tudo começa com Exu no padê, até chegar à culminância da festa, com a feijoada. Um momento deriva da existência do outro, passando a ser fruto daquele momento principiado. A festa não tem fim, é retomada nos dias seguintes até se encerrar os trabalhos zuelando para Oxalá e rezando os fundamentos de encerramento. Existe uma relação de interdependência entre as festas. A feijoada de Ogum depende da Festa de Exu e Pombagira, que se realiza antes ou depois da páscoa. Não por acaso as outras obrigações do ano dependem destas primeiras obrigações para serem realizadas e todas elas terminam e recomeçam na virada do ano, com a obrigação de Oxalá, em dezembro. Em dezembro ou em janeiro? O momento de culminância da obrigação é na passagem de ano, exatamente a zero hora, momento em que os filhos e filhas da casa estão na roda de ingoroci. Fogos de artifícios explodem no céu e a zero hora ecoam diferentes ilás²⁸, gritos polifônicos de um discurso vivido que não cessa de evoluir. Os orixás, inquices e vodus de cada iaô descem para renovar as suas forças. Que dia é esse? Que ano é esse que tudo se recomeça de novo?

²⁸ Sons emitidos pelos orixás, inquices, vodus, caboclos e outros ancestrais que identificam seus arquétipos e qualidades.

Por ser um fenômeno universalmente político, cultural e social, a etnicidade pode ser interdisciplinarmente tomada por diferentes estudiosos e perspectivas teóricas, mas o certo é que as etnicidades não existem sem que os sujeitos de diferentes processos generativos as negociem numa constante e dinâmica construção de campos interativos na vida cotidiana. A etnicidade arranca traumas, orgulhos e glórias do passado e fazem-nas emergir nos quotidianos, que são dinamicamente reconstruídos e ressignificados pela humanidade de modo geral. Identidade, fronteiras, realces e origem se imbricam na fixação dos símbolos identitários como “processos contínuos e não intermináveis”²⁹ nessas relações vivenciadas no terreiro.

O estudo sobre as etnicidades nos terreiros, apesar de muito arriscado e com limitações subjacentes ao seu processo investigativo, traz possibilidades desafiadoras de entender questões complexas das nossas culturas e vivências. Para compreender as etnicidades presentes nos terreiros é preciso aprender a ouvir as vozes das encruzilhadas, pois a labuta de interpretar/reinterpretar diz respeito a trabalhar juntos com os sujeitos nativos, o que exige do pesquisador humildade e reconhecimento das autoridades de quem fala. Mas é preciso também se posicionar enquanto sujeito pesquisador, dizer em quais perspectivas e teorias se apoia para dialogar com as vozes do campo investigado, afinal de contas nem o pesquisador nem as colaboradoras e colaboradores são neutros. Pelo contrário, ambos têm consciência crítica de suas atuações políticas.

O que aprendemos com este estudo é também um convite para continuarmos a explorar as águas dos poços sagrados dos terreiros. Aprendemos, com os colaboradores desta pesquisa, que as identidades étnicas se banham e se bebem das águas de vários poços que se encruzam. Eles e elas dizem que “candomblé é poço fundo”, e com uma simplicidade intrigante questionam: “Será que um dia varreremos o fim do poço?”

Referências

- BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador** e outras variações antropológicas. (Trad. John Cunha Comerford). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil: rito nagô**. Vol. I. São Paulo: ENIO MATHEUS GUAZZELLI & CIA. LTDA, 1971.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos no Brasil: um vocabulário afro-brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Etnicidade, indianidade e política**. In: Cultura com aspas. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.
- ELIADE, Mircea. **Imagens e Símbolos: Ensaio sobre o simbólico mágico-religioso**. Trad. Sonia Cristina Tamer. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **Mito e Realidade**. Trad. Pola Civelli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- HALL, Stuart. **Da diáspora – identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade: Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo, 2006.
- POUTIGNAT, P.; STREIFFE-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1998. (Trad.: Elcio Fernandes).

²⁹ Poutignat & Streiff-Fenart (1998, p. 165).

SANTANA, Marise de. **Antropologia Afro-Brasileira: Proposta Didática para Educação das Relações Étnicas.** Relatório Científico de Estágio de Pós-Doc, PUC-SP. (Pontifícia Universidade Católica) São Paulo, 2013.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 1995.

VATIN, Xavier. **Música e Transe na Bahia: As nações de candomblé abordadas numa perspectiva comparativa.** Tese de Doutorado em Antropologia Social e Etnologia, Paris, EHESS, 2001, 430 p.

_____. **Orixás: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo** 6. ed. Salvador: Corrupio, 2009. (Trad.: Maria Aparecida do Nóbrega). Disponível em: <http://solivrosparadownload.blogspot.com.br/> Acesso em: junho de 2014.

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: FOCO NO SUJEITO

Francisco Vanderlei Ferreira da Costa³⁰

A escola indígena é uma construção histórica retomada pelas sociedades indígenas, ou ao menos deveria ser, com uma diferença muito importante em relação à escola tradicional, dita popularmente de ocidental, aquela está sendo erguida a partir de culturas diversas, plurais, de forma que se compromete com a condição de cada etnia. Contudo, a indígena tem na escola da comunidade envolvente um modelo difícil de ser ignorado, seja em decorrência da dificuldade de pensar a si mesma dentro de uma estrutura política já definida pela comunidade envolvente, seja na forma de financiamento, quase sempre externo às etnias, ou seja ainda na forma de construir novos currículos. Principalmente em um momento que uma base curricular comum parece ser um construto social muito importante, quase portador de uma unidade nacional. Este trabalho objetiva mostrar o desafio que a escola indígena ainda representa para as comunidades atendidas. Um desafio que pode ser mais adequadamente enfrentado se a experiência dos professores e professoras indígenas tornar-se um ponto central. Estes têm empreendido esforços na direção de trazer a escola para a comunidade, fazendo dela uma aliada na manutenção da cultura, além de mantenedora da luta pelos direitos perdidos. Assim, a proposta desta discussão é construir um diálogo entre a escola indígena, a interculturalidade e a experiência de vida de um de seus protagonistas, neste caso particularmente, a professora Cristiane Braz, cuja experiência foi explicitada no memorial desta indígena Pataxó, durante trabalho de graduação.

³⁰ Prof. Dr. Francisco Vanderlei Ferreira da Costa, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Porto Seguro.

O CABELO DA CIGANA: SUBVERSÃO E PECULIARIDADES DA POMBA-GIRA NO SERTÃO BAIANO

IVANA KAROLINE NOVAES MACHADO³¹
ITAMAR PEREIRA DE AGUIAR³²

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da representação simbólica da Pomba Gira cigana, em um terreiro, na cidade de Maracás, Ba. Destacamos as peculiaridades dessa entidade cultuada naquela localidade, relacionando-a com os atributos do orixá Exu, além de situar esse grupo étnico e suas representações simbólicas com a religiosidade local e peculiar do sertão Baiano. Faz parte da pesquisa realizada no programa de mestrado em relações étnicas e contemporaneidade (PPGREC). Compõem, dentre outras coisas, parte do capítulo três da dissertação, defendida em Julho do corrente ano em que pesquisamos as tradições religiosas afro, indígena em Maracás. Muito nos motivou, neste sentido, as leituras da obra do pesquisador Itamar Pereira de Aguiar, especialmente do artigo “Os Candomblés do Sertão”, onde discute as relações étnicas, entre africanos, indígenas e europeus, cujos elementos culturais, foram sincretizados constituindo tanto a religiosidade local do Sudoeste da Bahia, como a da Chapada Diamantina, onde foram realizadas as pesquisas por Ronaldo de Salles Senna acerca da especificidade religiosa da cultura do diamante, o Jarê.

Embora existam estudos acerca da religiosidade de matriz afro, indígena, brasileira em outras localidades no interior da Bahia ainda são insuficientes as pesquisas realizadas em Maracás (mesmo dada a sua importância histórica, em virtude de ter sido o núcleo de um território do Sertão dos Maracás). Um dos únicos estudos que citam elementos da religiosidade nesta cidade é o realizado por nós, sobre o espiritismo kardecista, orientado pela Professora Dr. Marise de Santana, em 2014, que discorre, dentre outras questões, sobre os processos sincretísticos e de múltipla pertença religiosa entre os adeptos de um centro espírita da cidade e, posteriormente, a referida dissertação, a qual o artigo se integra, que versa sobre a tradição local dos candomblés de Maracás, tomando como base a categoria “Candomblés do Sertão” (AGUIAR 2011).

Naquela pesquisa, investigamos, além de levantar dados históricos da formação étnica do município, a tradição local do povo de santo de Maracás. Traçamos o estudo das características simbólicas e suas importâncias para a formação dos terreiros do município e da gênese dessas peculiaridades religiosas existentes naquela localidade. Para tanto, focalizamos a pesquisa de campo no terreiro do Pai de Santo Zé Pezão, situado ao Bairro Jiquiriçá, popularmente conhecido por “Cuscuz”

³¹ Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Especialista em Antropologia com ênfase em Culturas Afro-brasileiras (ODEERE-UESB). Mestre no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidades (PPGREC-UESB).

³² Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (1979). Especialização em Metodologia do ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1986). Mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999), Doutorado em Ciências Sociais com ênfase em Antropologia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007) e Pós Doutorado em Ciências Sociais, pela UNESP, campos de Marília – SP (2014). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

(localidade onde houve uma tentativa de segregação racial), na cidade de Maracás, onde o próprio zelador também reside. Pai Zé, foi o fundador do seu próprio terreiro há mais de vinte anos e trabalha com práticas mais voltadas para a Umbanda, como afirma. Além de pai de santo, se denomina católico, devoto de Bom Jesus da Lapa e Santo Antônio. Em sua casa há um panteão de preto-velhos, encantados e caboclos sincretizados com orixás.

Optamos pela etnografia na colheita dos dados e consideramos a “descrição densa” (GEERTZ, 2014) na interpretação de nossos resultados. Registramos alguns rituais, cantigas e entrevistas sobre a Pomba-Gira Cigana. Como afirmamos anteriormente, este artigo dedica-se exclusivamente, a entidade da Pomba-gira cigana, na casa de Zé Pezão, em Maracás, Ba.

1 As relações simbólicas dos ciganos: Perspectiva e Etnicidade

Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart, apoiados em teorias de Fredrick Barth, afirmam que “a etnicidade é uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores” (POUTIGNAT, FENART, 1998, p. 141). Nesta perspectiva, discutir “ciganos” aqui é importante, condiciona ao entendimento de suas relações étnicas com o povo do sertão. Ou seja, a constante interação entre “nós” e “eles” e, por conseguinte, as trocas simbólicas que permeiam o ambiente sagrado das religiões afro-brasileiras que acabam por adquirir os seus elementos de cultura.

Dos ciganos existentes no Brasil, uma parcela se deslocou para os sertões nordestinos, onde viviam como nômades de cidade em cidade, mas há algum tempo passam por um processo de sedentarização. Assim, se deu também em Maracás, onde vive hoje, pelo menos, um grupo familiar de ciganos que integra, às suas tradições culturais,

o isolamento e a tranquilidade dos sertões atraíram mouros, judeus e ciganos, que se transferiam da metrópole para aliviar as tensões provocadas pelas perseguições do tribunal da Inquisição, combatente severo a qualquer culto não-cristão. Muitos atravessavam o Atlântico na condição de degredados, que eram encaminhados para o cumprimento das respectivas penas em lugares distantes e pouco povoados. Empregavam-se alguns destes condenados ao degredo, perpétuo ou temporários em atividades agrícolas e pecuaristas, sob a permanente vigilância de agentes do tribunal cristão (NEVES, 2011 p. 70).

Pelos seus hábitos tradicionais, os ciganos podem ser considerados, povos da natureza, assim como os indígenas e os povos tribais trazidos da África para o Brasil, estes elementos dentre outros, provavelmente, levaram os ciganos a se aproximarem das tradições religiosas ditas afro, indígenas, brasileiras e, possivelmente por essas razões similares, o povo de santo inventou o arquétipo de cigano. Assim, se faz necessário perscrutar o imaginário e a memória coletiva que atribui um valor de sagrado às entidades que representam as manifestações espirituais ditas de ciganos e, observar rituais religiosos, nos quais se manifestam, na tentativa de expressar do modo mais adequado possível, o que se entende por terreiros de tradição local em Maracás.

Nesta perspectiva, torna-se etnocêntrico elaborar comentários a respeito desta etnia, tomando como base os estereótipos vigentes no Brasil e no mundo sobre eles. Por isso, não é nosso objetivo caracterizá-los, nem tampouco escrever sobre os ciganos da cidade e do Brasil, mas sim empreender discussões que possam nos levar a um entendimento do imaginário ou da memória coletiva que atribui um valor de sagrado às entidades representativas dessas manifestações espirituais de ciganos, que regem alguns ritos nos terreiros de tradição local.

Assim, o que podemos afirmar é somente a existência de um número relevante de ciganos de quase todas as idades, em Maracás. Porém, não é possível aprofundarmos sobre esta etnia por considerarmos de complexa compreensão e também pela falta de dados empíricos que forneçam informações sobre este grupo na cidade, mas o que podemos constatar é que tal presença é notada na cultura do povo deste lugar do sertão, uma vez que, influenciam na economia, na política e na sociedade de forma geral, quando participam ativamente do cotidiano do povo maracaense.

No que tange ao aparecimento de ciganos encantados³³ nos terreiros, nos aprofundaremos na Pomba Gira Cigana Mineira da casa de Zé pezão. Podemos entendê-la como parte de um universo mítico que, não obstante seu caráter exageradamente festivo, brincalhão e perturbador, ainda assim, é sagrado.

Se os ditos “poderes do mal” não são suficientes para compor as funções do orixá Exu, assim também não os são do papel que Pomba-gira cumpre na umbanda de modo geral, pois “os exus e seu correspondente feminino, pombas-giras, expulsos da umbanda branca, ocupam aqui um lugar de destaque” (MAGNANI, 1986, p. 45). A Pomba-gira Cigana que se manifesta nos candomblés de Maracás, especialmente no terreiro de pai Zé, apresenta funções que propiciam satisfação e felicidade, aos adeptos:

Ela é uma pomba gira, mas de uma linha boa. Tu ver que quando ela chega, o povo faz fila pra ir conversar com ela no escondido. Só Deus sabe o que ela ensina esse povo por lá. Ensina muita coisa boa porque muitas chega aqui com um presente, dando e agradecendo ela. Alguma coisa boa ensinou e algum resultado teve, né? [risos] (Pai Zé Pezão).

Como vimos, acima, as concepções maniqueístas não são suficientes para compreender as funções dos exus, das pombas-giras e nem da Pomba-gira Cigana, porque, se por um lado servem para dar conta das ações consideradas “ruins”, paradoxalmente, também servem para as “boas”, como satisfação e felicidade. Isto porque, provavelmente, estas entidades não se incluem nos perfis morais de uma visão de mundo maniqueísta, se enquadrando adequadamente, nas concepções dialéticas, onde podem ser definidas como seres da comunicação, amorais, levando a mensagem independente de que seja considerada para o “bem” ou para o “mal”.

³³Usamos o termo encantado aqui para nos referir à manifestação espiritual de algum ser humano que não morreria ou, pelo menos, não teria a morte comum a todos os seres vivos. Sua morte seria uma espécie de mudança de estado, em que ganham certo aspecto de divindade. Para estas religiões, eles se transmutam e atingem o grau de elevação espiritual capaz de interceder pelos seus devotos.

1.1 Exu-mulher: as interpretações simbólicas do mito da Pomba Gira Cigana

O conceito de Pomba gira é bastante amplo e relativo, a depender das concepções locais que fundamentam seus atributos, com base no próprio imaginário simbólico e representativo daquele povo e comunidade. Os diversos processos do sincretismo ajudaram a compor o que hoje se entende por isso. De modo geral, o que acontece é que a figura do Exu dos candomblés nagô e jegê é resinificada e transferida para um universo feminino, criando-se uma espécie de Exu-Mulher, pois incorpora os arquétipos de Exu, das entidades africanas femininas (Oxum e Iansã, por exemplo) e, muitas vezes, do imaginário popular sertanejo acerca das ciganas.

Os Exus na Umbanda podem ser tanto masculinos como femininos, mas a palavra Pomba-gira se aplica, precisamente, aos casos de um Exu-mulher. Há várias versões e fragmentos de mitos acerca dessa entidade, que se convergem numa determinada definição de mulher. Segundo Prandi (2010), de um modo geral, essas histórias podem ser combinadas e resumidas, aproximadamente, da seguinte forma:

Uma mulher que, apesar de muito bonita e inteligente, não tinha sorte na vida. Órfã e criada sem amor, sofreu muito. Na infância, adolescência e na vida adulta, mulher “já feita” com atributos sexuais capazes de seduzir a qualquer homem, era sempre infeliz. Mais do que isto: faria qualquer pessoa ao seu lado sofrer. Sentia ter nascido com uma maldição. Mas mesmo assim, casou-se. Porém, seu marido só conseguiu sentir prazer com ela, uma única vez. Então, desesperado, ele vai procurar outras.

A esposa não contava que, apesar de tudo, ela que gerava aquele transtorno pra ele, por conta de sua condição de mulher amaldiçoada pelo destino. Sofria com tudo calada, além de apanhar do seu marido. Até que daquela única vez, nascera uma menina, a única felicidade do casal, até completar sete anos de vida. A partir dessa idade, a criança começou sofrendo males inexplicáveis. A mulher, mais uma vez se culpava, dizendo ser tudo por causa da maldição que a acompanhava desde criança. Nada fazia a sua filha melhorar, de médicos até feiticeiros, pastores e benzedeiros.

Até que foi encaminhada por uma amiga a certa mãe de santo quimbandeira, a qual revelou o seu destino, sua natureza e o que era preciso fazer para ser libertar. Informou que ela nascera com os atributos de vários orixás, como a beleza de Oxum, o brilho de Oxalá, o destino vencedor de Ogum, a majestade de Xangô e a sensualidade de Iansã. Diante disso, explicou que não podia sufocar seus desejos. Que a vida recatada que mantinha, ditada pelo pudor e repressão de costumes, a falta de interesse pelo sexo, não deixava a Pomba-gira que havia dentro dela viver. E esta seria a sua grande maldição.

Ali mesmo a mãe de santo resolvera sua situação, providenciado alguns homens para ela. Depois daquele dia, sua filha melhorou milagrosamente e a mulher, muito mais feliz e em paz do que antes, recebeu uma mensagem da mãe santo, dizendo que o seu caminho seria longo ainda. E então, a pedido dela, começou a servir-se da prostituição, recebendo muito dinheiro para ter quem ela queria. Para preservar a honra do marido, vestia-se de cigana todas as noites e cobria o seu rosto.

O marido ficou sabendo da fama de uma mulher-cigana pela cidade e resolveu procurá-la. Ela recebeu o seu marido sem revelar sua verdadeira identidade. No entanto, nunca mais o aceitou. Isto provocou a ira do marido e o fez ameaçá-la de morte. E cumpriu a ameaça com sete facadas na porta do cabaré. Porém quando conseguiu ver o rosto da cigana, ali caída ao chão, ensanguentada, descobriu que era a sua esposa. Naquele momento, morreu com um ataque do coração. Assim, a Pomba-gira cigana reaparece no terreiro e revela que não foi morta, apesar das sete facadas. O que leva a concluir que ela se encantou.

Evidentemente, há outras versões, no entanto, em todas as histórias de Pomba-gira é sempre possível encontrarmos uma inclinação para a subversão, sexo, romance, dinheiro e sofrimento amoroso.

Estes elementos tornam-se relevantes para nossas interpretações, uma vez que a Cigana da casa do Pai Zé Pezão, representa essas realidades. Constatamos, com entrevistas a filhos de santo da casa, que pessoas (clientes ou filhos de santo) a procuram para resolver assuntos do coração, do casamento e do dinheiro. Uma filha de santo ao ser perguntada sobre o papel da cigana, no terreiro de Zé Pezão, respondeu: “bom, a cigana, é tudo relacionado a... coisa do coração, é pra cigana. Coisa de amor, é com a cigana, e dinheiro também é com ela. Questão de dinheiro é com ela!” (Simone Soares).

Acima de tudo, a cigana representa um perfil de mulher na vida da sociedade brasileira: a prostituta, a criminosa, a sofredora, ou seja, aquela que seguiu determinados caminhos, não por escolha própria, mas por uma imposição do destino. É possível, transcrevermos o mito da Pomba-gira Cigana, para o rito na casa de pai Zé Pezão. Pois a manifestação da Cigana em seu terreiro é uma representação dos atributos nele descritos:

A cigana é o seguinte, a cigana é uma cabocla de resolver romances amorosos, pra se vender coisa, é com ela. É uma cabocla vaidosa, só gosta de boniteza, só gosta de luxo, até o ponto dela nas mata, se você ver o ponto dela nas mata, como é que é. Gosta de pedir um “dinheirinho”. Entendeu? É brincalhona, brinca com todo mundo. É uma Pomba-gira e quem tiver os teus segredos, não procure nada a ela no meio de gente, porque se você procurar, ela faz passar vergonha. Uma mulher [...] de corpo aberto [...] foi pegar na mão dela, não aceitou. A mulher foi lá e ela disse, porque que não ia pegar na mão dela, no meio de todo mundo (Pai Zé Pezão).

A representação simbólica dos ciganos com o dinheiro é algo que permeia o imaginário do povo no sertão. Em Maracás, desde muito tempo, grupos de ciganos nutrem a prática do empréstimo. Muitas vezes, pessoas os procuravam para pedir dinheiro, cobrar ou até acertar alguma quantia. Isto é bastante comum, tornou-se meio de vida de muitos ciganos, a relação deles com os negócios. Nesta perspectiva, o dinheiro e o cigano são realidades simbolicamente inseparáveis. Com as mulheres ciganas, esta representação pode ter se dado, por conta da prática da leitura de mãos.

Ao remetermos ao grupo étnico das ciganas em suas culturas, podemos afirmar que as mulheres devem servir seus maridos, acima de tudo. O casamento pode não ser obrigatório, mas a submissão ao marido e aos fazeres doméstico, depois de casada, devem ser prioridades indispensáveis. Quando há um caso de subversão dessa ordem, dentro de um grupo cigano, principalmente para as mulheres, os castigos são dos mais variados e perversos (FERRARI, 2010). Não é permitido às mulheres ciganas uma série de

práticas comuns a outras mulheres, como, por exemplo, ir à escola, trabalhar fora de casa e etc. E os cabelos femininos têm diversas representações dependendo de cada grupo.

1.2 Uma performance sagrada da Pomba Gira Cigana em Maracás

A Pomba-gira Cigana da casa de Pai Zé é apenas chamada de Cigana. Não observamos ninguém tratá-la por outro nome. Porém, em conversas com uma filha de santo, constatamos que ela é a Cigana Mineira, embora ninguém nunca a chame assim. Talvez por ser a única entidade dessa natureza presente no terreiro. O que encontramos sobre isso foi a seguinte cantiga: “Ê ê ê ê cigana mineira, aê/ Ê ê ê ê cigana mineira, aê”.

Suas vestimentas são de tecidos de seda vermelhos, sobre os quais estão pendurados alguns adereços das cores prata e dourada em forma de medalhinhas. A saia é rodada. Isto é facilmente percebido no momento em que dança com movimentos bem característicos do universo das entidades do terreiro, mas com uma especificidade de mulher sedutora acima de tudo. Os pés sempre seguem um mesmo ritmo, enquanto tenta com o corpo manter uma sequência de giros entre si, para conservar a barra da saia sempre em movimento no ar. O ritmo da dança, ao centro do terreiro, é contínuo e excitante. Todos que a assistem acompanham suas cantigas e danças com as palmas das mãos no ritmo dos seus passos, como num espetáculo.

A cor dedicada à cigana é a vermelha. Tanto para as roupas, quanto para as velas, flores ou quaisquer objetos e pertences. Em virtude disso, tudo aquilo que se dedica a ela, deve ter a predominância desta cor. Em suas festas, ela “permanece na aruanda” por um tempo maior que o costume e recebe presentes, como perfumes e buquês de rosa dos filhos da casa, além de brincar com as pessoas presentes e sempre há o cuidado em decorar, com a cor vermelha, o bolo da cigana

Isto é bastante comum, pois ela pode tanto dançar, quanto brincar com quase todos os filhos de santo presentes. A sua bebida característica é o champanhe, bebido tanto em taças como na própria garrafa. Não a vimos beber em outro tipo de copo. Para ela, tudo tem que ser especialmente elaborado. Um momento peculiar do ritual das festas o uso de um perfume específico, que na maior parte do tempo é guardado próximo a sua imagem sobre uma prateleira na parede. Este perfume, ao ser borrifado no ar, dissemina um cheiro peculiar e característico que recende em todo o ambiente.

Após sua chegada e apresentação, ocorrem os conselhos para todos que queriam ler o futuro, adivinhar a sorte. Então, chega o momento do pagamento, com uma peneira vermelha ou uma cesta de palha com fitas da sua cor, ela passa no sentido horário, recolhendo aquilo que cada um pode dar, ao som dos atabaques e da seguinte cantiga, até completar o percurso:

*A cigana pede
E tem pra dar
Dinheirinho
Para trabalhar*

Algumas crianças, neste momento, correm com receio da cigana lhes perturbar, puxar seus cabelos ou chamá-las para dançar. Mas assim como os outros, este é um momento alegre e festivo. Geralmente, ela não arrecada muito dinheiro, por conta da própria ideologia do grupo religioso, que diz não fazer coleta. Este momento é simbólico, para destacar uma das faces de Pomba-gira e Cigana.

Podemos afirmar que a prática de lidar com o dinheiro em festas é exclusividade desta entidade. Nenhum caboclo, índio, Preto-velho conhece o valor da moeda na casa de Pai Zé. A cigana não só domina esta prática, como lida com trabalhos espirituais que envolvem o desejo material do dinheiro, geralmente, para alguém que passa por dificuldades financeiras, ou que a ela faz este pedido, como vimos anteriormente.

Ela é conhecida e caracterizada pelos filhos de santo da casa, como um ser inigualavelmente alegre. Muitas vezes, retira alguém para dançar ou puxa os cabelos de uns, beija seus rostos, diz umas brincadeiras engraçadas ao ouvido de outros, cochichando sobre algo. Pula, senta, roda, cai, derruba e levanta. Se é dia de festa, pega com as próprias mãos o bolo, e se alguém reclamar, ela passa todo o bolo em suas faces, observamos tal fato diversas vezes. Isto produz reações diversas, alguns chegam a se esconder para que ela não faça algum tipo de piada ou brincadeira. Ela pode, inclusive, falar em voz alta algo que cause constrangimento, sem ser censurada.

1.3 Eu não vou criar cabelo, pra riacho carregar: O poder simbólico do cabelo da cigana

A representação do cabelo da cigana é extremamente importante e fundamental. Pois o cabelo é um símbolo presente tanto na cultura cigana, quanto na representação da Pomba-gira cigana nos ritos sagrados. Sobre o valor do cabelo observe a citação a seguir:

No pensamento simbólico, [...] a ideia de crescimento [dos cabelos] está ligada à ascensão: o céu despeja as chuvas fecundantes que fazem subir em direção a ele as plantas da terra; e assim, os cabelos encontram-se frequentemente associados, nos ritos propiciatórios, às penas, mensagens entre os homens os deuses uranianos. [...] E como a cabeleira é uma das principais armas da mulher, o fato de que esteja à mostra ou escondida, atada ou desatada é, com frequência, um sinal da disponibilidade, do desejo de entrega ou da reserva de uma mulher. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1990, p. 155).

Tanto no mito, visto anteriormente, quanto na casa de Pai Zé e nas culturas Ciganas, os cabelos são peças simbólicas. O ar de mistério que apresenta ao cobrir o rosto, a fim de escondê-lo (como podemos observar no mito e também na casa de Pai Zé), além das mensagens que eles transmitem dentro das organizações de ciganos (casada, solteira, criança, adulta) a depender de penteado. Há sempre uma relação do desejo e mistério em seus cabelos.

A representação simbólica na casa de Zé se dá por meio dos cabelos longos e artificiais. São representados por uma espécie de peruca que tapa o rosto do próprio líder religioso. A peruca é um

acessório indispensável, o cabelo é, acima de tudo, uma marca que identifica a entidade. Como fica demonstrado nas duas cantigas a seguir:

*Eu lavei o meu cabelo,
ô mamãe!
Na minha aldeia eu vim passear,
ô, mamãe!
Eu lavei o meu cabelo,
ô mamãe!
Na minha aldeia eu vim passear,
ô mamãe!
Eu lavei o meu cabelo,
ô mamãe!
Não achei quem pentear!
Ô mamãe!*

Esta primeira cantiga demonstra a importância dos cabelos da Cigana, os cabelos lavados reclama alguém para penteá-los, convite aos dengos e carícias, que afirma características da entidade, nutre perspectiva de poder e sedução. Ela inicia, mas precisa de alguém para prosseguir com a ação: mensagens, oferendas ou trabalhos.

No momento de sua chegada, entoava todas as vozes e canta uma espécie de hino para a entidade na casa de Pai Zé:

*O riacho encheu, esvaziou.
O cabelo da cigana, o riacho carregou.
Carregou eu vou buscar.
Eu não vou criar cabelo, pra riacho carregar.*

Nestas duas cantigas, nota-se referência ao cabelo, símbolo de poder, alegria e felicidade das ciganas. Ele pode representar a sedução, o mistério e a fartura feminina. Sempre longos, recebem atenção especial, muitas vezes, enfeitados com flores (FERRARI, 2010). Há uma tradição de ciganos que afirma a fidelidade da mulher ao seu marido deve ir além-túmulo, e isto, pode ser representado por meio do cabelo. Uma afirmação que alude ao corte do cabelo da mulher cigana, quando viúva, representa a dedicação da mulher ao marido, mesmo depois da sua morte:

As mulheres devem obediência total aos maridos [...]. Rigorosa fidelidade da mulher. Não só o adultério é raro, mas a fidelidade vai além da morte do marido: a cigana viúva corta o cabelo, junta a trança ao defunto e não torna a casar, seguindo assim padrões muito semelhantes ao da cultura hindu (CORREIA, 1986, p.510).

Supomos que esta pomba gira cigana, anunciada na segunda cantiga, seja a representação da mulher que não aceita o seu destino, subvertendo a ordem, ao afirmar que “não vai criar cabelo para o riacho carregar”. O corte pode significar uma ruptura com sua vida amorosa ou com seus próprios desejos. Ou, em outra interpretação, talvez represente aquela mulher que não vai nutrir sonhos e perspectivas durante sua vida inteira e, depois, perdê-los de repente, no fluir de águas que não voltam: a morte de seu marido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, transpondo características tradicionais da cultura dos ciganos, os ritos sagrados das religiões de matriz afro-brasileiras, as cantigas (principalmente a segunda apresentada), para os mitos de Pomba-giras Ciganas, o cabelo pode representar o símbolo sagrado que esconde o rosto e protege a verdadeira mulher dos perigos da vida, uma força mística, acima de tudo, capaz de devolver a liberdade na busca de seus intensos objetivos. Podemos perceber isso no seguinte verso: “O cabelo da cigana, o riacho carregou”. Em seguida, a subversão simbólica: “Carregou eu vou buscar”. Neste trecho, podemos interpretar algo ainda maior, que vai além da cigana e da Pomba-gira, atingindo todo o povo de santo e subverte suas ordens, assim como em seus mitos e nas suas cantigas. Ou seja, se o destino reservou algo indesejado para aquele indivíduo (filho de santo ou cliente), isso pode ser desfeito, por meio de um apelo à entidade.

As águas carregam, mas podem devolver, esta é a noção de causa e consequência que rege o fundamento do povo de terreiro, uma vez que pode explicar a necessidade de cuidar do Santo feito, dos Caboclos batizados e da própria Pomba-gira Cigana, que tenha sido encontrada por meio de jogo de búzios ou qualquer outra prática divinatória, em cada filho de santo. Caso contrário, a sorte vira-se novamente e aquele que não cuidou de sua vida espiritual volta ao sofrimento.

Referências:

- AGUIAR, Itamar de. *As Religiões afro-brasileira em Vitória da Conquista: caminhos da Diversidade*. 2009. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
- _____. *Os candomblés do sertão: a diversidade religiosa afro-indígena-brasileira*. Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queiros, ISSN 2179-9636, Ano 2, n 5, março de 2012.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Umbanda*. São Paulo: Ática. 1986.
- BASTIDE, Roger. *O candomblé da Bahia*. 4. Ed. São Paulo: Companhia da Letras. 2009.
- _____. *As religiões africanas no Brasil*. Ed. 1. São Paulo: Livraria Pioneira editora. Editora da universidade de São Paulo. 1971.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo. Ed. Perspectiva 1998.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.
- ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Imagens e símbolos*. São Paulo: martins Fontes, 1996.
- FERRARI, Florencia. *O mundo passa: uma etnografia dos calon e suas relações com os brasileiros*. Tese de Doutorado. Departamento de Antropologia Social. São Paulo: USP, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo. Ed. Perspectiva 1998.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- MACHADO, Ivana Karoline Novaes. *Singularidades do espiritismo maracaense: sincretismo e múltipla pertença no centro espírita José Herculano Pires*. Jequié, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, abril de 2014 – Monografia da Especialização em Antropologia com Ênfase em Culturas Afrobrasileiras.
- PRANDI, Reginaldo. *Introdução*. In: PRANDI, Reginaldo (org.). *Encantaria brasileira: o livro dos mestres, caboclos e encantados*. Rio de Janeiro, Pallas, 2004. p. 7-9.

PRANDI, Reginaldo; VALLADO, Armando; SOUZA, André Ricardo de. *Candomblé de caboclo em São Paulo*. In: PRANDI, Reginaldo (org.). *Encantaria brasileira: o livro dos mestres, caboclos e encantados*. Rio de Janeiro, Pallas, 2004. p. 120-145.

PRANDI, Reginaldo. *Coração de Pombagira*. Revista *Esboços*. v. 17, nº 23. Florianópolis: UFSC, 2010. pp. 141-149.

REIS, Sérgio Martins dos. *Universo Umbandista*. São Paulo: Clube de Autores, 2014.

SENNA, Ronaldo de Salles. *Jarê: uma face do candomblé; manifestação religiosa na Chapada Diamantina*. Feira de Santana: UEFS, 1998.

STEIL, Carlos Alberto. *O sertão das romarias*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

Reis, Sérgio Martins dos. *Universo Umbandista*. São Paulo: Clube de Autores, 2014.

O DESENHO E A PALAVRA NAS TRADIÇÕES IMAGINÁRIAS DO PONTO DA MANGUEIRA

PROF. DR. SÍLVIO ROBERTO DOS SANTOS OLIVEIRA³⁴

O artigo se delinea pelos resultados de pesquisa e produção artística acerca de uma expressão da cultura popular, a ação de empinar artefatos de papel. No caso desta pesquisa, especificamente arraias e a cultura do empinar assumida por uma pequena localidade do Bairro Vasco da Gama em Salvador, a Rua Silvestre Farias, conhecida por Ponto da Mangueira, encravada entre o bairro do Engenho Velho e o bairro da Federação. Averiguados o desenho do imaginário nessa comunidade salientada, a fim de delinear uma compreensão de suas expressões, fez-se a análise científica e uma interpretação artística em HQ, em torno de um personagem, um menino a alegorizar outros tantos. No caso soteropolitano, narrativas orais acompanham a prática do empinar, fomentadas entre os próprios empinadores e seu linguajar específico, constantemente reelaborado. Este artigo apontará procedimentos da arte de empinar arraias em Salvador, compreendendo a memória de empinadores, os seus corpos, seus gestos e suas interações por meio dos desafios aéreos ou mesmo de mitos e tabus disseminados pela oralidade. Embora o enfoque da pesquisa estivesse orientado para a ação/reflexão/ação acerca do imaginário popular em torno dos empinadores de arraias, procedeu-se a leituras teóricas, a observações diretas, a entrevistas e a registros audiovisuais. Esses registros apresentam depoimentos e experiências de quatro moradores do Ponto da Mangueira, além de falas e imagens circunstantes, que confirmam a forte impressão desse imaginário na memória local.

UNIVERSIDADE E ATUALIDADE: NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO, TEORIA DOS SISTEMAS

Prof. Dr. Edson Dias Ferreira³⁵

Minha intenção não é promover um discurso purista da universidade ideal, mas um discurso consciente de que, pelo menos momentaneamente, não sendo possível pensar uma universidade humana voltada para as questões da sociedade (pobreza, distribuição de renda, acesso, preparação das novas gerações, respeito às diferenças) e, ainda assim, constituir um espaço que pensa a tecnologia e os avanços que ela possibilita, então que se possa pensar a universidade possível. Esta universidade, possível, é aquela que não atua “canibalisticamente”, isto é, consumindo os da própria espécie, mas uma universidade que respeita convive e coopera.

³⁴ Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

³⁵ Professor Pleno da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Docente do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (UESB).

Depois de algum tempo sem que nos encontrássemos um fato possibilitou a aproximação. Foi uma dessas coisas que às vezes a ciência não consegue explicar. Tendo recepcionado um amigo em visita de férias à Bahia, em dado momento de nossas conversas evocou-se o nome de uma pessoa; dada a semelhança do nome evocado, do seu local de trabalho e de outros detalhes mencionados, cheguei à conclusão que se tratava da mesma pessoa que eu conhecia. Este dado se confirmou quando incumbido de lhe entregar alguns exemplares do livro de autoria do mencionado amigo cumpri com o compromisso. Neste dia, ao reencontrá-la conversamos por um bom tempo, das amenidades aos assuntos pontuais da universidade. Isto porque a pessoa diante da qual eu me encontrava mantém laços de amizade com minha mulher e, claro, ela estava presente. A propósito, foi por intermédio de minha mulher que eu a conheci.

Naquele momento, motivada pelas coisas que conversamos, surgiu a idéia e o convite para a realização de um pequeno evento onde fosse possível discutir mais amplamente e compartilhar com outras pessoas nossas preocupações acerca da universidade.

Em princípio, pensou-se em discutir qual o sentido para a universidade, mais particularmente da questão políticas públicas para a pesquisa e pós-graduação. Ainda nessa perspectiva pensou-se em envolver a questão das vocações institucionais impulsionadas pelas suas respectivas inserções regionais e locais. Veio daí o caso específico de nossas universidades (estaduais) e o papel que desempenham, tanto quanto as mudanças pelas quais passaram que, de algum modo, quase as afastaram dos seus projetos iniciais. Neste contexto nasceu a indagação: Qual a vocação natural que as universidades estaduais possuem e como incentivá-las a atender as reais necessidades das populações concentradas nas regiões onde se encontram inseridas?

Esta é uma pergunta difícil de responder porque possui muitas respostas possíveis, mas sobretudo tomadas de posição que em alguns momentos podem caminhar na contramão do projeto de universidade pensado atualmente. Isto me fez voltar a alguns autores para lembrar certas questões discutidas já a alguns anos.

Para iluminar a discussão que agora apresento convém lembrar, por exemplo, o trabalho de Fritjof Capra, Ponto de mutação, no qual ao **apontar para a situação de desequilíbrio em que se encontra o planeta** sugere que os sinais indicativos desse desequilíbrio estão a mostrar o quanto nos encaminhamos para o fechamento de mais um ciclo, o que poderá levá-la a se reequilibrar. Para ele o movimento das estruturas variam da gênese ou momento de criação, passando pelo crescimento; no seu auge, não havendo mais para onde ir enfrentam o colapso e a queda. Pelos sinais que aponta o colapso reflete bem o nosso tempo. Com outros autores, a exemplo de Marilena Chauí, Dias Sobrinho, Dilvo RistoF só para citar alguns fomos vislumbrar questões pontuais que não só reconhecem a existência da crise, como também apontam para as direções que os governantes resolveram tomar no sentido de resolvê-las. Eis aí a colocação do problema: O caminho escolhido pelos governantes em relação à condução da universidade é, de fato, o melhor ou apenas esconde de forma ruidosa os interesses que são necessariamente externos a estas instituições?

Se é assim, o que se pode fazer para realinhar os objetivos e caminhos que as universidades estaduais deixaram para trás?

De que maneira deveremos empreender este esforço?

Quem pode ou deve contribuir com isto?

Diante de tais questões, buscar compreender os mecanismos que regem a tomada de posição de cada um dos setores envolvidos com a definição e implementação das políticas de produção e disseminação do conhecimento pode constituir uma saída possível para começar responder tantas inquietações.

Assumindo uma posição que se sustenta no princípio do equilíbrio *in* e *yang* estabelecido pela cultura oriental CAPRA (1982, p.36), observa que no ocidente:

A preferência flagrantemente sistemática de valores, atitudes e padrões de comportamento *yang* resulta num sistema de instituições acadêmicas, políticas e econômicas que se apóiam mutuamente, e que acabaram virtualmente cegas para o perigoso desequilíbrio do sistema de valores que motiva suas atividades.

Tal perspectiva acentua-se quando está em voga a nossa relação dicotômica no tocante a separação corpo e mente como instâncias estanques e como se essas dimensões pudessem ser tratadas de maneira independente em cada indivíduo. Neste sentido, segundo o mesmo autor:

Na medida em que nos retiramos para nossas mentes, esquecemos como “pensar” com nossos corpos, de modo a usá-los como agentes do conhecimento. Assim fazendo, também nos desligamos do nosso meio ambiente natural e esquecemos como comungar e cooperar com sua rica variedade de organismos vivos. (CAPRA, 1982, P.37).

Cabe então aqui, como exemplo – referindo-me a uma matéria jornalística veiculada em 2005 por uma emissora de TV – chamar a atenção para a situação dos povos Guarani cayowa no Mato Grosso, ao desequilibrarem-se seu habitat, pela ação da implantação das fazendas de soja na região, eliminaram a possibilidade de mobilidade do grupo, praticamente comprometeu-se a manutenção de suas vidas por absoluta incapacidade de se adaptarem às regras da cidade: produção e consumo em escala industrial. Resultado disso a palperização e proletarização do povo, a fome e a desnutrição entre os jovens e crianças gerando como subproduto doenças de toda a ordem para todos do grupo. Isto é desenvolvimento? De quem? Para quem? Estes desequilíbrios têm sido continuamente estimulados sob a justificativa do desenvolvimento do país. Índios assim como negros, pobres ou quaisquer outros segmentos não contemplados por esses princípios sofrem igualmente os reflexos danosos de sua prática.. Onde colocamos o exemplo dos índios Cayowa poderíamos colocar o desastre ecológico na cidade de Mariana

em Minas Gerais, a transposição do rio São Francisco, as hidroelétricas de Belo Monte no Pará e muitos outros fatos recorrentemente noticiados

No tocante à universidade, se por um lado na década de sessenta a necessidade era interiorizar a educação, fato que acabou por determinar o perfil das instituições estaduais de ensino superior da Bahia, hoje, por outro lado, essas instituições dão as costas a este princípio em nome de atender a projetos e interesses globais, muitas vezes desprovidos de qualquer identificação com nossa realidade e necessidades. Por isso pensar a universidade pública estadual, pensar as políticas de pesquisa e pós graduação para elas passa necessariamente por pensar qual o seu projeto, isto é, o projeto de universidade que se quer e a que propósitos servir: aos globais muitas vezes desfocados de nossa realidade ou aos locais com vistas à equilibração das coisas e, portanto, dar condições às pessoas para que elas possam ser donas dos seus destinos individuais, coletivos e ecológicos. Isto Porque entendo que partilhamos de um mesmo ecossistema. Cabe aqui outra pausa para dar voz à constatação de Capra. Segundo nos mostra “[...] uma das coisas mais difíceis de serem entendidas pelas pessoas em nossa cultura é o fato de que se fazemos algo que é bom, continuar a fazê-lo não será necessariamente melhor.” Na sua opinião essa é a essência do pensamento ecológico. Ao que conclui:

Os ecossistemas sustentam-se num equilíbrio dinâmico baseado em ciclo e flutuações, que são processos não-lineares. Os empreendimentos lineares como o crescimento econômico e tecnológico indefinido [...] interferirão necessariamente no equilíbrio natural e, mais cedo ou mais tarde, causarão graves danos. (CAPRA, 1982, p.38).

Poderíamos continuar aqui, numa atitude compulsiva de produzir fichamento, trazendo vários recortes da leitura realizada, pois muito ainda teria para nos mostrar acerca de como lidamos no nosso contexto com valores e regras hegemonicamente consolidadas. Numa dessas questões, no tocante ao pensamento racional, ele alerta que: “A tendência auto-afirmativa continua crescendo, e com ela, a exigência da submissão, que não é o complemento da auto-afirmação, mas o reverso desse fenômeno.” Entre outros exemplos situa o “[...] sistema educacional, no qual a auto-afirmação é recompensada no que se refere ao comportamento competitivo, mas é desencorajada quando se expressa em termos de idéias originais e questionamento da autoridade” (CAPRA, 1982, p. 41).

Se tomar como exemplo a minha universidade será possível observar o quanto tem sido (danoso) impor uma ideologia de fora para dentro na qual se preconiza apenas quantidade de pesquisa ao invés de qualidade das intervenções. Houve um momento na Universidade em que ela postulou atender ao clamor da sociedade local, isto é, formar pessoas que pudessem atender às necessidades regionais, (a uma demanda) existente que era o ensino voltado para os níveis fundamental e médio carente de professores naquele momento histórico e ainda atender à carência de profissionais especializados em certos segmentos produtivos da região. Hoje é possível perceber que esta tarefa foi cumprida com muito

sucesso. Cidades como Santa Bárbara que fazem parte da região de influência de Feira de Santana possui um quadro de professores quase que totalmente graduado e muitos até com pós-graduação em várias áreas do ensino. Isto não aconteceu por mero acaso, a universidade se empenhou em atingir esta meta porque naquele momento mesmo estando preocupada com o número, haviam pessoas, muitas pessoas, no seu corpo docente preocupadas com a qualidade do trabalho que elas estavam realizando. Anos depois, novo desafio se impõe à universidade, aproximar-se da demanda requerida pelo desenvolvimento tecnológico e sua inserção no universo da produção científica como objetivo maior. O contexto impôs uma dura realidade, a UEFS deixou de ser a único espaço regular de oferta de curso superior, seu horizonte abriu com a vinda de novos personagens. Este movimento a fez esquecer que sua base estrutural sempre esteve focada no ensino e a universidade buscando competir com suas concorrentes construiu um novo perfil para suas atividades. Nossos alunos por um lado passaram a buscar o professor mais titulado ao invés do “mais qualificado” para a tarefa do ensino; por outro passaram a se espelhar na figura do pesquisador (caricaturado) pelo imaginário construído acerca do conceito e modelo de pesquisador conhecidos e, como se não bastasse, ingenuamente, passaram negar no próprio discurso a base natural da formação que escolheram. Até recentemente a formação em licenciatura era sensivelmente maior na população estudantil da UEFS, assim como na população das universidades estaduais, o número de estudantes de licenciatura tem significativa representação.

Ser licenciado e querer ser pesquisador, não há nada de mais saudável para a profissão, mas ser licenciado esquecer do seu papel social para exaltar uma coisa que ainda não se é torna-se no mínimo estranho.

É neste sentido que me preocupa a maneira como nossos alunos têm sido estimulados a abraçarem o caminho da pesquisa. Digo isto porque a queixa é generalizada a este respeito. É comum alunos afirmarem que estão fazendo licenciatura, mas não pretendem ensinar. E eu pergunto: o que e onde eles vão atuar como pesquisadores se o seu lócus natural de pesquisa é constantemente negado? Negado pelas agências de fomento, (quando não investem neste ramo do conhecimento...) negado pelos profissionais de ensino que voltam-se quase que exclusivamente para suas pesquisas e/ou captação de recursos para mantê-las, negado pelos próprios alunos que buscam afastarem-se das suas áreas de formação ao procurar a “utopia” do ser pesquisador, e negado pela sociedade por não entender que a pesquisa produzida no universo do ensino, na relação professor / aluno / escola / comunidade pode não trazer altos ganhos financeiros, mas, com certeza, poderá trazer muitos elementos para a melhoria da formação desse tipo de profissional, refletindo-se de maneira significativa na qualidade do seu trabalho e por consequência na qualidade da formação do seu aluno.

Como se pode ver, a universidade não precisa abrir mão dos seus interesses, mas pode criar condições para que sua vocação natural seja pelo menos encarada como um compromisso sério cujos resultados hoje dão à Universidade condições para pleitear e assumir novos desafios.

Vale mencionar a população de egressos dos cursos oferecidos pela UEFS, pertencente aos seus quadros docente e funcional técnico-administrativo, inclusive apresentando altos níveis de titulação que oriundos de um modelo de universidade que criou possibilidades, construiu como resultado profissionais aproveitados com competência e compromisso nas ações que desenvolvem.

Nos meus trinta anos de docência universitária, não posso precisar, mas posso contabilizar ao menos trinta ex alunos entre os docentes ingressos na carreira do magistério daquela instituição. Se for considerar os ingressos em outras instituições públicas ou privadas do magistério superior este número cresce de maneira significativa dentro e fora do estado da Bahia, independentemente do momento de suas formação / qualificação superior. Tal perspectiva nos remete a refletir acerca do papel da universidade no geral e das nossas estaduais em particular. Assim, cabe-nos questionar: Como pensar a universidade tomando-se como pressuposto a dinâmica a ela imposta pela conjuntura **atual**? Aliás conjuntura que se alonga por mais de duas décadas.

O professor José Gerônimo de Moraes por ocasião da elaboração da síntese do Seminário de abertura do processo de avaliação institucional da UEFS, em 1991, nos brindou com a seguinte acertiva:

Na Universidade se pensa. Não quer dizer: somente na Universidade se pensa. Seria até mais verdade dizer: onde se pensa, aí temos uma Universidade. Mas, se na Universidade se pensa, isso não é tudo e não teria esse valor todo, se a Universidade não se pensa.

Partimos do pressuposto que a universidade hoje vive uma dinâmica que se define por uma mudança de eixo, expressa na crise de valores que ela mesma tentar equacionar. Houve um tempo, não muito distante, em que pensar universidade consistia em defender o espaço de pensar. Este pensar se estabelecia pela busca da produção de conhecimento, leitura, pesquisa, indagação, percepção, experimentação, e todas as formas e maneiras através das quais interessavam aos sujeitos dessa instituição a empreenderem a busca de ou a procura por alguma coisa ou fenômeno, isto significava ter a universidade entendida como instituição social cuja implicação trazia, necessariamente, no seu bojo não pensá-la como espaço da competição, mas espaço de interação e integração social respeitada a sua diversidade de idéias.

Hoje, o eixo da universidade mudou de rumo, ela passou a pensar-se e a ser pensada como organização social homogeneizada. Isto a fez se deslocar da integração e interação com a sociedade para operar com a lógica da competição com e para sociedade. Competição com a sociedade implica entendê-la como uma concorrente em potencial com seus setores e com suas congêneres.

Os valores incorporados atualmente sem que as pessoas se dêem conta da sua verdadeira dimensão deixam perceber:

1- A exarcebação de um certo conceito de pesquisa e produção de conhecimento e determinações que daí decorram: pesquisador como captador de recursos, ordenador de despesas e fiel depositário de bens públicos.

2- A minimização das funções de ensino reflexo da investida de profissionais de outros ramos de formação no magistério. Não que isto seja um problema em si mesmo, o problema é não formar professores para atender à demanda dessas áreas.

3- As maneiras pensadas de controle sob o rótulo de avaliação onde desaparece a lógica do conhecer-se para projetar-se que se define, exatamente, pelo desenvolvimento de mentalidade avaliativa.

Um exemplo claro são as relações que se estabelecem em vários segmentos da sociedade: Ser mulher ou ser homem é, para além da condição meramente fisiológica que os caracteriza, o resultado do desenvolvimento social, político, ideológico, psicológico e cultural do que historicamente é ser mulher ou ser homem. Isso muda inclusive de acordo com valores construídos no tempo, no espaço, e no grupo social dentro do qual eles se encontram inseridos. a mulher vista sob a ótica da cultura islâmica tem uma mentalidade que reflete valores construídos por esta cultura.. Como posso pensar uma universidade globalizada se esta opera sob uma lógica que conflita com valores seus de tempo, espaço e cultura?

Enquanto universidade criada com um propósito específico descrito pela perspectiva de atuar “ como instrumento da função polarizadora de um espaço econômico-urbano gerador de demanda em recursos humanos e operador da contenção de fluxos migratórios...” (UEFS, 1975,p.5) A universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS vê-se no presente momento sob a crise estabelecida pela difícil missão de continuar trilhando os caminhos que determinaram a justificativa da sua criação conforme descrição acima ou adequar-se às exigências que o momento histórico atual impõe, isto é, aproximar-se da perspectiva conjuntural nacional do estado mínimo nas políticas de bem-estar social, o que acarreta, entre outras coisas, significativa redução dos gastos com educação. Esta perspectiva se expressa no espírito da globalização determinado pelo paradigma neoliberal. Um dos reflexos dessa conjuntura implica na perda substancial dos recursos para manutenção **do projeto universitário**. Dias Sobrinho ao tratar da questão afirma que “A diminuição do financiamento público acarreta reflexos tão devastadores no cotidiano das universidades que até chegam a abalar sua estabilidade histórica” (Dias Sobrinho, 1998, p.29)

Em verdade, a crise da instituição universidade não é prerrogativa exclusiva da UEFS, as instituições de ensino superior no Brasil, particularmente aquelas de natureza pública passam pelo que se pode chamar de crise de identidade. Essa crise, passa necessariamente por mudanças enfrentadas (vivas) pelo mundo neste início de século / milênio .cuja base tem íntima relação com a economia dos Estados. A perspectiva globalizante e com ela as mudanças conceituais que se impõem, tem levado às instituições a ajustarem-se ao que determina esta nova ordem. O conceito de instituição social dá lugar ao conceito de organização social. Em relação ao primeiro, se caracteriza por aspirar a universalidade quanto

ao segundo caracteriza-se pela particularidade, da qual dependem seu sucesso e eficácia. Chauí, ao tratar do entendimento que se estabelece entre essas duas visões conceituais observa que:

a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais.

Há quem afirme que diante da crise as universidades, em busca de recursos ou da própria sobrevivência, devem procurar apoio com parceiros da iniciativa privada e outros. Por outro lado, faz parte das intenções do governo criar situações que possam, de alguma maneira, forçar a adoção de atitudes como essa por parte das universidades. Como resultado, enquanto as universidades lutam para manter sua sobrevivência, deixam de fazer o que lhes é essencial, isto é, cumprir com sua função social historicamente conhecida ou seja produzir conhecimento. Diante deste quadro, o que fazer para se chegar a um termo? Esta pergunta vem sendo feita já há algum tempo, mas, infelizmente, nem sempre as respostas têm sido satisfatórias. Fato que se mostra presente na crescente crise dentro da qual as universidades se encontram imersas.

Este é o cerne da crise que envolve as universidades, em particular as brasileiras, baianas e por que não dizer a UEFS atualmente, isto é, operar com a lógica da medição / quantificação e conseqüentemente da competição. É sob esta perspectiva que olho hoje a UEFS, mas não somente ela, e sim todas as universidades que a partir da lógica da competição passaram a estabelecer com suas ‘iguais’ ou até mesmo com outras temporal e espacialmente diferentes relação de competição, onde o que vale passa a ser a lógica do mercado, algumas vezes do mercado econômico. Isto impõe à universidade aceitar a exclusão como natural. Reflexo disso está na questão a seguir:

Até quando as licenciaturas serão consideradas cursos necessários e serão oferecidas, mantidas e/ou criadas pela universidade?

Atualmente, de forma deliberada, essa tarefa vem sendo progressivamente atribuída às prefeituras das várias cidades, pelo menos no que se refere, nesse momento, à formação de pessoal para atuar no ensino fundamental. É certo que no primeiro momento com a chancela da Universidade, mas até quando? A justificativa para esta medida que falseia as verdadeiras intenções é o fato de haver a necessidade de uma progressiva adequação ao que estabelece a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas e depois? Vão atribuir às prefeituras a responsabilidade de oferecer cursos superiores para formação dos seus quadros de professores?

Há um know how sendo criado, a universidade não se deu conta disso. Enquanto por um lado tenta-se a todo custo criar uma mentalidade de “pesquisador” na figura do estudante universitário secundarizando-se ou mascarando-se, no caso das licenciaturas, a função primeira da formação para a qual esses cursos em essência são oferecidos por outro lado, incentiva-se às prefeituras a investirem em cursos conveniados ou por enquanto cancelados pela universidade para que elas responsabilizem-se por esse nível de formação. Exemplos clássicos UNEB 2000/ hoje PAFOR e congêneres em andamento. Neste quadro se desenha um futuro de desemprego para potenciais licenciados “pesquisadores” não preparados para o exercício da docência. Entenda-se pesquisa nessa colocação como execução de rotinas ou tarefas que na realidade é, efetivamente, o que vem sendo feito e reproduzido pela grande maioria daqueles que se dizem pesquisadores.

Outro aspecto a ser pensado acerca da universidade que se desenha nesse momento histórico é o conceito de qualidade entendida apenas como quantificação de ações. os valores são estabelecidos pela lógica da medida. (número, peso, volume, “extensão”) enfim da quantidade...

Os sistemas de “avaliação” propostos hoje pelo MEC desencadearam no inconsciente coletivo uma lógica de ação que se impõe pela exarcebção do espírito de competição, o meu igual é sempre um adversário, é preciso tirá-la da frente.

Os modelos de medida utilizados pelo provão, aparentemente, não impõe à primeira vista este entendimento. Entretanto, a materialização dos seus efeitos cria uma jaula da qual é impossível se desvencilhar. Se por um lado o estudante por questões políticas ideológicas ou mesmo pela própria dificuldade não vai bem na prova, recai sobre ele não só a estigmatização futura de se ver excluído em função de um pretenso mau resultado como também a responsabilidade de ver o curso do qual foi egresso ser (fechado). por um critério nada qualitativo. Em relação à instituição, vê-se medida apenas pelo que podem dizer os resultados do provão realizado por seus egressos e em consequência disso vê-se submetida a toda uma devassa nas suas estruturas, física administrativa e funcional, creditando-lhe um conceito tão quantitativo que pode ser expresso apenas nos números por ela apresentados (prédios, salas computadores, doutores, ect.) e a qualidade dessas ações como serão observadas, apenas pela frieza dos números?

Diante do exposto chegamos a seguinte conclusão: a universidade, aquela composta pelo conjunto de sua comunidade deve começar a pensar principalmente sobre si mesma, seu futuro, sua essência, e como operar com esta lógica que reflete um momento em que alguns chegam a chamar de estrutural, eu entendo como uma conjuntura, cujos valores após ajustados, disseminados, desgastados certamente cederão lugar a outras formas de pensar. Estas, entretanto, só serão possíveis de existir se nos restar a capacidade de perceber além do que está dado ou, melhor dizendo, além do visível. A história do homem tem demonstrado que só há avanços quando há inquietação a acomodação nem sempre é a melhor medida para as coisas. Por isso neoliberal, globalização, e outros valores políticos e ou ideológicos com os quais temos que conviver hoje, certamente, poderão não ser mais os valores tidos como verdadeiros daqui a

pouco tempo. e nesse sentido os conhecimentos de base em todas as suas dimensões virão ocupar seu devido lugar. Alias eles são os únicos cuja essência não enseja essa efemeridade virtual.

O texto aqui apresentado foi originalmente escrito em março de 2005 com o propósito de contribuir com a discussão acerca do papel da universidade por ocasião de um seminário realizado em vídeo conferencia pela UNEB naquele mesmo ano. Dada a sua atualidade resolvi retomá-lo acreditando que a conjuntura atual ainda expressa muito do que ele traz. Assim, acredito, reabrir as discussões datadas pode também predispor aos segmentos que compõem a instituição universitária e os protagonistas de políticas publicas e de governo a pensarem nos destinos que estão desenhando para o futuro da universidade.

Referências:

CAPRA, Fritjof. Ponto de mutação. São Paulo: Cultrix, 1986

CHAUÍ, Marilena. **A importância do Ensino Superior**. Brasília: mimeo, 1998.

DEMO, Pedro. **Educar Pela Pesquisa**. 3.ed, Campinas - S P: Autores Associados, 1998.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação Institucional da Educação Superior: fontes externas e fontes internas**. Revista Avaliação - Campinas: Raies, vol. 3 - n.4 - dez S1998.

FERREIRA, Edson Dias. **A Emergência da Universidade Estadual de Feira de Santana e o seu Estudante na Historicidade da Região**. Salvador: s/n, 1997. (Dissertação)

RISTOFF, Dilvo I. **Avaliação Institucional : pensando princípios**. in Avaliação Institucional: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

UEFS. **Razões de uma Instituição**. Feira de Santana: publicação UEFS, outubro 1975

UEFS. **A Universidade em Quetão: Seminário de Abertura da Avaliação Institucional**. Feira de Santana: publicação UEFS, novembro 1991. (Anais)

UEFS. **Projeto de Avaliação Institucional**. Feira de Santana: publicação UEFS, março 1994.

UEFS. **I Relatório Síntese da Avaliação Institucional**. Feira de Santana: publicação UEFS, agosto 1997.

TEXTOS COMPLETOS - COMUNICAÇÕES ORAIS DO GT 01

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MIGUEL DAS MATAS 2015/2025

ANTONIEL DOS SANTOS³⁶
PRISCILA GOMES DORNELLES³⁷

Resumo

O objetivo deste estudo é investigar como está configurada a Educação do Campo no Plano Municipal de Educação de São Miguel das Matas (PME/SMM) vigência 2015/2025 considerando a Resolução CNE/CEB nº 01/2002. Este se fez necessário por entender que a institucionalização da referida Resolução se estabeleceu a partir das lutas dos povos do campo pelo direito a educação do e no campo e que decorridos 14 anos de sua implementação ainda percebemos um descaso do poder público frente a este direito adquirido. Portanto, o presente estudo emerge como um importante espaço para diálogo e debate a respeito da efetivação da referida Resolução além de que, o Município de São Miguel das Matas possui particularidades que o posiciona como eminentemente rural. A pesquisa se caracteriza como análise documental, tendo como fontes de dados a Resolução CNE/CEB nº 02/2002. E o PME/SMM 2015/2025, documento que fomentará a educação do município para o decênio 2015/2025. Apesar da eminência rural, ficou evidente a negligência quanto a Educação do Campo. Aparecem sucintas expressões que abordam a Educação do Campo ou os povos do campo, mas alocadas como respeito a diversidade. Observou-se também algumas incoerências como a semelhança ou repetição de duas Metas e a definição do quantitativo de escolas municipais. Desta forma, tencionamos os povos do campo para ocuparem o espaço da preposição, da formação, da elaboração e planejamento das ações que vão inferir diretamente no seu modo de vida.

Palavras-chave: Educação do Campo. Resolução. PME.

Introdução

A Resolução CNE/CEB nº 01/2002 é considerada como um dos marcos legais mais significativos das lutas dos povos do campo pelo direito a educação no e do campo. Sendo assim, diante dos quase 15 anos de sua instituição, e correlatos a recente reformulação dos Planos Municipais de Educação (PME) para o decênio (2015/2025), percebemos a importância de investigar e analisar o que tem sido posicionado nos respectivos planos a respeito da Educação do Campo, principalmente devido a ofensiva que tem sido o fechamento de escola no campo.

O município de São Miguel das Matas está localizado no Recôncavo Sul da Bahia, limitando-se com os municípios de Laje, Amargosa, Elísio Medrado, Varzedo e Santo Antônio de Jesus, tendo população estimada em 10.414 habitantes e uma densidade demográfica de 48,57 hab./ km², (PME/SMM, 2015). O

seu PME foi aprovado e instituído através da Lei nº 83 de 19 de junho de 2015, sendo publicado no Diário Oficial do Município na edição nº 661, caderno I, ano VIII.

A pesquisa se configurou como análise documental, onde inicialmente fizemos a leitura e análise da Resolução CNE/CEB nº 01/2002, dialogando com as construções teóricas, em específico, as contribuições de Roseli Caldart (2012). Em seguida buscamos a lei de aprovação do PME assim como, o referido plano, sendo esta busca feita no Diário oficial do Município. Com o PME em “mãos”, debruçamos na leitura e análise do mesmo que nos possibilitou levantar informações pertinentes para a compreensão e como se configura a Educação do Campo frente a este documento.

Portanto, a realização deste estudo contribuiu para o debate e cobrança da efetiva institucionalização da Resolução CNE/CEB nº 01/2002, reforçando e avançando na constituição de um projeto mais humano, mais igualitário, que respeite as diversidades e especificidades do campo, sua cultura, seus povos, seus conhecimentos. Elementos fundamentais para consolidação de um novo campo, que não seja o da exploração, da subalternidade, do preconceito, da concentração de terras e tecnologias, das commodities, do deserto verde.

Dialogando sobre a Educação o Campo

Neste dialogo sobre Educação do Campo, perpassaremos as construções e debates teóricos propostos pela estudiosa e pesquisadora Roseli Caldart, em especial, as suas contribuições frente ao Dicionário da Educação do Campo (2012) no verbete, “Educação do Campo”. Neste verbete a autora apresenta o conceito de Educação do Campo, afirmando que este está em construção, não havendo e nem se sabe se ocorrerá uma definição do que é Educação do Campo. Isto ocorre pelo fato de estarmos em constante luta, em movimento, a Educação do Campo é movimento, é confronto, é uma organização popular camponesa que embate veridicamente a proposta capitalista de Educação, aquela que “trepa” no Estado utilizando-se deste para perpetuar sua sobrevivência.

As discussões e definições da expressão Educação do Campo se instituíram no final da década de 90 com protagonismo do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), objetivando mudanças significativas na Educação das populações do Campo, entendendo este, como um conjunto, indígenas, agricultores, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, meeiros, posseiros, extrativistas. Este foi o grande salto dado por esta perspectiva, se contrapondo a Educação Rural propositada pelo Estado, com vista a manutenção e exploração dos povos camponeses, embasados numa formação técnica para atender as demandas do mercado. Portanto, a Educação do Campo abrange todo o contexto camponês, as lutas pela terra, as formas de trabalho, a soberania alimentar, as expressões e manifestações culturais.

Portanto, a Educação do Campo surge através das lutas dos coletivos, dos Movimentos Sociais do Campo, propondo uma Educação com raízes na coletividade, no social, no humano, na união, na existência e preservação da natureza como geradora de vida. Assim, ela visa a libertação dos sujeitos das

³⁶ Mestrando Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

<antonielfisica@yahoo.com.br>

³⁷ Professora Doutora do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

<prisciladornelles@gmail.com>

redes classistas que exploram as formas de trabalho, posicionando os povos camponeses como sujeitos culturais inferiores, usurpando seu modo de produção e sua mão de obra.

Ressalta-se também a crescente exploração e expropriação efetivada pelo agronegócio, controlando os modos de produção e degradando as riquezas naturais, substituindo a biodiversidade pelo deserto verde³⁸. Sendo posicionados como intocáveis, como os responsáveis pelo crescimento econômico do país, ocultando seus efeitos agressivos, pautados no uso indiscriminado de agrotóxicos que tem desencadeado problemas de saúde³⁹ principalmente nas populações camponesas, como demonstram algumas pesquisas⁴⁰. E nessa lógica, “é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura” (CALDART, 2012, p.260 e 261). É preciso revigorar as discussões da Educação do Campo, em busca da efetivação das políticas públicas já conquistadas, pois, o capitalismo através da rede do agronegócio tem se fortalecido criando novas barreiras para a devida e necessária mudança no sistema educacional, em especial o sistema educacional voltado para o campo.

Desta forma, adentramos no que é proposto de inovador na Resolução CNE/CEB nº 01/2002, confrontando, comparando, discutindo como esta se configura no PME/SMM 2015/2025 (Plano Municipal de Educação de São Miguel das Matas), assim como, as limitações que este possui frente à materialização da referida Resolução.

O que propõe a Resolução CNE/CEB nº 01/2002?

A instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo configurou-se como uma importante conquista dos povos do campo, pois a mesma demanda para a especificidade do campo e de que este necessita de atenção especial, promovendo o respeito a sua diversidade, contribuindo para a constituição da identidade das populações do Campo, visto que as diretrizes constituem um conjunto de princípios e de procedimentos.

No artigo 1º é exposto que as Diretrizes devem ser “observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino” (RESOLUÇÃO, CNE/CEB nº 01/2002). Ou seja, todos os sistemas públicos de ensino, o MEC (Ministério da Educação), as SECs estaduais e municipais (Secretária da Educação), e as unidades escolares. Todos estes precisam estar alinhados com objetivos bem definidos, com propósitos estabelecidos para que possam contribuir de forma significativa nos modos de vida das populações do campo.

No artigo 2º, parágrafo único, indica que

³⁸ Grandes extensões de terra cobertas por vegetações plantadas em larga escala, como eucaliptos, pinus, cana, soja dentre outras.

³⁹ “Os agrotóxicos interferem em mecanismos fisiológicos de sustentação da vida que são também comuns aos seres humanos e, portanto, estão associados a uma ampla gama de danos a saúde” (RIGOTTO e ROSA, 2012, p.88).

⁴⁰ “Estudos conduzidos pela equipe do professor Wanderlei Pignati (2007), da Universidade Federal do Mato Grosso, encontraram, na região de monocultivo de soja, contaminação por agrotóxicos no leite materno e na água da chuva” (RIGOTTO e ROSA, 2012, p.89).

a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (RESOLUÇÃO, CNE/CEB nº 01/2002).

Destacamos três princípios importantes neste parágrafo. Primeiro, a vinculação de questões inerentes a realidade, ou seja, assuntos próprios do campo, de sua cultura, da luta pela terra, pelos direitos. Segundo, o posicionamento da importância da coletividade, seja da memória quanto da vida social. E terceiro, o apego e reconhecimento do papel dos Movimentos Sociais na constituição e formação da vida coletiva do país. E esta estimativa é reafirmada no artigo 9º onde sinaliza que as “demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente” (RESOLUÇÃO, CNE/CEB nº 01/2002).

O artigo 6º, afirma que “o Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar [...] proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais” (RESOLUÇÃO, CNE/CEB nº 01/2002). Percebe-se neste artigo uma contradição que vem sendo corriqueira no campo brasileiro. Esta condiz ao fechamento de escolas do campo, só em 2014 foram mais de 4 mil escolas fechadas em todo o país, sendo o Estado da Bahia o que mais fechou escola do campo, 872 no total⁴¹. Dialogando com esta problemática, o artigo 7º institui que é de “responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar (RESOLUÇÃO, CNE/CEB nº 01/2002). Infelizmente, os sistemas de ensino não tem respeitado a especificidade do campo, como: Dia Santo (talvez único momento que as pessoas param suas atividades), os períodos de colheitas, tendo em vista a necessidade do apoio dos/as filhos/as nestas atividades. Este desrespeito é agravado pelos “indevidos” sábados letivos, que tem sido constantes nos calendários das redes de ensino, cujas não se organizam ou então com propósito de diminuir despesas, acabam começando o ano letivo mais tarde e isso implica em determinar sábado letivo para poderem cumprir no mínimo os 200 dias exigidos por lei, gerando transtornos para os/as alunos/as e professores/as.

Diante dos avanços percebidos pela RESOLUÇÃO, CNE/CEB nº 01/2002, compete agora confrontarmos, relacionarmos os pontos destacados, com a proposta definida no PME/SMM 2015/2025, buscando investigar como a Educação do Campo é/está configurado neste Plano.

⁴¹ Informações disponíveis no site do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) < <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>> Acesso em 25 de out. de 2016.

Plano Municipal de Educação de São Miguel das Matas

Este estudo não tem como objetivo fazer uma análise completa do PME/SMM 2015/2025, nosso objetivo é investigar como está configurada a Educação do Campo no PME/SMM 2015/2025 considerando a Resolução CNE/CEB nº 01/2002, para tanto, buscamos os pontos estratégicos do PME/SMM 2015/2025 que estejam ou deveria estar dialogando com a referida Resolução.

No PME/SMM 2015/2025 está embasada em 10 diretrizes, sendo elas: - erradicação do analfabetismo - universalização do atendimento escolar - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação - melhoria da qualidade da educação - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade - valorização dos (as) profissionais da educação - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PME/SMM, 2015). Observemos que nenhuma delas faz referência a Educação do Campo, configurando assim, como uma ação de negação dessa modalidade de ensino, deste projeto popular para os povos do Campo.

Um plano de educação tem por obrigatoriedade legal ou moral, incluir sujeitos e entidades que configuram seu objetivo central. No caso do PME/SMM 2015/2025, o mesmo afirma que existiu uma articulação de todos os entes envolvidos na educação. No entanto, ressaltamos que nas páginas 04 e 05, ao demarcar os sujeitos envolvidos, não expõe quais as entidades ou representações civis tais sujeitos estavam representando, o que nos possibilita fazer indagações a respeito da participação dos povos do campo na elaboração do plano. Esta suspeição é intensificada pelo fato de que o município miguelense apresenta dados que incidem para a constituição de um município eminentemente rural. Pois, segundo o próprio PME/SMM (2015, p. 18), “dos 10.414 habitantes, 3.360 residem na zona urbana e 7.054 na zona rural”. Assim como, das 16 escolas municipais sinalizadas no PME/SMM (2015), 12 são localizadas na área rural.

Sobre esta questão, vale frisar que segundo os dados do censo escolar de 2014 disponibilizados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) são apontadas a existências de 21 escolas municipais. Destas 17 são localizadas na zona rural, sendo que 3 delas se encontram paralisadas. Portanto, os dados apontam uma dicotomia a respeito dos números de escolas municipais, entre as informações contidas no PME/SMM (2015, p.102) e os dados disponíveis no site do INEP/Censo Escolar 2014. Desta forma ficamos a nos questionar o porquê desta diferença de informações? Seria uma forma de “mascarar” alguns dados? Ou foi apenas desatenção ao dialogar com tais informações?

Sendo assim, tencionamos o fato do município se constituir iminentemente rural e esta ruralidade não é valorizada, não subsidia a elaboração do PME, o que dialoga com a inexistência da Educação do Campo frente a este documento. Pois, a expressão Educação do Campo aparece no primeiro momento ao incitar sobre a Educação Infantil. Segundo o PME/SMM (2015, p.45), “Quanto a Proposta Curricular da Educação Infantil, a mesma não é específica para Educação do Campo, mas dialoga com os aspectos sociocultural do município”. Ou seja, ela aparece no sentido de sua negação e uma tentativa de minimizá-la ao supor que o dialogo com aspecto sociocultural pode suscitar uma referencia a proposta de Educação do Campo.

Ao abordar sobre as modalidades e desafios educacionais para o município, o PME/SMM (2015, p.58), afirma que “esse tópico fundamenta a discussão e os debates do PME, a partir do contexto municipal, na tentativa de conjugar esforços para se adequar às leis e verificar a dimensão do atendimento para essa demanda”. No entanto, são apontadas apenas as modalidades de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional de Nível Médio.

Não atendendo, portanto as determinações instituídas pelo artigo 27 da Resolução nº 04/2010, na qual designa que “cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância”.

Quanto as Diretrizes, Metas e Estratégias do PME/SMM 2015/2025

Chegamos então ao ponto chave do PME/SMM 2015/2025, ou seja, ao conjunto de princípios e procedimentos do referido plano, o que ele se propõe a fazer, o que quer melhorar e como irá fazer. Neste momento, são apontadas 10 diretrizes que fundamentam o referido Plano, no entanto, nenhuma delas faz referencia a Educação do Campo.

Já relacionado às metas, o PME/SMM 2015/2025 institui 17 metas a ser alcançado no seu período de vigência, estipulando estratégias específicas para cada uma das delas. No entanto, um fato nos chamou bastante atenção. Este se refere à semelhança entre algumas metas⁴², em uma delas até as estratégias são repetidas. Portanto, podemos inferir que o referido Plano se resume a 15 metas traçadas para o decênio de sua vigência.

A Meta que mais se aproximou, ou ao menos, abordou sobre os povos do campo foi a Meta 4, que visa “elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo... (PME/SMM, 2015, p.114). Embora que esta se volta para populações do campo, observemos que as estratégias propostas para atingi-la, estão focadas apenas na etapa do Ensino Médio. Portanto, apesar da preocupação com a questão da desigualdade educacional dos povos do campo, observamos que

⁴² A Meta 4 se assemelha com a Meta 9, só que apresentando estratégias diferentes. Já a Meta 6 se repete em sua completude na Meta 8, variando apenas o numero de estratégias descritas, devido a um erro de numeração das mesmas.

tais estratégias ainda não mantêm uma aproximação mais estreita ao que propõe a perspectiva da Educação do Campo.

Dentre todas as estratégias atribuídas, encontramos em algumas delas, resquícios que dialogam com a Educação do Campo, como por exemplo, na Meta 6, estratégia 6.4,

garantir transporte público gratuito para todos os estudantes da rede pública que dele necessitem, priorizando a educação do/no campo, na faixa etária da educação escolar obrigatória, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local (PME/SMM, 2015, p.118).

Esta é uma interessante estratégia, pois visa garantir a educação no campo, diminuindo assim os transtornos quanto ao deslocamento por longos períodos, valorizando a educação enquanto direito de todos/as, independente de sua localidade. Esta estratégia também nos incitam alguns questionamentos, pois, o PME/SMM (2015) deixa intencionalizado que as classes multisseriadas existem pelo fato de não conseguirem quantitativo de alunos necessários para agrupar no regime seriado. Sendo assim, será que o município irá investir na nucleação? Ao propor na Meta 2, estratégia 2.3 a “construção de uma Unidade Escolar na Zona Rural, na região do Arco Verde e do Riachão para atender todo Ensino Fundamental” (PME/SMM, 2015, p.112), o mesmo já sinaliza para a nucleação das escolinhas ciclo vizinhas a estas regiões? É preciso ficarmos atentos, pois dentro da conjuntura da Educação do Campo estas nucleações não são vistas como ações positivas considerando a valorização e o direito de ter educação em sua comunidade.

Fechando a análise do PME/SMM 2015/2025 frente a configuração da Educação do Campo neste documento, apontamos para o que sinaliza o próprio Plano ao referir-se que “o PME responde as expectativas e especificidades da educação para atender aos anseios da comunidade migueleense” (PME/SMM, 2015, p.136). E assim questionamos: de qual comunidade migueleense o texto se referi? Onde está a especificidade do campo? Onde está o atendimento instituído pela Resolução CNE/CEB nº 01/2002? Porque que o município eminentemente rural nega ou subverte o mesmo? Fazemos estas indagações por perceber que até na constituição da Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação do PME, não temos um representante dos sujeitos do campo, sendo esta comissão composta de representante da Secretaria Municipal de Educação, da Câmara Municipal de Vereadores, do Conselho Municipal de Educação, do Poder Executivo Municipal, do Conselho de Alimentação Escolar, do Conselho de Controle e Acompanhamento Social do FUNDEB, da Rede Particular de Educação, da Rede Estadual de Educação, dos profissionais de Educação (PME/SMM, 2015). Portanto, diante do histórico de lutas das populações do campo pelo direito a educação, percebe-se que os sujeitos do campo precisam se articular e exigir espaço frente a estas comissões assim como, cobrar ações específicas que venham atentar a sua especificidade.

Considerações finais

Investigar como está configurada a Educação do Campo no PME/SMM 2015/2025 considerando a Resolução CNE/CEB nº 01/2002. Este foi o objetivo traçado neste estudo, e ao longo do texto do PME buscamos levantar as evidências que nos conduzisse a “ver” “perceber” “materializar” a Educação do Campo. E percebemos que apesar do município de São Miguel das Matas ter uma característica eminentemente rural, como nos apontou os dados do IBGE assim como do Censo Escolar 2014. Ficaram evidentes a negligência quanto a Educação do Campo, mesmo decorrido 14 anos da institucionalização da Resolução CNE/CEB nº 01/2002, a presente Resolução nem figura entre as referências bibliográficas do PME/SMM 2015/2025.

Percebe-se sucintas expressões que abordam a Educação do Campo ou os povos do campo, mas estas aparecem flutuantes, sem enraizamento, sendo alocadas como respeito a diversidade. O texto também demonstra algumas incoerências informativas, ou até mesmo teóricas, como a semelhança ou repetição de duas Metas, assim como, a definição do quantitativo de escolas municipais. Neste quesito o PME não relaciona as escolas que se encontra paralisadas, coercitivamente localizadas na zona rural.

Portanto, tencionamos os povos do campo para ocuparem o espaço da preposição, da formação, da elaboração e planejamento das ações que vão inferir diretamente no seu modo de vida. É preciso uma organização destes na exigência do cumprimento das legislações já conquistadas que tem como intuito garantir a especificidade do campo no sistema educacional brasileiro.

Referências

- CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.
- INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Censo Escolar 2014** Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam;jsessionid=45EF5C0FE065C74382B975464F43BA9C>>. Acesso em 18 de out. de 2016.
- PME/SMM. **Plano Municipal de Educação de São Miguel das Matas 2015/2025**. Disponível em: <<http://www.portaldatransparencia.com.br/prefeitura/saomiguelasmatas/index.cfm?pagina=abreDocumento&arquivo=31ED01598B4E>>. Acesso em 15 de out. de 2016.
- RESOLUÇÃO CNE/CEB, nº 01 de 03 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 01 de out. 2016.
- RESOLUÇÃO, nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 05 de out. 2016.
- RIGOTTO, R. M. e ROSA, I. F. Agrotóxicos. In: CALDART, R. S. PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

AM IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: UM OLHAR SOBRE A QUALIDADE DE ENSINO, DIFERENÇAS E PLURALIDADES

Luzia da Glória Soares⁴³

1. RESUMO

A preocupação com a formação profissional do educador deve ser permanente, pelo motivo desse profissional trabalhar diretamente com a informação e formação dos indivíduos. Por isso, ele deve zelar religiosamente pela atualização de seus conhecimentos. Este trabalho tem por objetivo levar aos educadores a importância da formação continuada ajudando-os compreender que a formação contínua é uma ferramenta importante no desenvolvimento e aperfeiçoamento dos docentes. Tem como interesse buscar uma melhor qualidade de vida que permeiam o cotidiano dos indivíduos que estão inseridos no meio educacional com suas diferenças quer seja política, econômica, cultural e principalmente educacional. Nessa ótica, busca também discutir e estimular aos educadores melhorar a qualidade da educação básica na modalidade do Ensino Fundamental I e II, a fim de fortalecer os canais de comunicação entre docentes e discentes. Tem também finalidade de procurar formas e alternativas para aplicar novas práticas educacionais, dando a parcela de contribuição na compreensão do educador ajudando-o entender a formação continuada como ferramenta que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

Palavras Chaves: Formação/Continuada. Professores/Educadores. Diferenças e Pluralidades.

2. INTRODUÇÃO

A formação continuada é compreendida como uma dimensão essencial do processo educativo e além de ser um artifício de construção permanente, é considerada como uma proposta, que seja o eixo norteador de todo o sistema educacional, pois é uma complementação da prática dos educadores. Prática esta, caracterizada por uma diversidade de teorias que abordam os diferentes pontos de vista, de concepção de educação, e do convívio social. Dentre os quais Saviani (2008), Veiga (2000), Barroso (2005), Minayo (2010) e outros pesquisadores que descrevem devido a trajetória histórica da sociedade. A formação continuada é o “processo que possibilita aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer suas atividades docentes, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (GARCIA, 1999, p. 26).

A formação continuada deve ser vista como um processo que constrói constantemente o dia a dia na escola. De acordo Saviani, (2011; pp.07-19) “A formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar”. Sendo assim, a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, adquirindo na própria prática docente mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Portanto, as políticas educativas, precisam priorizar o provimento de condições adequadas para a realização do trabalho docente, para que os cursos de formação dos

professores se desenvolvem em condições satisfatórias, para não resultar numa formação insatisfatória. (SAVIANI, 2011; pp.07-19)

3. JUSTIFICATIVA

O interesse por essa pesquisa surgiu mediante o desafio de buscar uma melhor qualidade de vida que permeiam o cotidiano, seja política, econômica, cultural e principalmente educacional. Nessa ótica, busca também investigar a forma de como os docentes estão utilizando o seu discurso em sala de aula. Sendo assim, justifica-se a investigação da prática dos professores que contribuem para melhoria da qualidade da educação básica na modalidade do Ensino fundamental I e II no Município de Pindaí Bahia. E fortalecer os canais de comunicação entre docentes e discentes. Nesse sentido, Formosinho (1991, p.238) afirma:

O aperfeiçoamento de professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É esse efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores.

Tendo em vista, essa realidade e a necessidade de melhorar o processo educacional da educação básica das escolas públicas, cuja modalidade Ensino Fundamental I e II, urge um olhar especial para esta modalidade de ensino direcionando e mobilizando as ações dos professores, coordenadores e os profissionais da educação, para obter resultados que possam levar tanto os docentes, como os discentes, a uma melhoria no processo de aprendizagem. Neste contexto, é que se justifica a realização da presente proposta que tem por título: “A importância da formação continuada do professor: um olhar sobre a qualidade de ensino, diferenças e pluralidades”. Com a realização desse estudo busca-se uma melhoria na educação básica do Ensino fundamental I e II com um olhar mais promissor na formação dos profissionais da educação. E assim, almejar desenvolver atividades de forma conjunta, articulada com a participação de todos, observando as diferenças dos indivíduos que fazem parte do processo educacional, analisando as formas dos discursos em favor das diferenças e das pluralidades no pensamento pedagógico recente. Fazer um trabalho com clareza e propriedade, provocando maior conscientização e transformação na prática educativa.

A aplicação e o aperfeiçoamento da legislação são decisivos, mas insuficientes. Para construir uma sociedade justa, livre e fraterna, o processo educacional terá de tratar do campo ético, de como se desenvolvem no cotidiano, atitudes e valores voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos em relação àqueles que historicamente foram alvo de injustiças. (PCN p.123)

Acreditando nessa concepção de aperfeiçoamento, com a formação continuada como nos garante a (LDB Lei de Diretrizes e Base nº.9.394/96), surgiu a necessidade de colocar em prática nas escolas do

⁴³ Luzia da Glória Soares. glorinhosoares12@hotmail.com Licenciada em: Pedagogia com Habilitação em Magistério para as Classes de Alfabetização pela - UNEB – Universidade do Estado da Bahia, em Biologia pela-Faculdade Integrada da Grande Fortaleza - FGF. Especializada em: Didática e Metodologia do Ensino Superior pela FG - Faculdade de Guanambi Bahia e em Ciências Biológicas pela faculdade cidade de Guanhães Minas Gerais. Professora do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Municipal - Prefeito Francisco Teixeira Cotrim - Cidade Pindaí – Bahia.

município de Pindaí Bahia esse tema já exposto, e procurar contribuir significativamente para a melhoria das ações dos educadores numa perspectiva de formação democrática e cidadã, respeitando as individualidades e diferenças de cada um.

4. OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo analisar como as noções de diferenças e pluralidades têm sido inseridas, nos cursos de formação continuada de professores educadores do Município de Pindaí Bahia. E ainda dentro dos objetivos específicos juntamente com os profissionais da educação e a comunidade escolar realizar atividades, pesquisar as noções de diferenças e pluralidades no contexto educacional e social do meio em que vivem.

5. METODOLOGIA

Será realizado um trabalho de pesquisa com educadores e especificamente com docentes da Rede Municipal de Educação das escolas do Ensino Fundamental I e II do município de Pindaí Bahia, correspondendo um público de 30 (trinta) professores da rede municipal de ensino. Os quais serão os sujeitos para o desenvolvimento dessa pesquisa. Este será o público alvo, fundamental para a realização dos trabalhos. Será realizada uma experiência de integração interdisciplinar em sintonia com as ideias propostas nas diretrizes curriculares sobre a formação continuada dos profissionais da educação básica, com oportunidade de refletir experiências já vivenciadas pelo grupo proposto. Pretende-se, acima de tudo, o exercício hermenêutico na leitura de textos sobre o tema, seguido de análise bibliográfica. É um trabalho de integração entre professores, permitindo a socialização de suas atividades em sala de aula, facilitando a troca de experiências e a busca de conhecimento entre os elementos pesquisados. Além disso, considerando a forte tradição existente entre os professores da Rede municipal de ensino buscando assumir uma visão de formação continuada que privilegia a escola como partícipe da formação. Olhando o professor como membro de uma equipe da escola, e não como mais um indivíduo que trabalha isoladamente.

Será utilizada a abordagem qualitativa que se justifica pelo fato deste tipo de trabalho ser utilizado para

Descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON, 1999).

Além disso, a pesquisa qualitativa se ocupa com questões não mensuráveis e ao tratar do sujeito leva em consideração seus traços subjetivos e suas singularidades. Segundo Minayo (2010, p.21) a pesquisa qualitativa procura “responder questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificada” e busca responder questões pessoais no sentido de entender como as

noções de diferenças e pluralidades têm sido inseridas, nos cursos de formação continuada de professores educadores.

Em se tratando dos instrumentos de coleta de dados, a entrevista é um instrumento de melhor entendimento adequado à pesquisa realizada. Apesar de não ser o único que se adequa. Neste sentido, a entrevista, e um meio que possibilita o pesquisador obter exatamente os dados pretendidos, para esclarecimentos de pontos que talvez o da pesquisa não tenha compreendido bem. Ademais, a entrevista está à frente de outros instrumentos por permitir a captação imediata da informação desejada pelo pesquisado, pois conforme há mais vantagens neste tipo de técnica do que em outras porque a entrevista permite correções, esclarecimentos, além de adaptações que a torna eficaz na obtenção das informações desejadas (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 34).

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Espera-se que mediante essa pesquisa, as discussões e intervenções realizadas o professor seja motivado a propor novos desafios na sua prática pedagógica, possibilitando aos seus alunos a reflexão e a construção de novos conhecimentos. Além disso, pretende-se contribuir para mudanças na forma de compreender e desenvolver o processo de ensino e aprendizagem sobre as diferenças e pluralidades. Refletir e repensar as novas possibilidades de discussões a respeito dos cursos de formação realizados com os educadores. Destacando a importância de evidenciar a trajetória de aprendizagem dos professores, suas dificuldades, suas facilidades, a de superação das dificuldades em trabalhar com as diferenças e pluralidades encontradas na escola. E também possibilitar intercâmbio de experiências entre os professores da rede pública municipal de ensino a fim de criar a cultura de formação continuada nos professores do município de Pindaí Bahia, para que, a partir de suas dificuldades eles tenham condições de buscar estratégias para superá-las.

Assim sendo, a política pública reflete a vontade de diferentes setores da sociedade em avançar para determinada direção, e representa uma articulação coerente de medidas para transformar uma situação. Sua eficácia se mede por sua sustentabilidade e a sua coerência interna faz com que nos distintos setores envolvidos tenha repercussão positiva. A Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como um direito de todos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96 são dois instrumentos legais que exigem por uma formação inicial e continuada dos profissionais da educação para que aconteçam mudanças significativas no conhecimento dos educandos.

Para a visão histórico-cultural a aprendizagem precede o desenvolvimento, o ensinar e o aprender seriam dois processos indissociáveis, em que “formar para uma profissão é mais do que receber ou obter informações para o desenvolvimento individual e coletivo dentro da cultura” (VYGOTSKY, 1968). Nesse sentido, é importante entender que a progressão humana só acontece no processo de aprendizagem quando se tem o desejo de busca e conseqüentemente de superação. E que, a formação é também uma

ferramenta que auxilia aos educadores no processo de ensino-aprendizagem buscando novos conhecimentos, teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas e profissionais. Sobre isso nos aponta Schnetzler; Rosa (2003, p.27):

A necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

A formação continuada, “não se esgota somente em um curso de atualização ou no saber do professor, mas deve ser encarada como um processo, construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua” (CUNHA, KRASILCHIK, 2000, p.3). –Assim sendo, a escola como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, dar uma nova forma no contexto da educação desenvolvendo um processo de formação que possibilite melhoria no fazer docente individual e coletivo.

Segundo Schön (1987), “a formação de professores tem recebido várias críticas mundiais por não produzir profissionais competentes que revertam à situação de desempenho medíocre”, Portanto, a formação do professor precisa ser redimensionada, ou a escola corre o risco de entrar em um processo de esvaziamento de sua função social. O docente que antes não sentia necessidade de refletir sobre si mesmo, sobre seu saber, seu fazer, agora precisa não só dessa reflexão, mas de uma reflexão no espaço coletivo. “O professor que sai da sua formação inicial “pronto” para exercer sua função, agora precisa cada vez mais do conhecimento”. (LIMA, 2008, p.137)

É importante que os educadores reconheçam a sua real necessidade de aperfeiçoamento continuado para promover situações conscientes e explorar os saberes, promovendo novas aprendizagens. Veiga, (2008) destaca a necessidade da formação do educador, e salienta que é preciso compreender o papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica, capacitando o educador para enfrentar questões da escola como instituição social. Uma prática que deve ser baseada na reflexão crítica, tornando-se o centro de uma formação continuada resultante em aprendizagem significativa.

Diante disso, percebe-se a importância da valorização do magistério, por meio de suas leis educacionais, indicando caminhos e procedimentos para o desenvolvimento dos profissionais da educação, com o objetivo de progredir na sua prática educacional. Vale ressaltar, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96 propõe e exige profissionais qualificados e competentes para realizarem os trabalhos pedagógicos, com alternativas que possam desencadear mudanças no processo educativo. “As mudanças no ensino passam por mudanças na formação pedagógica” (DURKHEIM, 2010, p.33). Por isso, é imprescindível investir na formação de professores e esta seja pautada em uma

concepção que supere a lógica da racionalidade técnica, ou seja, que tenha um pensamento e proposta de reflexão e ação sobre o seu trabalho pedagógico, para atuarem como agentes de mudança na educação, deixando de ser pensada em acúmulo de conhecimentos, dito teórico.

7. CONCLUSÃO

De acordo com as reflexões apresentadas no decorrer do texto nota-se, que nem sempre a formação continuada de professores é aplicada como deve ser e as escolas públicas não possuem meios adequados ao desenvolvimento de uma formação de qualidade na qualificação dos profissionais da educação. Outro impasse é o perfil adotado pelos coordenadores durante o curso de formação, quando realizados os docentes não costumam levar em consideração a importância da formação continuada do professor vendo o curso como obstáculos às suas ações pedagógicas e considerando a proposta de informação e formação continuada como desnecessária aos seus conhecimentos e aplicabilidade do conteúdo relacionado à sua disciplina.

Contudo, não podemos caracterizar como precário todos os cursos de formação continuada oferecida pelas escolas e pelas secretarias de educação. Sabendo que existem ações afirmativas que tem proporcionado uma melhora nesse tipo de formação, no contexto educacional e nos trabalhos desenvolvidos pelos educadores de acordo os investimentos governamentais destinados à formação do professor. Sabe-se que é preciso de uma maior atenção a respeito desse assunto, pelo fato de se tratar de investimento na formação continuada dos professores uma possibilidade e motivação para a transformação, compreensão e comprometimento de um olhar significativo, gerador de ações reais. Temos consciência também de que, a formação continuada é um caminho a ser trilhado com responsabilidade de realizar ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos educadores e educandos.

8. REFERENCIAS

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, João. **O estudo da Escola**. Porto: Porto Ed., 1996.

0BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v.135, n. 24,20 dez. 1996. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC, 1994

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v.135, n. 24,20 dez. 1996. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC, 1994

CUNHA, A. M. O; KRASILCHILK, M. **A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência, trabalho apresentado na 29ª reunião anual ANPED [seção Formação de Professores]**, Caxambu, 2000

DURKHEIM, David Émile, / Textos selecionados, **Educação e sociologia, A evolução pedagógica**, Jean-Claude Filloux; tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148 p.: il. – (Coleção Educadores)

FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. Formação de educadores: desafios e perspectivas /

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

LIMA, C. R. E. **Caminhos da Aprendizagem da Docência: Os Dilemas Profissionais dos Professores Iniciantes**. In: VEIGA, I. P. A.; D' AVILLA, C. (org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008, p. 135-150.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999

ROSA, Maria Inês F P S; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências**. Ciência e Educação, Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008a. *V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19*

SCHÖN, D. **Educating the reflexive Practitioner**. São Francisco; Jasssey Bass, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de Professores: Políticas e Debates**. São Paulo: Papirus, 2002.

_____. Ilma Passos A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

VEYGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Edición Revolucionaria, 1968. <http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/formacao-continuada-professores.htm>

CULTURA AFRICANA: TECENDO SABERES E VALORES

ADRIANA BATISTA DOS SANTOS CHACHÁ⁴⁴
VALMIR HENRIQUE ARAÚJO⁴⁵

Resumo: O presente artigo se propõe a apresentar as reflexões acerca da oficina *Adinkras: Tecendo Valores e Saberes*. As oficinas foram realizadas no V Congresso Baiano de Pesquisadores Negros e o II Seminário do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus Jequié e teve como tema “Produções Culturais Afro-Brasileiras e Diversidade: territorialidades, histórias e saberes”. O objetivo foi construir saberes históricos e culturais por meio da simbologia Adinkras e dos tecidos Bogolan, por meio da história da África, bem como a importância do exercício de valorização do outro e da humanidade. Esta prática proporcionou espaços de aprendizagens, construção de saberes e de valorização da cultura africana, para tanto foram propostas atividades como confecção de miniaturas de tecidos e desenhos das Adinkras.

Palavras-Chave: Cultura Africana. Identidade. Educação

INTRODUÇÃO

A experiência relatada é fruto do trabalho realizado no V Congresso Baiano de Pesquisadores Negros; IV Encontro Estadual de Educação e Relações Étnicas; XI Semana de Educação e Pertença

Afro-Brasileira; II Seminário do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade que ocorreu no município de Jequié - Bahia, sediado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, por meio do Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE, no período de 16 a 20 de novembro de 2015.

Apresentamos como proposta à coordenação do evento a realização de oficinas com objetivo de proporcionar a construção de saberes históricos e culturais por meio da simbologia Adinkra e dos tecidos Bogolan, bem como a importância do exercício de valorização do outro e da humanidade. Tivemos como público alvo os estudantes do Colégio Stela Câmara Dubois, na sua maioria adolescentes, perfazendo um total de cento e oitenta estudantes, distribuídos em dias e horários alternados de acordo com a sua carga horária escolar. Nesse período os estudantes foram deslocados para o ODEERE, onde cumpriam a sua carga horária escolar, e participaram de uma programação diversa que incluíam oficinas com diversos saberes e práticas, eles tiveram atividades rotativas e participaram de várias oficinas.

Neste artigo nos propomos apresentar as quatro oficinas realizadas por nós, cujo o tema foi: **Adinkra: Tecendo Valores e Saberes**.

Assim, as oficinas tinham como foco a valorização da cultura africana em atendimento a Lei 10639/2003, que tem como finalidade promover o desenvolvimento de políticas e propostas com o foco no reconhecimento da equidade racial no espaço escolar, tais como: formação de professores, análise e produção de material didático e paradidático específico, realização de seminários, fóruns, entre outras ações.

ODEERE – um espaço profícuo de saberes

O Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE, é um espaço de construção de saberes que compreende estudos e pesquisas voltadas para as relações étnicas, em especial o legado africano, ampliando em 2015 os seus estudos para os povos indígenas. Este órgão busca, por meio da educação, agregar o conhecimento acadêmico e popular, estendendo para a formação docente, bem como para a comunidade local, pois engloba cursos que atendem a todos os segmentos sociais e educacionais.

Esse espaço tem um papel significativo para a aplicação da Lei 10.639/2003, que oriunda das reivindicações feitas pelo Movimento Negro, altera as Leis de Diretrizes e Bases 9.394/96 para trazer a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Africanos no Brasil, e dos Afro-brasileiros em todo currículo escolar da educação básica, representa uma conquista popular, pois provoca as esferas governamentais, em âmbito federal, estadual e municipal, a repensar e a agir por uma educação para a diversidade (BRASIL, 2004). Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem tido um papel fundamental de provocar as comunidades escolares a fazer um trabalho pedagógico de valorização da história, identidade e cultura negra, contribuindo assim para o desenvolvimento da consciência crítica, como

⁴⁴ Estudante de mestrado em Relações Étnicas pelo Programa de Pós Graduação em Relações Étnicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB; *adrianabschacha@gmail.com

⁴⁵ Docente do Programa de Pós Graduação em Relações Étnicas, Professor da Especialização em Educação e Relações Étnicas e Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

também para atuação da comunidade escolar em prol de uma educação mais democrática e antirracista.

Como nos traz SANTANA (2014):

A educação só pode ser pensada como importante quando contribui para tornar o educando melhor, assim, a lei traz contribuições quando se refere a um ensino dos conhecimentos afro-brasileiros, porque enuncia quais conteúdos, de fato, são importantes para reduzir os preconceitos que geram as discriminações entre mim e o outro, na nação brasileira (SANTANA, 2014, p. 64).

Dessa forma, a promoção de uma atividade voltada para o conhecimento da cultura africana e afro-brasileira, proporcionou conhecimentos importantes para a formação dos estudantes do Colégio Stela Câmara Dubois, pois contribuiu para minimizar o preconceito e a discriminação em relação a eles e os outros, bem como desmitificou conhecimentos prévios pejorativos em relação ao continente africano. Essa proposta demandou um olhar atento, de forma que eles (estudantes) pudessem sistematizar a sua aprendizagem. Assim, ao promover situações em que este sujeito pudesse aprender a buscar informações, localizá-las, analisá-las, relacioná-las com conhecimentos prévios, dando-lhe significado próprio, contribuiu para que o momento fosse prazeroso e significativo. Portanto, tomamos SAVIANE (1995) como alicerce para pensar no trabalho com as oficinas quando ele afirma que:

[...] o professor agiria como estimulador da aprendizagem cuja a iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor, para tanto, cada professor teria que trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe, etc (SAVIANI, 1995, p. 20).

Desse modo, organizamos as oficinas considerando o espaço profícuo e as estratégias que pudessem contemplar os sujeitos envolvidos. A realização no próprio espaço do ODEERE se deu por ser um lugar de aprendizagens vivas, conhecimento de vida e das relações étnicas que proporcionam construção de saberes e de valorização da cultura africana. Este espaço acolhe não só a comunidade local, mas também suas adjacências, o que leva a se manter como um espaço intenso que contribui significativamente para a construção identitária dessa população e de todos e todas que ali frequentam, bem como democratiza o acesso aos espaços acadêmico. Assim, foram propostas entre os dias 16 a 20 de novembro do ano de 2015 atividades como: oficinas, palestras, apresentações culturais, entre outras formas de aprendizagens.

Foi nesse espaço provedor de saberes que desenvolvemos oficinas sobre as adinkras e tecelagem, onde os estudantes puderam vivenciar a história e a importância dos tecidos, sua simbologia, com ênfase nos valores e na cultura dos povos africanos. Pois ao conhecermos nossa história estamos nos alimentando de conhecimentos da nossa cultura e formação étnica. Reafirmar a memória civilizatória do continente-mãe é reconhecer a necessidade de mudar o caminho percorrido de repressão e violência que nos legou tão somente imagens distorcidas, equivocadas e limitadas dos povos africanos.

Como tudo se constituiu

A proposta foi organizada para ser realizada em quatro dias de oficina, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, tendo como público-alvo os estudantes do Colégio Stela Câmara Dubois, do 6º ao 9º ano. A carga horária proposta foi de 16 horas/aula. Para realização das atividades foram utilizados os recursos didáticos e tecnológicos, bem como novelos de lã, fitas, papel cartão triplex, cola, tesoura, palitos, folha de ofício, lápis de cor, canetas, lápis e hidro cor. Foram utilizadas estratégias tais como: atividade em grupo, apresentação de vídeo, estudo de texto e apresentação oral dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes.

Iniciamos as atividades com uma apresentação de todos e todas, onde cada sujeito falou o seu nome e uma qualidade que tivesse a mesma inicial do nome, a exemplo temos: *Eduarda que se apresentou como “educada”*. Essa atividade teve como objetivo começar a pensar nessa valorização pessoal. Em seguida fizemos um levantamento prévio de quais conhecimentos eles tinham em relação ao continente Africano, e fomos desconstruindo por meio da exposição de um documentário: **África no passado: Riquezas e Glórias - Uma história que ninguém contou**, feito pela TV Futura. Nesse momento percebemos o quanto havia conhecimentos distorcidos em relação à África, pois as falas permeavam sempre por um viés de pobreza e de doença.

Dando seguimento, foi apresentada uma lenda africana intitulada “Os sete novelos – um conto Kwanza” com base em MEDEARIS (2005). A história se passa numa aldeia do país de Gana, onde uma família com sete filhos órfãos de mãe, vive em desarmonia entre si, o que causa grande decepção ao pai. Quando morre o pai, o chefe da aldeia administra a herança que foi deixada pelo pai sob a seguinte condição: os filhos teriam que transformar sete novelos de fios de seda em ouro, caso contrário perderiam os bens para os aldeões. Os irmãos fazem um acordo de paz e, em conjunto, buscam soluções. Como cada um tinha um novelo de cor diferente, e como costume, naquela aldeia as roupas eram sempre com cores únicas, eles resolvem fazer um tecido colorido, o qual desperta a atenção do tesoureiro do rei. Em troca do tecido, recebem uma sacola de ouro e, com isso, a herança. O filho mais novo não se alegra, pois percebe que seu povo nada receberá. Como solução, propõe que os aldeões sejam ensinados a tecer, para que também consigam transformar fios em ouro.

Depois da leitura coletiva da lenda foram discutidos os principais pontos, em seguida foi apresentada a história da tecelagem, e a sua importância no continente africano por meio de aula expositiva, bem como a localização geográfica do Continente Africano, e do país de Gana, citado na lenda. Após a explanação, foi realizada uma oficina de tecelagem ao estilo africano, utilizando fios coloridos, tesoura sem ponta, régua e lápis, papel cartão triplex de 18 x 15 cm, e palitos de aproximadamente 10 cm. Essa atividade envolveu toda a turma, inclusive os professores que acompanhavam os estudantes, fizemos então miniaturas de tecidos em papelão utilizando fios coloridos (novelos de lã). Ainda em referência ao continente africano e ao país de Gana, foi apresentado alguns

símbolos utilizados nas estamparias dos tecidos africanos que são as Adinkras, bem como os seus significados.

A escrita dos símbolos das Adinkras, na perspectiva de NASCIMENTO (2009) reflete um sistema de valores humanos universais: família, integridade, amigos entre outros temas representados nos desenhos, de origem ancestral é transmitidos de geração em geração. Cada símbolo Adinkra tem um nome derivado de um provérbio, evento histórico, atitude humana, comportamento animal, vida vegetal, formas de objetos inanimados e artificiais.

Foi proposto que os estudantes elessem, entre os símbolos apresentados, o símbolo que mais se identificaram, e reproduzissem em um papel de ofício. Fizemos uma espécie de tela com as bordas de palitos de picolé, coloridos por eles. Feito essas telas, os estudantes expuseram o porquê das escolhas dos símbolos e presentearam um colega, dizendo uma qualidade do outro.

A conclusão das atividades foi feita com a entrega das telas feitas pelos alunos, e finalizamos com a filosofia do Unbutu. No final, os estudantes fizeram uma avaliação que, utilizando de uma linguagem das redes sociais (curtir e não curtir), expressaram por meio da escrita o que perceberam das oficinas. Utilizamos essa linguagem por se aproximar da realidade desses sujeitos, visto que eles demonstraram ter acesso e participar desse universo cibernético.

Os resultados

O ato de avaliar o resultado do trabalho traz sempre considerações positivas, quer seja para repensar as estratégias, quer seja para continuar. Assim, esse exercício foi feito constantemente, levando em consideração as falas dos estudantes, a participação nas atividades, e as escritas no espaço destinado para as opiniões. Nessas avaliações eles escreviam o que havia curtido e o que não curtiram nas oficinas. Ao realizar a leitura, vimos que inúmeros papéis estavam escritos no espaço do “curtir”, e eles expressavam que haviam curtido tudo e, em alguns casos, diziam que não curtiram o vídeo. De forma abrangente, foram considerados proveitosos e significativos os quatro dias de oficinas.

Durante os dias de realização das oficinas, registramos as avaliações feitas pelos estudantes. Nos chamou a atenção primeiramente a dificuldade expressada por alguns deles em relação a atribuírem uma qualidade a si mesmos. Risos seguidos de um sentimento de vergonha, tomaram conta da sala. Paralelo a isso, havia também um silêncio de quem não queria se expor. Percebido a dificuldade, comecei a apresentação e atribuí minha qualidade, logo após as professoras, e em seguida, como se percebessem a intenção da atividade, foram aos poucos fazendo as apresentações. Em alguns momentos, com uma característica própria dos adolescentes, as intituladas “resenhas”, começavam a interferir na apresentação dos colegas, o clima de descontração foi se instaurando e, apesar de algumas vezes um ou outro expressar um defeito e não qualidade, foram contornadas as situações para que não fugissem da proposta e essa situação era corrigida.

Também fomos contemplados com a desconstrução feita por eles em relação ao entendimento que tinham sobre o Continente Africano. Ao fazermos a tempestade de ideias com o levantamento dos conhecimentos prévios, eles expressavam informações como lugar de pobreza, calor, fome, cultura, referiam-se à África como um país e não um continente, e sem nenhuma afirmação de pertencimento. O que é compreensivo, visto que os livros didáticos apesar da Lei 10.639/03, ainda não contemplam essa desconstrução, e a imagem da África e do negro ainda é apresentada de forma negatizada.

Percebemos então a urgência em instituir, de fato, um currículo que atenda a essa necessidade. A África é comprovadamente por meio das ciências sociais, o berço da humanidade. Sendo assim, como negar um continente que traz toda nossa ancestralidade, com valores, culturas que fizeram e fazem parte da nossa história. Isso requer a mudança do caminho que durante tanto tempo foi percorrido apenas por um caminhar eurocêntrico, que nos revelou imagens distorcidas, equivocadas e limitadas.

Esse foi um momento muito rico, pois os estudantes, em sua maioria, ficaram atentos ao vídeo, e logo após explanaram o que havia percebido de diferente. O interessante é que em um momento do documentário que apresenta África com um clima mais frio ao ponto de nevar, eles ficaram surpresos, pois como tinham em mente apenas um país, não imaginavam a expansão territorial e a diversidade geográfica e climática.

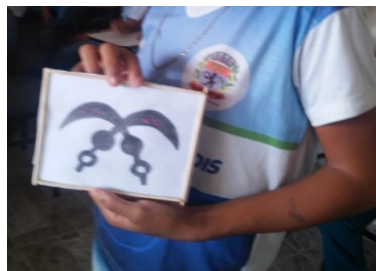
No momento das oficinas, não houve resistências. Todos os estudantes quiseram participar, pois parecia algo novo para eles, e a possibilidade do novo trouxe, naquele momento, a motivação em realizar a atividade. A prática atrelada ao tecer os pedaços coloridos, envolveu toda a turma, inclusive os professores, que também quiseram fazer. Outro ponto perceptível foi o sentimento de colaboração entre eles; os estudantes que não conseguiam realizar a atividade, contaram com a ajuda de outros colegas, inclusive com as escolhas das cores, o que atendia a proposta, já que também falávamos de valores e de ajuda mútua.

Logo após a confecção dos pequenos pedaços, todos estes foram unidos para formar uma peça maior, representando um tecido africano. Outros alunos resolveram fazer tiaras para cabelo, e até mesmo pulseiras. Nesse momento, a criatividade ganhou espaço na sala. Outro ponto interessante foram os pedidos para fazerem mais tecidos em casa, o que representou o envolvimento dos estudantes e a saída desses conhecimentos para outros espaços. A imagem abaixo mostra a participação dos estudantes nessa atividade.



Realização da atividade de tecelagem

Em seguida, ao apresentarmos as Adinkras, seu conceito e significados, tanto no projetor multimídia como nas páginas impressas com os símbolos, cada estudante começou a escolher a imagem que representaria um amigo, e que eles queriam presentear. Esse também foi um momento de dedicação, pois o fazer algo para o outro não pareceu ser algo feito de qualquer jeito, demonstravam um cuidado e zelo. Além dos desenhos, eles escreviam os seus significados.



Segunda atividade proposta realizada pelos estudantes.

Por trazerem em si imagens interessantes e significados valorativos, as Adinkras causaram um impacto positivo, e muitos dos estudantes quiseram também reproduzir para guardarem como recordação, mais uma vez percebemos a extensão das atividades para outros espaços. No momento da troca, eles demonstravam sentimento de vergonha ao entregar e dizer porque escolheram aquela imagem e para quem. Outro ponto observado foi o receio em abraçar e agradecer, tiveram alguns que foram presenteados mais de uma vez. Consideramos isso como um reflexo de como estes lidam ou interagem com o outro e com eles mesmos. O barulho movimentava toda a sala, porém consideramos positivo, visto que eles acompanhavam e comentavam todas as atividades.

Finalizando com o Ubuntu, mais um ensinamento africano, falamos sobre a importância do cuidado com o outro e o sentimento de partilha. Foram disponibilizadas algumas placas também presentes nas redes sociais, como: Eu curto o ODEERE; Essa vai para o Facebook, entre outras.

Considerações finais

Ao oficializar o ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo das redes de ensino do país, o governo juntamente com o Movimento Negro possibilitou um marco importante, pois foi introduzido, mesmo que timidamente, na educação brasileira, a valorização e a participação das outras culturas. Levar essas discursões para a sala de aula e para fora dela, possibilita uma análise da história e da identidade de povos pouco estudados (africanos e índios) e mais nos proporciona o conhecimento e o reconhecimento da nossa história, da nossa cultura, pois em muitos livros didáticos, o continente africano somente aparece quando o tema é escravidão e/ou a folclorização desses conhecimentos.

Realizar essas oficinas no ODEERE, nos trouxe contribuições significativas no que diz respeito ao nosso papel de docente e a que tipo de práticas educativas estamos desenvolvendo no nosso cotidiano e nesse sentido tanto no cotidiano escolar como de vida. Assim, ao confrontarmos construções com desconstruções tanto nossas como do outro, percebemos o quanto a educação pode contribuir para uma sociedade mesmo discriminatória. Quando nos apropriamos de saberes ainda não apresentados, esses contribuem para a compreensão e reflexão de outros saberes e consequentemente esse olhar passa a ser modificado.

Cada etapa das oficinas possibilitou uma aprendizagem diferente que se complementava no momento em que os sujeitos passavam a declarar o seu posicionamento. Ao realizarmos a atividade do nome e da qualidade era visível o quanto eles tinham dificuldade em externar suas qualidades, quer seja por vergonha ou mesmo por não se ter a prática de se perceber. O que cabe uma indagação: Como é trabalhado a autoestima desses estudantes?

Seguindo as etapas, ao apresentarmos o vídeo percebemos a não realização de trabalhos voltados para o conhecimento do Continente Africano, ou seja a dificuldade na aplicabilidade da Lei 10.639/2003 visto a distorção das características da África pelos estudantes, o que nos leva também a se perguntar: Porque mesmo depois de mais uma década da Lei 10.639/2003 os conhecimentos acerca da cultura africana ainda são tão distorcidos?

Na realização dos mini tecidos houve uma maior interação, vimos também que o fato de levarmos uma lenda que traz sentimentos de colaboração, unidade e de positividade promoveu valores como de partilha e de ajuda mútua, nesse momento percebemos que quando promovemos atividades de envolvimento os sujeitos desenvolvem uma motivação para fazer. Esse mesmo sentimento foi observado na confecção das telas com a Adinkras, perceber a dedicação ao fazer as telas, o pensar naquele símbolo para uma pessoa, que está no seu cotidiano, pois a proposta era presentear os colegas e as colegas.

Foi muito perceptível o alcance dos objetivos das oficinas desde o conhecimento do Continente Africano até a percepção dos valores em relação ao eu e ao outro. Essas atividades foram realizadas com um movimento bom, com um ambiente descontraído e principalmente com barulhos produtivos.

Assim, percebemos a importância de realizarmos atividades prazerosas, que atendam as expectativas dos sujeitos, tragam conhecimentos institucionais (conteúdos didáticos) e também de vida. Uma educação voltada para a construção do sujeito enquanto ser humano, que conhece sua história, se apropria dela e transforma esse conhecimento para algo vivo no seu cotidiano. Entendemos que não há como isso ser feito, sem tomarmos como base o Continente Africano e todos os seus saberes.

Ver esses estudantes saírem desse espaço querendo conhecer mais, nos faz perceber o quanto precisamos ensinar a amar e não odiar. E que isso não deve ser feito com romantismo, mas com ações efetivas que possam promover uma relação de respeito independente de raça, religião, cultura, ou qualquer outro motivo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004.
- História Geral da África I: **Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki-Zerbo. 2. ed. ver. Brasília: UNESCO, 2010.
- MEDEARIS, Ângela Shelf. **Os sete novos II: um conto de Kwanza.** São Paulo: Cosac & Naify, 2005.
- NASCIMENTO, E. L.; GÁ L. C., org. **Adinkra: Sabedoria em símbolos africanos.** Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
- SANTANA, Marise de. **ODEERE: formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica.** Primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2000
- SECRETARIA DE POLÍTICAS. Disponível em: <<http://www.portaldaindualidade.gov.br/portalanterior/arquivos/Selo%20Educacao%202010.pdf>>. Acesso em: 30 de novembro, às 19h.

DISPERSÃO DOS MARACAIARAS: HISTÓRIA E MEMÓRIA NA FICÇÃO DE LINDOLPHO ROCHA

EDELVITO ALMEIDA DO NASCIMENTO⁴⁶

1 INTRODUÇÃO

O presente texto procura indicar pontos de contato entre a memória coletiva, a história oficial, e os mitos na construção ficcional do romance *Iacina: dispersão dos maracaiaras*, de autoria de Lindolpho Rocha⁴⁷, sobretudo no que se refere aos indígenas que habitavam a região conhecida como Sertão dos Maracás⁴⁸.

Ao nos referir à memória coletiva, faremos uso principalmente daquilo que, embora não tenha caráter científico – isto é, não tenha, de acordo com Le Goff, o *status* de história – é aceito amplamente como fatos do passado, inclusive nos meios oficiais, como é o caso do Hino Municipal de Maracás, ou da informação dada pela administração municipal de Ituaçu acerca dos índios maracaiaras. Tanto no caso do hino, como no da informação da prefeitura, não há pesquisas históricas que comprovem as afirmações. Contudo, ganham um caráter de “verdade”, por serem veiculadas oficialmente e serem repetidas de geração em geração, inclusive pelos docentes nas escolas desses municípios. Nesse sentido, nos apoiamos no sentido de memória coletiva proposto por Maurice Halbwachs, para quem “só lembramos se nos colocarmos no ponto de vista de um ou muitos grupos e se nos situarmos em uma ou muitas correntes do pensamento coletivo” (HALBWACHS, 2003, p. 41).

A história, por outro lado, seria a versão científica da memória coletiva (LE GOFF, 2013, p. 485). É necessário que ressaltemos que o fato de ter o caráter científico não confere a esta categoria o status automático de

⁴⁶ Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), estudante do Curso de Especialização em Literatura e Ensino de Literatura (CELEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB – Campus de Jequié). Professor do nível médio na Rede Estadual (Colégio Estadual Edivaldo Boaventura, de Maracás-BA) e na Municipal (Colégio Normal Municipal de Maracás). Email: nascimentoedelvito@gmail.com

⁴⁷ Nas edições mais recentes de seus livros, o pré-nome do autor está grafado como “Lindolfo”. Contudo, tanto na edição de *Iacina*, como nos diversos artigos assinados em jornais da época, constatamos que a grafia correta era “Lindolpho”, como preferimos utilizar aqui.

⁴⁸ O Sertão dos Maracás é a forma como era conhecido (entre os séculos XVII e XVIII) todo o território entre a margem direita do Rio Paraguaçu e a margem esquerda do Rio de Contas (SIERING, 2008; MACHADO 2016).

verdade. Como bem afirma Le Goff, a memória coletiva e a história se apoiam em documentos e monumentos. Tanto um quanto o outro, de acordo com o autor, passam por uma seleção, isto é, a memória e a história se referem aos fatos e as coisas da forma como interessava aos grupos dominantes de determinada época. Ou seja, aos que detinham o poder para seleção dos documentos e para construção dos monumentos (LE GOFF, 2013, p. 486).

Por outro lado, temos as narrativas orais, os mitos, que também se apoiam na memória coletiva, mas não fazem uso do registro escrito. Porém, que não deixa de ter o seu valor enquanto ferramenta de compreensão do passado.

Como pretendemos demonstrar, Lindolpho Rocha faz uso dessas diferentes categorias para construir um universo ficcional em torno dos índios maracás e da conquista do seu território entre os séculos XVII e XVIII. Começamos nossa análise por contextualizar o autor e sua obra.

1 LINDOLPHO ROCHA: UM ESQUECIDO

Quando Mucio Leão, em 1953, disse que Lindolpho Rocha (1862-1911) era um escritor sem biografia, talvez tivesse o intento de revelar a importância dos escritos daquele mineiro, radicado no interior da Bahia, para o contexto da literatura brasileira. Leão explicita a dificuldade que encontrara, à época, de levantar informações precisas sobre a vida daquele autor (LEÃO, 1953a, p. 12).

Desde aquela sua afirmação, alguns trabalhos lançaram luz sobre o legado de Rocha: no mesmo ano do trabalho de Leão, Nilo Bruzzi publicou um estudo biográfico minucioso intitulado *O homem de Maria Dusá* (1953); mais tarde, no final da década de 1970, o romance *Maria Dusá* foi adaptado para telenovela da Rede Globo de Televisão, com o título de *Maria Maria*, estrelada pela atriz Nívea Maria nos papéis de Maria Alves e Maria Emerentina; no início da década de 1980, *Maria Dusá* recebeu duas novas edições, uma pela Ática e a outra pela Ediouro, tendo a última organização e apresentação de Afrânio Coutinho, notas de Osmar Barbosa e Apêndice Didático para o Ensino Básico; em 1995, Epitácio Pedreira de Cerqueira publicou novo estudo biográfico de Lindolpho Rocha, com prêmio da Academia de Letras da Bahia, intitulado *Lindolfo Rocha – o advogado do sertão*. Além disso, há estudos teóricos recentes acerca de sua obra (CERQUEIRA, 2003; ARAÚJO, 2008) e, em 2011, *Maria Dusá* recebeu nova edição da P55 Edições, com financiamento do Governo do Estado da Bahia, por meio do Fundo de Cultura e da Fundação Pedro Calmon.

Apesar disso, a verdade é que passados mais de um século de sua morte, Lindolpho Rocha ainda permanece num imerecido anonimato. Não podemos deixar de notar que, mesmo nas poucas menções que se faz à sua obra, o primeiro romance de sua autoria, *Iacina*, é apenas citado brevemente, não obstante a relevância de seu tema: a dispersão dos índios maracás em decorrência da dominação portuguesa.

Consideramos o trabalho de Lindolpho Rocha de relevância para os estudos das relações étnicas em torno dos indígenas do sertão dos maracás, tanto pelo fato de ele ter se dedicado às pesquisas históricas e antropológicas, sendo ele um dos fundadores do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia, como pelo fato de, sendo um viajante nato, ter observado pessoalmente muito do cenário cultural de sua época. Não negamos todos os equívocos que por ventura ele tenha cometido nas definições etnológicas e no próprio relato histórico. Mas lembramos que Lindolpho Rocha é um homem de seu tempo e, como tal, lidava com a insuficiência do cientificismo do fim do século XIX e com seus preconceitos particulares.

Contudo, o simples fato de ter observado, em suas viagens, os povos de diferentes regiões da Bahia e ter tentado contatos com povos indígenas isolados o credencia, a nosso ver, como uma fonte relativamente confiável de pesquisa de cunho etnológico.

2 IACINA: ENTRE A ROMANTIZAÇÃO E A DESCRIÇÃO NATURALISTA

O romance *Iacina: dispersão dos maracaiaras*, publicado em 1907, narra a história de uma jovem da tribo maracás, que se apaixona por um indígena de uma tribo inimiga e, em virtude disso, abre espaço para a conquista portuguesa, o que leva à dispersão do seu povo. O relato é construído em torno de uma tese: a de que “a catechese imperfeita e viciosa, servira somente para combalir o animo outr’ora vigoroso desse pobre gentio” (ROCHA, 1907, p. 239)⁴⁹. Na verdade, todo o romance, em que se descrevem os combates envolvendo os maracás, é conduzido por uma intenção que o autor demonstra em uma de suas notas: “fallando das guerras em que os maracás resistiram valorosamente ás outras nações guerreiras, quiz mostrar que somente depois de aviltados por uma catechese imperfeita, podiam ser vencidos por menor número de bandeirantes” (ROCHA, 1907, p. 254).

Isto é, influenciado (pelo que tudo indica) pela narrativa naturalista de cunho cientificista então em voga (talvez na mesma linha estética de Euclides da Cunha), Rocha procura escrever um romance histórico norteado por premissas que julgava verdadeiras e comprovadas cientificamente.

Várias semelhanças podem ser apontadas entre Lindolpho Rocha e Euclides da Cunha. Uma delas é a inserção de conceitos cientificistas ora baseados no positivismo tão em voga no século XIX, ora na simples observação do meio. O tratamento que o narrador dá à descrição do cenário e às personagens, tanto em *Iacina* como no romance *Maria Dusá* (1911), lembra muito a tentativa de Euclides da Cunha de justificar sua narrativa ao trinômio homem/meio/tempo histórico (ROCHA, 2011, p. 62; CUNHA, 1979, p. 116).

Há, nesse tipo de argumento, um apoio nas bases científicas (hoje já ultrapassadas) que procuravam explicar os comportamentos humanos com conhecimentos da biologia. Ver, por exemplo, as explicações darwinistas que Euclides da Cunha dá às suas hipóteses de extinção das “sub-raças” do nordeste (CUNHA, 1979, p. 7). Observe-se, além disso, os estudos de Rocha denominado *Cartas do sertão*, e publicados em jornais da Bahia. Ali, ele tem a finalidade de noticiar sobre a natureza, a paisagem, a geologia, a vegetação, a mineralogia etc. do sertão, em especial o sertão baiano.

Esses mesmos conhecimentos estão implícitos em *Iacina*, mas também em *Maria Dusá*, como na caracterização da vegetação no período da seca: “em grandes extensões de terreno não se vislumbrava sinal de clorofila senão no Icó, a planta que resiste a todas as secas, e nas diversas espécies de cactos” (ROCHA, 2011, p. 24).

Outro estudo semelhante, intitulado *Secas periódicas*, é resultado de suas análises e teorias segundo as quais a estiagem no sertão segue períodos mais ou menos fixos. Euclides da Cunha, também propôs uma periodização da seca. É provável que os dois tenham recorrido às mesmas fontes, porque, de acordo com Cerqueira (1995), em 1902 (ano em que foi lançado *Os sertões*, de Euclides da Cunha), Lindolpho Rocha já fazia palestras sobre o tema. Além disso, o registro da seca apontado por Lindolpho Rocha em *Maria Dusá* está em desacordo com os períodos registrados por Euclides da Cunha. Evidentemente, as secas não atingem todas as regiões do

⁴⁹Todas as citações ao texto do romance *Iacina* são feitas aqui com a grafia original, posto que o livro nunca sofreu nenhuma reedição.

nordeste ao mesmo tempo e com a mesma intensidade. De qualquer forma, não é a exatidão de suas teses que nos interessa aqui, mas sua intenção de, por meio da criação de um sistema rígido de períodos, chegar a prever as secas e para elas se preparar, intenção que o aproxima dos romancistas pragmáticos e cientificistas de sua época.

Sua intenção era construir uma narrativa indianista que destoasse das propostas românticas (como é o caso de *Iracema*, de José de Alencar), por se basear mais na “ciência” do que na idealização do índio. A obra seria resultado de suas diversas pesquisas em torno dos indígenas da região de Maracás e Jequié. Essas pesquisas, ao que tudo indica, teriam começado em 1883, nas suas primeiras viagens. Seu intuito, portanto, nunca foi o de idealizar o indígena, mas escrever sobre aquilo que julgava ser os “verdadeiros” e não os “imaginados” hábitos dos índios do interior do Brasil. Assim, ele discute diversas questões de cunho social, etnológico e antropológico, detalhando com rigor pormenores do que acreditava ser as instituições sociais daquelas populações. Em uma de suas cartas aos colegas, acerca do romance em questão, ele afirma:

Nele os meus selvagens falam, pensam e otram como selvagens e não como apraz ao nosso público em geral. Concorreu também para isso o desejo sincero que tenho de ver fundada uma verdadeira literatura nacional. Em literatura, eu quero o livro como fotografia colorida, uma pintura da natureza, do indivíduo, do meio social (ROCHA apud CERQUEIRA, 1995, p. 102).

Apesar das intenções, contudo, o autor ainda se deixa levar, às vezes, por uma descrição romântica, sobretudo quando se trata da caracterização da personagem principal. Ao descrevê-la à idade de dezessete anos, o narrador chega a caracterizá-la da seguinte maneira:

Iacina era já uma robusta moça. As mais formosas virgens de sua nação invejavam-lhe: o talhe garboso, a cabeça redonda, ornada de bastos e negros cabelos, que lhe encobriam o dorso bronzeado, a testa espaçosa, os olhos negros e brilhantes como os do aratáu. Somente o nariz e a bocca eram feios para ellas, por serem diferentes dos de suas irmãs selvagens, em grande maioria: a bocca era pequena; o nariz era afilado e um pouco semelhante ao bico do gavião (ROCHA, 1907, p. 17).

É importante que se ressalte que, ao dizer que seu nariz era afilado e semelhante ao do gavião, o narrador pretende aproximar as características físicas de *Iacina* ao padrão de beleza do europeu. No entanto, ele chama atenção para o fato de que este era o único traço físico considerado “feio”, pelas jovens de sua tribo. Assim, ele estabelece uma descrição de qualificação dúbia: o que seria um traço de deformidade para as jovens da tribo, seria talvez (nas entrelinhas) uma forma de aproximar a beleza de *Iacina* ao ideal dos prováveis leitores de sua época.

O que queremos evidenciar com isso é que Lindolpho Rocha não é apenas um literato, mas um pesquisador da história e da antropologia. É evidente que um pesquisador com todos os erros de seu tempo, mas, mesmo assim, um pesquisador. E se muito temos que apontar de erro em sua escrita, alguma coisa podemos utilizar como ponto de partida para investigações atuais. Até porque, quando se trata da história dos índios maracás, não nos resta muitas fontes. Assim, qualquer esforço já empreendido nessa direção deve ser considerado como alguma contribuição.

3 OS INDÍGENAS MARACÁS: ENTRE A HISTÓRIA, O MITO E A FICÇÃO

Os indígenas historicamente chamados de maracás são de difícil definição étnica, como já apontaram diversos pesquisadores de história e antropologia (NOVAES, 2009, p. 24; SIERING, 2008, p. 39; MACHADO,

2016, p. 24). Porém, algumas coisas a esse respeito podemos afirmar com certa segurança: (a) essa denominação (embora de origem tupy) se refere a uma etnia do grupo linguístico macro-jê, muito provavelmente um dos subgrupos kariiri, muitas vezes também tratado genericamente como tapuío⁵⁰; (b) habitavam uma grande área conhecida nos séculos XVII e XVIII como o sertão dos maracás, delimitada, ao norte, pela margem direita do Rio Paraguaçu e, ao sul, pela margem esquerda do Rio de Contas. De acordo com Siering, “em 1586, os Maracás localizavam-se no sertão entre os rios de Contas e o Paraguaçu” (SIERING, 2008 p. 43); (c) ofereceram grande resistência à ocupação do espaço por parte do governo da colônia, de modo que, desde os primeiros conflitos até a efetiva ocupação levou cerca de meio século (entre o fim do século XVII e o início do século XVIII). De acordo com Siering, “da conquista até a sua efetiva colonização, o conflito com este “gentio bravo” dominou estes sertões, que ficou conhecido como “dos maracás”. E este gentio provocou diversos danos durante o conflito nas povoações construídas” (SIERING, 2008, p. 49, 50)⁵¹.

Há uma quantidade relevante de mitos e narrativas orais relacionados à localização dos indígenas dessa etnia. Segundo a tradição oral do município de Maracás (incluindo também os mitos de fundação e memória oficial), no lugar onde se encontra a sede municipal, teria ocorrido o combate decisivo entre os bandeirantes (que não são nomeados nessas histórias) e os últimos guerreiros maracás (fato que alimenta a lenda de que, na praça principal há um cemitério indígena). Além disso, costuma-se afirmar que exatamente onde se construiu a zona urbana do município era o principal povoamento desse grupo indígena. Isso está inclusive registrado no hino do município: “foi aqui no local em que se ergue nossa sede municipal, que era a tribo dos índios Maracás, guerreiros valentes sem igual. Teimosos na luta, seguros no golpe. Era aqui o aldeamento principal” (NASCIMENTO, 1980). Observe-se que, além da localização, também o registro histórico da resistência dos maracás está descrito nos versos do hino.

Em entrevista a Machado, Cássia Sá do Nascimento, filha da compositora do Hino de Maracás, afirma que sua mãe teria feito algumas pesquisas (provavelmente entre os relatos orais de algumas pessoas influentes, como Jaime Portela, então prefeito do município) e que, ao começar o hino falando da origem da ocupação, sua mãe se referia ao fato de que “se travou uma batalha entre os bandeirantes e os povos indígenas que moravam ou eram donos da terra. Ela falava também que ali, exatamente em frente à igreja matriz, existe uma ossada” (MACHADO, 2016, p. 79).

⁵⁰ O etnônimo tapuío é um vocábulo de origem tupi, utilizado para se referir a qualquer grupo indígena não tupi. Era a forma como os povos indígenas do tronco linguístico tupi-guarani se referiam aos indígenas de outros grupos. Seria o equivalente em língua portuguesa a estrangeiro, estranho ou, na designação proposta no vocabulário do Padre A. Lemos Barbosa, “bárbaro” (BARBOSA, 1951, p. 149). Essa mesma denominação acabou sendo utilizada fartamente durante séculos de forma genérica em relação a diversos povos indígenas em oposição aos tupi-guaranis. Em relação ao fato de os maracás pertencerem à família kariiri, Siering afirma que “para Maria Hilda Baqueiro Paraíso o grupo Kiriri era dividido em três subgrupos o maracá, sapuíá e paiaíá” (Siering, 2008, p. 40). Também Pompeu Sobrinho afirma que os maracás pertencem à família Cariri (Sobrinho, 1930, p. 08).

⁵¹ Um dos textos mais detalhados acerca dos maracás, incluindo seus hábitos, língua, e relações com outros grupos étnicos é de Gabriel Soares de Souza. Segundo ele, “os mais chegados Tapuias aos povoadores da Bahia são uns que se chamam de alcinha os Maracás, os quaes são homens robustos e bem acondicionados, trazem o cabelo crescido até ás orelhas e copado, e as mulheres os cabellos compridos atados detraz, o qual gentio falla sempre de papo tremendo com a falla e não se entende com outro nenhum gentio que não seja tapuia” (SOUZA, 1851, p. 350)

Outro relato oral, também colhido por Machado, é o de Marlene Silva Oliveira, uma das moradoras da cidade, que alega ter entre seus ancestrais os índios maracás⁵². Ela afirma que, em virtude dos combates, os maracás teriam saído do local onde hoje é a zona urbana e se espalhado pelo território do município (que hoje é a zona rural). Ela ressalta ainda a bravura desses índios:

Eles [os índios maracás] não eram nada de pacífico, não. Eles também não corriam de luta, não! De tanto deles não correrem, que enfrentaram e por isso que não sobrou senhor ninguém [...]. Não. Sobraram poucos, os fugidos. Eles tiveram que se espalhar por esses lugares das roças aí, para poder sobreviver, ter esta história pra contar (MACHADO, 2016, p. 81).

Ainda outra narrativa oral nos ajuda a compreender o território dos índios maracás. Trata-se de um mito colhido na cidade de Jequié-BA, por Laura Maria Caetano da Silva:

Em tempos remotos, existiam duas tribos indígenas – maracás e mongoiós – que viviam eternamente em pé de guerra entre si, disputando o habitat natural da região. Durante um desses combates, a tribo maracás, aproximando-se hoje do [local] que chamamos de Cachoeira da Frisuba, um dos índios maracás, já preparado para o ataque, avistou uma linda índia mongoiós, tomando banho e imediatamente, esqueceu toda a história de violência entre as tribos. Foi até seus companheiros e disse: ‘não vamos mais fazer esta guerra’. O índio não conseguiu esquecer a bela índia mongoiós! Em seguida, retorna à cachoeira e também é visto pela índia que, imediatamente, apaixona-se por ele. Os amantes se casam num grande cerimonial e as tribos mongoiós e maracás se unem, dividindo igualmente toda a área de caça e pesca, surgindo uma era de grande abundância, possibilitando o surgimento do povo jequieense.” (SILVA, 2001, p. 126).

Observamos que esse mito inclui as relações entre os maracás e outra etnia: os mongoiós. Isso porque o Rio de Contas é o limite entre dois territórios dominados por tribos diferentes: o Sertão da Ressaca na margem direita (onde habitavam os índios mongoiós e outros, como pataxós, aimorés etc.) e o Sertão dos Maracás na margem esquerda (onde se localizavam os Maracás, Paiaíás etc.). De qualquer maneira, o relato contribui para compreensão de que os maracás dominavam um território vasto.

Tudo isso que compreende a história conhecida (no que diz respeito à identificação da etnia, à definição do seu território e ao registro de sua resistência) e os mitos construídos em torno dessa história, está registrado (quer como ficção, quer como tese etnológica) no romance *Iacina*, de Lindolpho Rocha. Ressaltamos que nesse livro há tanto ficção como teses históricas e antropológicas, porque apesar de se tratar de uma história construída em torno de personagens ficcionais (como a protagonista Iacina), o autor incluiu notas explicativas, como uma espécie de glossário (mais ou menos da mesma forma que José de Alencar fez com seus romances indianistas) em que, para

⁵² Machado menciona que é muito comum pessoas do município de Maracás afirmarem ser descendentes dos índios maracás e que ascendentes próximos (avós ou bisavós) teriam sido “pegos no mata o dente de cachorro” (ressaltando tanto a valentia dos indígenas maracás, como a sua resistência). Ela chama atenção, no entanto, para o fato de que a dispersão dos maracás e a ocupação do seu território se deram ainda entre os séculos XVII e XVIII, o que torna essas referências de difícil compreensão. Apesar disso, ela aponta para o valor que essas narrativas têm (independentemente de juízos de valor) por demonstrar o orgulho do povo em relação à sua ancestralidade e a manutenção de uma memória coletiva em torno dos índios maracás. Por essa mesma razão, utilizamos tais narrativas enquanto mitos, não nos importando, nesses casos, as noções de verdade e mentira (noções, aliás, a nosso ver, muito subjetivas).

cumprir seus fins didáticos, insere determinadas ideias acerca dos indígenas, de um modo geral, e dos maracás, particularmente⁵³.

O autor justifica a inserção dessas notas da seguinte maneira:

Assim não praticando, grande parte do livro correria o risco de ficar incompreendida e, pior ainda, burlado o melhor do meu intento, que é familiarizar o leitor com o assunto: a these principal e questões outras que o constituem. Obra destinada a uma propaganda humanitária, desejo para ella toda a claresa. É possível, por exemplo, que muita gente duvide da existência de instituições sociaes entre os selvícolas, ainda que no estado rudimentar a que me referi; por isso mesmo, desejo não só demonstrar por expressões e vocábulos a riqueza da língua geral, e a indole do povo que a fallava; mas principalmente: a existência de cousas, acções, hábitos, preceitos e institutos (ROCHA, 1907, p. 251).

Fica, portanto, evidente, que o autor tem uma finalidade didática e defende uma tese em seu romance (mais ou menos da mesma forma que Euclides da Cunha faz em *Os sertões*, ou que os romancistas do naturalismo atuavam nos fins do século XIX). Assim, precisamos encarar *Iacina* como um gênero híbrido, entre a narrativa ficcional e a dissertação de cunho histórico-antropológico.

Em relação à identificação da etnia dos maracás, ou (como tanto no título quanto em outros momentos da narrativa, o autor prefere nomear) os maracaiaras⁵⁴, Rocha afirma que eram índios do sertão baiano. Aliás, o título completo do livro já indica isso (*Iacina*: dispersão dos maracaiaras: narrativas de costumes e rudimentos de instituições sociaes entre indígenas do sertão da Bahia [sic]). Ele afirma que era um grupo indígena que, antes da chegada dos portugueses, era aliado dos tupinás e vivia em combates contra os tupinambás. (ROCHA, 1907, p. 4) Assim, a definição étnica está em conformidade com o que já observamos dos registros históricos e antropológicos acima.

Além disso, acerca da denominação tapuia, o autor concorda que se trata de uma etnônimo geral utilizado em oposição aos grupos tupis: “por ella eram também designados os outros habitantes do Brazil, enchotados pela raça chamada tupy” (ROCHA, 1907, p. 255). Ou seja, de acordo com ele, algum tempo antes da chegada dos portugueses, os grupos tupys teriam ocupado o litoral do Brasil, expulsando os tapuios (ou seja, os falantes do tronco macro-jê) e os tupinás (ou tupinaés) para o interior, razão pela qual os tupis e, mais especificamente, os tupinambás viviam em constante conflito com os indígenas do interior. Isto está de acordo com os registros históricos. De acordo com Siering,

anteriormente à conquista, os índios do grupo Jê habitavam no litoral compreendido entre as Capitania da Bahia até o Espírito Santo, que, ao que tudo indica, antes do encontro com os portugueses, foram expulsos do litoral da Capitania da Bahia pelos Tupinaé que também foram, em seguida, expulsos para o sertão pelos Tupinambás (SIERING, 2008, p. 38).

⁵³ O caráter de narrador prático de Lindolpho Rocha foi um dos traços ressaltados por nós no texto *O sertão baiano em cena: inserção de Lindolpho Rocha nas aulas de literatura do Ensino Médio*, apresentado no III Fórum de Licenciaturas da UFRB, em 2016. Ali, chamamos a atenção para o fato de que, embora esteja inserido na modernidade, Rocha guarda traços do que costumemente chamamos de “narrador clássico”, de acordo com a definição de Walter Benjamin (1983).

⁵⁴ Para indicar maracás e maracaiaras (ou, na ortografia da época, com acento: maracaiáras) são sinônimos, Lindolpho Rocha usa, na narrativa, as duas palavras indistintamente. Na memória oficial de Maracás-BA, o nome do grupo indígena é justamente o topônimo. Já para o registro oficial de Ituaçu, o correto seria maracaiaras (variante de maracaiaras), conforme relato fornecido pela prefeitura ao Portal Cidades, do IBGE: “Até os fins do século XVII, habitavam nas margens do rio das Contas os índios maracaiaras e os tapajós, cujas aldeias se localizavam no lugar posteriormente denominado Brejo Grande, sito onde se encontra a cidade de Ituaçu” (IBGE, Portal Cidades, Histórico, Ituaçu-BA).

Já em relação ao território ocupado pelos maracás, Rocha afirma que “tinham suas tabas os industriosos maracás na vasta zona compreendida entre o Paraná-assú, Paraná-una e Jussiape” (ROCHA, 1907, p. 4). É importante observar que o autor faz uso dos nomes indígenas dos cursos d’água, o que pode, num primeiro momento, causar dificuldade de localização. Por essa razão, nas notas, o autor faz as devidas explicações. De acordo com ele, “Paraguassú é corruptella de Parauassú, que, por sua vez, ou é corrupção daquell’outro appellativo primitivo [Paraná-assú]”, que significaria o grande Rio (ROCHA, 1907, p. 257). Assim, o que ele chama de Paraná-Assú nada mais é do que o Rio Paraguaçu. O Paraná-una, segundo ele, é o Rio Preto, afluente do Paraguaçu que deságua em Bandeira de Melo⁵⁵. Já o Jussiape “é o mesmo das Contas” (ROCHA, 1907, p. 258). Ou seja, a delimitação indicada por Rocha coincide com os registros históricos conhecidos: os limites do que foi denominado Sertão dos Maracás.

Esse fato comprova que Lindolpho Rocha se utilizou de pesquisas históricas. Mas suas investigações também eram de cunho antropológico, como fica evidente em seu artigo intitulado *Zona desconhecida no interior da Bahia*, publicado na Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, em que afirma ter tentado contato com uma tribo indígena isolada sobre a qual tivera conhecimento anos antes (ROCHA, 1908, p. 147).

Contudo, observamos que a trama de *Iacina* como um todo está repleta de referências aos mitos e à memória coletiva construída em torno dos maracás. Podemos citar, por exemplo, o próprio conflito amoroso que se estabelece em torno da protagonista. Um dos pontos altos do enredo é quando *Iacina*, no Rio Jussiape (Rio de Contas) se encontra com o índio Icurê, da tribo inimiga pataxó, e por ele se apaixona. Não podemos deixar de notar a semelhança com o mito colhido em Jequié, ambientado na cachoeira da Frisuba e descrito acima. Seria uma adaptação, evidentemente, mas, mesmo assim, trata-se de uma referência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que propusemos nessas breves reflexões aponta para uma confluência entre a memória coletiva, sua forma documental (a história), os mitos e as narrativas orais populares na construção ficcional de Lindolpho Rocha no que diz respeito ao livro *Iacina: dispersão dos Maracaiaras*. Reconhecemos que, certamente, trata-se de considerações ainda embrionárias e que apenas apontam um caminho para uma análise mais profunda e detalhada.

Por isso mesmo, reafirmamos a relevância do presente estudo e a necessidade de uma maior atenção à produção intelectual de Rocha. É verdade que, nas nossas leituras, não deixamos de notar uma série de afirmações de cunho eurocêntrico, positivista e, até certo ponto, racista. Mas isso não anula a necessidade de estudo da obra. Muito pelo contrário: julgamos necessário debruçarmos justamente sobre esses equívocos teóricos, não para repeti-los, mas para combatê-los.

Além disso, não obstante os erros, não podemos desmerecer os acertos desse pesquisador. Devemos, antes, utilizar suas conclusões parciais para avançar na pesquisa acerca da história e memória dos indígenas do sertão. Chamamos atenção especialmente para as notas do glossário que contém informações de cunho linguístico e

⁵⁵ Ao que tudo indica, trata-se daquele que chamamos hoje de Rio Una, curso d’água que atravessa alguns municípios da Chapada Diamantina, como Mucugê, Ibicoara, Ituaçu etc., desaguando no Paraguaçu, acima da cidade de Itaitê.

etnológicos que lançam luz sobre diversos documentos e sobre algumas teses em voga no início do século XX. Enfim, trata-se, a nosso ver, de um campo de pesquisa que não pode ser, simplesmente, ignorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Jorge de Souza. *Floração de imaginários: o romance baiano no Século XX*. Itabuna/Ilhéus: Via Litterarum, 2008. pp. 51-56.
- BARBOSA, A. Lemos. *Pequeno Vocabulário tupi-português*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1951.
- BENJAMIN, Walter. *O narrador: observações sobre a obra de Nikolai Leskow*. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. *Textos Escolhidos*. traduções de José Lino Grünnewald ... [et al.]. - 2. ed. - São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- BRUZZI, Nilo. *O homem de Maria Dusá*. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1953.
- CERQUEIRA, Dorine. *O espelho de Maria Dusá*. In: _ O espelho de Maria Dusá e outros ensaios. Ilhéus: Editora da UESC, 2003.
- CERQUEIRA, Eptácio Pedreira de. *Lindolfo Rocha: o advogado do sertão*. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.
- IBGE. Portal Cidades. *Ituaçu-BA: histórico*. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=29172&lang=>. Acesso em: 12ago2016.
- LEÃO, Mucio. *Um escritor sem biografia*. In.: CARVALHO FILHO, Aloísio de; LEÃO, Mucio; BRUZZI, Nilo; COUTINHO, Afrânio. *Lindolfo Rocha*. Rio de Janeiro: Depart. de Imp. Nacional/ Ministério da Educação e Saúde, 1953. p. 12-17.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 7ª ed. revista. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.
- MACHADO, Ivana Karoline Novaes. *Cultuando a essência dos que se foram: o candomblé no sertão dos maracás*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidades – PPGREC. Jequié-BA: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, 2016.
- NASCIMENTO, Elvira Sá do. *Hino à Maracás*. Maracás-BA: Prefeitura Municipal, 1980. Disponível em: <http://www.maracas.ba.gov.br/hino>. Acesso em: 21ago2016.
- NOVAES, João Reis. *De tropeiro a coronel: ascensão e declínio de Marcionillo Antônio de Souza (1915-1930)*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em História – PPGH. Salvador: Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2009.
- ROCHA, Lindolpho. *Iacina: dispersão dos maracaiáras: narrativas de costumes e rudimentos de instituições soaies entre indígenas do sertão da Bahia*. Salvador: Livraria dos dois mundos, 1907.
- _____. *Zonha desconhecida no interior da Bahia*. Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia. Vol XV. n. 34. Salvador, 1908.
- _____. *Maria Dusá*. Salvador: P55 Edições, 2011. Edição original: Porto, Portugal, 1910.
- SIERING, Friedrich Câmera. *Conquista e dominação dos povos indígenas: resistência no sertão dos Maracás (1650- 1701)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em História Social - PPGH. Salvador: Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2008.
- SILVA, Laura Maria Caetano da. *Mito na terra do sol: fragmentos de memória em Jequié*. Jequié, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, convênio UESB/UNIRIO, Abril de 2001. Dissertação de mestrado em Memória Social.
- SOUZA, Gabriel Soares de. *Tratado descritivo do Brasil em 1587*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1851.
- POMPEU SOBRINHO, Th. *Os tapuias do Nordeste e a monografia de Elias Herckmam*. Revista do Instituto do Ceará. Tomo XLVIII. Fortaleza: 1934. p. 07 a 28.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: AVANÇOS E RETROCESSOS

ANTONIEL DOS SANTOS⁵⁶
PRISCILA GOMES DORNELLES⁵⁷

Resumo

O objetivo deste texto é fazer uma exposição sobre o contexto da Educação do Campo, dos seus avanços aos retrocessos que estão sendo instituídos pelo governo de Michel Temer. Este artigo faz parte do capítulo teórico da pesquisa intitulada: “As manifestações corporais da cultura camponesa no Vale do Jiquiriçá/BA: formulações/reformulações e significados disputados”, vinculada ao Mestrado Profissional de Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). As discussões e debates a respeito da educação das pessoas do campo ganharam maior visibilidade a parti do final da década de 90 com a realização do I Encontro de Educadores da Reforma Agrária (Enera), fortalecido pela I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Desde então, o movimento de luta Por Uma Educação do Campo conseguiu objetivar importantes marcos legais. No entanto, diante da atual crise econômica e agravados pela crise política estamos vivenciando um momento conturbado. Portanto, o período é de necessária articulação popular, para que se possam barrar os desmantelos e recolocar o Brasil no caminho do crescimento, da reforma agrária, de uma melhor estruturação e de garantias de acesso e permanência dos sujeitos camponeses nas escolas do/no campo assim como nas universidades.

Palavras-chave: Educação. Educação do Campo. Movimentos Sociais.

Introdução:

O presente estudo faz parte de um dos capítulos da pesquisa intitulada “As manifestações corporais da cultura camponesa no Vale do Jiquiriçá/BA: formulações/reformulações e significados disputados” que se configura como o trabalho final do Mestrado Profissional em Educação do Campo, vinculado a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Portanto, corpo (manifestações corporais), cultura, gênero e Educação do Campo, configuram as categorias principais deste estudo. Nesta breve reflexão, indicamos alguns debates que pretendemos realizar na perspectiva da Educação do Campo.

O objetivo deste texto é fazer uma exposição sobre o contexto da Educação do Campo, das suas lutas e avanços até os retrocessos que estão sendo instituídos pelo governo de Michel Temer. Sendo assim, faremos um dialogo pautando na importância e pertinência dos Movimentos Sociais do Campo na constituição e consolidação de alguns direitos, mesmo que estes ainda não se fazem presente na conjuntura educacional de muitas escolas do campo, no entanto, atualmente estas conquistas estão ameaçadas de serem inviabilizadas, votando-os ao ponto de origem, ou até mesmo, a uma fase ainda mais difícil de constituírem. Sendo assim, convidamos o leitor a interagir, confrontando ou concordando com as ideias aqui apresentadas.

⁵⁶ Mestrando Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB <antonielfisica@yahoo.com.br>

⁵⁷ Professora Doutora do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB <prisciladornelles@gmail.com>

Contextualizando a Educação do Campo

O Brasil é um território marcado pelos conflitos e contradições. Neste mesmo país de dimensões continentais, de imensas riquezas naturais, temos que conviver com a miséria, com a fome, com os sem tetos, com os sem terras. As riquezas se concentram em uma pequena parcela de privilegiados desencadeando no aumento dos problemas sociais – violência, má qualidade da saúde, educação, saneamento básico, moradia – tornando-se impossível pensarmos em melhorias na condição de vida sem atrelarmos a ela a posse da terra. Pois, “ao perder a propriedade, seu espaço de vida, seu sítio, sua terra e território, a família camponesa é desterritorializada” (FERNANDES, 2012, p. 745). A terra é o principal fator de existência do ser humano, sem terra não há vida, sem vida não haverá cultura e sem cultura não há existência humana.

Diante deste contexto, deparamos com o aumento dos conflitos pela posse da terra e neste os agricultores estão sendo “exterminados”, seja a nível físico como cultural. O agronegócio cada vez mais vem ampliando sua rede de produção, suas “chuvas” de poluição, não atendendo as demandas da alimentação popular. Seu foco é os bens de consumo, é o lucro, e para tanto, usam do princípio do “vale tudo”, “o agronegócio visa unicamente o capital ocasionando na desterritorialização dos sujeitos e consequentemente a produção da cultura popular” (CAMACHO, 2011, p. 09).

Desta forma, percebe-se o esvaziamento do campo brasileiro, mesmo observando que nos últimos anos tem-se conseguido melhorias significativas para as populações rurais – programa luz para todos, acesso a fundos financeiros para produção da agricultura familiar, programa voltado para a distribuição de água - no entanto, o fato da desvalorização, da falta de formação e informação, da concentração de terras e dos meios de produção, tem configurado como uns dos principais motivos pelos quais os/as jovens tem abandonado o campo.

Mediante este conjunto de desigualdade, que emergiu os Movimentos Sociais do Campo buscando construir uma nova conjuntura política/econômica/social/educacional para as populações do campo. E nesta, a educação torna-se fundamental, é o ponto de partida para construção de um novo campo brasileiro, onde se valorize a cultura, a natureza, a alimentação saudável, o ser humano como um todo, um ser produtor e produto de suas próprias ações. Estas discussões e debates a respeito da educação das pessoas do campo ganharam maior visibilidade a parti do final da década de 90 com a realização do I Encontro de Educadores da Reforma Agrária (Enera) fortalecido pela I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia – GO em 1998. Desde então, o movimento de luta Por Uma Educação do Campo tem conseguido objetivar significativos marcos legais⁵⁸.

⁵⁸ Aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 01/2002 e Parecer nº 36/2001), o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (Portaria nº 86/2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na qual definiu a Educação do Campo como modalidade de ensino (Resolução nº 04/2010), a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (Decreto nº 7.352/2010), e as diretrizes complementares, estabelecendo normas e princípios para o desenvolvimento de políticas para a

É importante afirmar que a Educação do Campo como uma construção popular, se posiciona em oposição a Educação Rural propositada pelo Estado. Estas diferenças não se restringe apenas a nomenclatura, a Educação Rural é uma construção paradigmática que pensa no homem/mulher do campo como apenas uma máquina que precisa ser instrumentalizada para melhor produzir os bens de consumo das populações urbanas. Nesta, a principal função do/a camponês/a é a produção da matéria prima e dos alimentos para sustentar os considerados superiores homens/mulheres urbanas. Este pensamento foi fortemente intensificado com o advento da industrialização onde o Estado investiu em políticas que mantivessem e instrumentalizassem os povos do campo na manipulação das novas ferramentas que objetivavam o aumento da produção agrícola brasileira.

Contrariando e desmistificando este projeto Estatal, surge a Articulação⁵⁹ Nacional Por Uma Educação do Campo, encabeçada pelos Movimentos Sociais do Campo em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em conjunto com teóricos e pesquisadores que se engajaram na construção de referências teóricas para afirmação e reafirmação da importância de se ter uma educação pensada para as populações do campo, uma educação focada no desenvolvimento humano do campo brasileiro, na valorização da vida, do sujeito, da cultura, da natureza, das variadas formas de convivência/vivência dos povos do campo, da agricultura familiar da não exploração da força de trabalho e da distribuição das terras. Este pensamento leva em consideração todas as formas de vida do campo – os ribeirinhos, os indígenas, os pescadores, os camponeses, os quilombolas, os caiçaras, os atingidos por barragens – o campo é entendido como um complemento da cidade, os dois devem se completar e não se contradizer como posicionou/a o Estado.

Portanto, a Educação do Campo abrange todo o contexto de vida do/da homem/mulher, pois leva em consideração o conjunto ao qual este/esta está inserido, ou seja, sua cultura de movimento, suas crenças, o meio ambiente, a sua linguagem. Todo um conjugado de itens que possibilita ao/e/a homem/mulher ser autor do seu próprio destino, se reconhecendo como produto/produtor de cultura. Nesta linha de pensamento, Roseli Caldart et al (2002, p. 30) afirma que a Educação do Campo “é muito maior que a escola, ela se realiza também na escola porém, por ter como preocupação central a formação em sua plenitude dos seres humanos, ela envolve a vida como um todo”.

Deste modo, a proposta popular da Educação do Campo busca superar os limites físicos da escola, considerando todo o ato de educar, que engloba as instâncias, família, escola e sociedade, posicionando-se de forma crítica com relação ao modo de produção e ao modelo capitalista. Este que por sua vez, esvaziou o território camponês, retirando ou expulsando através do avanço tecnológico ou mesmo através

Educação Básica do Campo (Resolução nº2/2008). (FORUN DISTRITAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p.82). E a Lei 12.960 de 27 de março de 2014 que visa inibir o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

⁵⁹ Esta Articulação foi responsável pela elaboração da então conhecida “cartilha” ou “cadernos” da Educação do Campo, sendo constituída uma coleção com sete volumes, sendo o primeiro volume publicado em 1998 e o último em 2008. Estes serviram e ainda servem como referências para muitos estudos voltados para a Educação do Campo

da força, pois, muitos são os conflitos pela posse da terra entre camponeses/indígenas/ribeirinhos/atingidos por barragens x fazendeiros/empresas nacionais e multinacionais.

A concentração no agronegócio, em especial a produção de commodities agrícolas, tem centralizado cada vez mais os meios de produção, principalmente pelo grande avanço tecnológico das máquinas usadas na produção, o princípio aqui é produzir mais em menor tempo e com menos mão obra humana, o que contradiz a produção agroecológica, a qual tem como foco a mão de obra familiar, o não uso de produtos químicos em sua plantação. Portanto, enquanto o agronegócio destroem as matas, expulsa os camponeses, envenenam a terra, a água, o ser humano, concentra a terra e os meios de produção baseados nas commodities. A agroecologia constitui-se na produção de alimentos saudáveis, sem agrotóxicos, respeitando o ciclo da terra, das águas, das florestas, com utilização de mão de obra em grande maioria familiar. São dois projetos humanamente diferenciados, opostos em seus princípios e objetivos.

Segundo o Fernandes (2012, p. 744),

o território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser construída de mais de uma família [...] e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas.

Sendo assim, pensar em desenvolvimento territorial é convergir para melhoria da qualidade de vida dos camponeses, na valorização de sua cultura, na melhoria e qualidade alimentar, na subsistência da sociedade. É buscar um novo modelo de vida que não esteja subalterno a exploração capitalista, pois “nessa condição de subalternidade, a maioria absoluta do campesinato brasileiro entrega a riqueza produzida com seu trabalho ao capital, vivendo em situação de miséria” (FERNANDES, 2012, p. 745). O mesmo acontece com as manifestações culturais camponesas, pois estas têm sido cada vez mais desvalorizadas, até mesmo pelos seus próprios produtores/produtos desta cultura.

Portanto, a Educação do Campo tem configurado um importante projeto de sociedade, que tem como foco principal a formação humana, a valorização das culturas, dos povos do campo, da coletividade em detrimento a individualidade. Neste caminhar de lutas principalmente dos Movimentos Sociais do Campo, já obtivemos importantes conquistas, muitas delas ainda não atingiram a sua materialidade concreta, ainda estão sob constantes lutas para sua implementação. No entanto, diante do “golpe” político de 2016, todas estas conquistas legais, assim como, os espaços de debates em setores públicos, estão ameaçados, uma elite reacionário tomou o poder e desde então vem atentando contra os direitos civis, principalmente contra os povos do campo, tendo em vista que esta elite declaradamente atende aos anseios do agronegócio.

A Educação do Campo em tempos de golpe

Relatamos até o momento um breve contexto dos avanços que tivemos na perspectiva da Educação do Campo, sejam eles de importância social como também de direito legal, em especial da institucionalização do PRONERA, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Os povos do Campo passaram a ser vistos em suas especificidades e importância. Sabemos que o fato da conquista legal destes direitos não garantem a sua efetividade, como é perceptível em uma simples visita a uma unidade escolar do campo, falta material didático, espaço físico adequado, profissionais qualificados e valorizados. No entanto, a grande preocupação do contexto atual referente a Educação do Campo condiz a Medida Provisória (MP) 746/2016 e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016 constituindo em dois grandes retrocessos para a educação brasileira, em especial para a Educação do Campo.

Ao utilizarmos a expressão “golpe”, estamos incitando sobre o processo pelo qual se deu a destituição em agosto de 2016 da Presidenta Dilma Rousseff, eleita por mais de 54 milhões de votos. Este processo de impeachment foi condenado e denunciado pelos Movimentos Sociais, Sindicais, imprensa internacional e nacional, como um processo inconstitucional, sob alegação que a mesma não cometeu crime de improbidade administrativa. No entanto, liderados pelo ainda então Deputado Federal e presidente da Câmara Eduardo Cunha – acusado de manter contas irregulares no exterior, e de desviar milhões dos cofres públicos - a Presidenta Dilma Rousseff foi destituída do cargo, assumindo assim, o então vice-presidente Michel Temer – condenado pelo Tribunal Superior Eleitoral, que retirou seus direitos políticos – dando início então a um programa de desestruturação dos serviços públicos em nome do suposto crescimento econômico e superação da crise econômica.

Dentre as várias propostas de agravos⁶⁰ sociais para o povo brasileiro, destacamos a PEC 241/2016 e MP 746/2016, por referir diretamente em mudanças da conjuntura educacional brasileira. A **PEC 241 tem como objetivo** limitar despesas com saúde, educação, assistência social e Previdência, pelos próximos 20 anos. O propósito principal é limitar os gastos com saúde e educação, que atualmente são vinculados à evolução da arrecadação Federal e tais vinculações são conquistas sociais garantidas na Constituição Federal de 1988. Esta PEC causará impactos diretos na educação brasileira em especial a Educação do Campo, pois, esta ainda se encontra em condições precarizadas e a aprovação da PEC configura o não investimento nesta área, o que provavelmente acarretará em mais fechamentos de escolas do campo.

Ressaltamos também, que este “arrocho” financeiro visa a retirada de investimento nos serviços essenciais para a grande população brasileira, alocando estes recursos para pagamento da dívida pública, quase metade do orçamento é para pagar juros e amortizações da dívida pública, cujos credores são

⁶⁰ Retirada de direitos trabalhistas, aumento da idade mínima para aposentadoria, privatizações de empresas e serviços públicos, abertura do pré-sal para indústrias estrangeiras.

grandes instituições financeiras nacionais e internacionais, que há anos usufruiu da grande riqueza produzida no país. Segundo Cornelli,

em 2014, o governo federal gastou R\$ 978 bilhões com juros e amortizações da dívida, o que representou 45,11% de todo o Orçamento executado no ano. Para a saúde foram destinados apenas 3,98%, para a educação 3,73% e para assistência social 3,08%. É evidente o privilégio à dívida pública, detida principalmente por grandes bancos, em detrimento do cumprimento dos direitos sociais básicos estabelecidos na Constituição Federal.

Se estes valores já são insuficientes, imaginemos então, ficarmos 20 anos com este mesmo orçamento, sendo que a cada ano nascem mais pessoas, as demandas educacionais e de saúde aumentam, pior ainda se por ventura tivermos alguma epidemia. Estes são apenas alguns dos exemplos que esta medida desencadeará de problemas para grande população brasileira. Pois, as grandes elites em nada serão afetadas com estas medidas, os mesmos possuem condições de terem seus planos de saúde, de colocarem seus filhos/as nas escolas e universidades particulares. Assim como os políticos, pois a PEC não prevê redução dos supersalários dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário brasileiro, ou seja, a referida PEC visa garantir os privilégios e riquezas da grande elite privilegiada deste país em detrimento a desatensão aos sistemas básicos da sociedade.

Portanto, a PEC é uma afronta a classe trabalhadora brasileira, esta que dedica horas e mais horas de suas vidas na produção, pagando impostos abusivos, desprovidas de assistência dignas e ainda o pouco que foi conquistado a “duras penas”, esta sendo retirados por um governo ilegítimo, que tem como única e exclusiva ação, defender o grande capital, a burguesia em grande parte estrangeira, que visa a retomada do Brasil ao status de colônia, incentivando e investindo no agronegócio, como se este fosse a grande salvador da economia brasileira. A aprovação da PEC desencadeará retrocessos como nunca vistos nas últimas décadas. Desta forma, percebemos a necessidade dos Movimentos Sociais que por hora estiveram numa decadência de organização e ações, a retomarem seus alicerces, refazer suas estruturas, fortalecer suas bases, para assim enfrentar os “desmando” deste governo.

Com relação a MP 746/2016, as implicações são diretamente apontadas para o Ensino Médio, ocasionando mudanças na estrutura e composição do mesmo. A mudança não atingirá somente o ensino médio, mas também o superior, tendo em vista a desobrigatoriedade de algumas disciplinas historicamente garantidas devido à comprovação de sua importância na formação dos/as educandos/as. Em uma carta aberta, a ABRAPEC (Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências) repudia a MP 746/2016, pois a mesma

afronta o curso democrático das decisões educacionais, haja vista que expressa autoritarismo e desrespeito à população brasileira, silenciando a voz de toda a comunidade educacional deste país. A natureza da MP 746/2016, ainda que passível de revisão a posteriori, não deixa dúvidas de que compartilha ideologicamente com o dispositivo dos decretos-lei, mecanismo autoritário instaurado no regime ditatorial. A MP 746/2016 rompeu com o processo de tramitação do Projeto de Lei n. 6840/2013 que, seguindo seu curso, seria votado, revisto e promulgado pela Câmara dos Deputados por membros democraticamente eleitos. Tal mecanismo autoritário não pode conviver em um regime democrático, independente da filiação partidária do dirigente máximo da nação. A

estratégia coercitiva deste mecanismo de imposição legal já reúne motivos fundamentados para ser rejeitada.

Esta MP faz alterações significativas na LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), omitindo do Estado a responsabilidade com a Educação pública e gratuita para todos/as. Prevê o aumento da carga horária anual de aulas de 800 para 1400, no entanto não deixa claro como isso será efetivada nas escolas que recebem um grande numero de alunos/as do campo, tendo em vista sua dinâmica de mobilidade. Sendo assim, podemos suspeitar que mais escolas poderão/deverão ser fechadas ou/e nucleadas para atender tais mudanças.

Seguindo este raciocínio, comungamos com Mariano e Sapelli (2014, p. 02) ao afirmar que

a Educação do Campo não expressa apenas a adoção de uma nova nomenclatura e não pode ser compreendida de forma isolada dos processos de produção material e social da vida que a constitui. Tratar de tal questão requer pensar no contexto no qual vivemos, portanto, na sociedade organizada e sustentada em relações capitalistas que expressam a contradição entre capital e trabalho, que se pautam na produção crescente e insaciável de mais-valia e não nas necessidades humanizadoras.

A MP 746/2016 propõe o fomento a educação de tempo integral, onde os/as alunos/as passarão 7 horas diárias em atividade educacionais. Isto necessitará de melhorias estruturais sejam elas físicas como humanas para atender a demanda. No entanto, como será feita estas melhorias considerando a redução orçamentária instituída pela PEC? Considerando que muitos dos/as alunos/as do Ensino Médio são trabalhadores/as, como que estes poderão trabalhar se terão uma jornada escolar de 7 horas/dia? Quanto a questão do transporte escolar, considerando principalmente a especificidade o campo, como este será ofertado, tendo em vista que aumentará a necessidade de mais veículos para fazer a condução dos/as mesmos/as? Estes questionamento nos induz a suspeitar que teremos um número ainda maior de estudantes fora da escola, o que contradiz ao justificado na proposta da MP 746/2016.

Pois, a proposta que vem sendo pautada pelo atual Governo é de total atenção as relações capitalistas, de favorecimento a elite nacional e internacional, buscando garantir a margem de lucros dos bancários entre outros que sempre usufruíram da exploração do trabalhador. Reduzir investimento em educação e saúde é garantir de forma imediata a falência e decadência do Estado brasileiro frente às grandes corporações capitalistas. É permitir e institucionalizar os preconceitos e desigualdades territoriais, sociais, raciais, econômicas, de gênero, etnia.

Considerações finais

Nesse breve contexto sobre a Educação do Campo, buscamos expor os avanços que foram conquistados através da luta dos povos do campo, em especial dos Movimentos Sociais organizados, em destaque o MST, fazendo com que o projeto da Educação do Campo fosse ganhando corpo e se

constituindo como uma alternativa qualitativa de nossa sociedade, sendo esta pautada na perspectiva da formação humana.

No entanto, diante da atual crise econômica e agravado pela crise política, estamos vivenciando um momento preocupante e de alerta total a respeito destas conquistas, tendo em vista a grande ameaça de perdemos todas elas. É preciso destacar o papel autoritário e ditatorial do atual Governo, utilizando de acordos e conchavos políticos para instituir uma reforma, ou melhor, uma contra reforma, colocando nas costas do/a trabalhador/a a missão de reestruturar a economia.

Portanto, o momento é de necessária articulação popular, para que possamos barrar os desmantelos e recolocar o Brasil no caminho do crescimento, da reforma agrária, de uma melhor estruturação e de garantias de acesso e permanência dos sujeitos camponeses nas escolas do/no campo assim como nas universidades.

Referências

ABRAPEC. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS. Carta aberta da ABRAPEC sobre a Medida Provisória 746/2016 que reforma o Ensino Médio. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <<http://abrpecnet.org.br/wordpress/pb/2016/09/29/carta-aberta-da-abrapec-sobre-a-medida-provisoria-7462016-que-reforma-o-ensino-medio-no-brasil/>>. Acesso em: 30 de set. 2016.

BRASIL. Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 2016. Ano CLIII No - 184-A. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 25 de set. de 2016.

_____. Proposta de Emenda à Constituição nº 241 de 15 de junho de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal.** Câmara Legislativa [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 15 jun. 2016. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=PEC241/2016>. Acesso em 14 de out. de 2016.

CALDART, R. S.; KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R. (org). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. **Coleção por uma Educação do Campo**, n. 04. Brasília, DF, 2002.

CAMACHO, R. S. A Educação do Campo e o Modo de Vida dos Educandos- Camponeses. **Revista Entrelaçando**, Amargosa. n. 3 p. 96-115. Ano 2 (Nov/2011).

CORNELLI, M. A lógica perversa da dívida e o orçamento de 2015. Auditoria Cidadã da Dívida. Brasília, 13 de mar. 2015. Disponível em: <http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2015/03/13/a-logica-perversa-da-divida-e-o-orcamento-de-2015/>>. Acesso em 10 de nov. 2016.

FERNADES, B. M. Território camponês. IN: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. 3. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2013.

FÓRUM DISTRITAL DE EDUCAÇÃO – **Plano Distrital de Educação (PDE) 2015 – 2024**, Brasília, DF. Disponível em <http://escolas.se.df.gov.br/fde/images/pdf/PDE_TEXTO-BASE.pdf>. Acesso em: 10 de set. de 2014.

MARIANO, A. S. e SAPELLI, M. L. S. Fechar escola é crime social: Causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas do campo. IN: 6º Seminário Nacional estado e Políticas Sociais, 2º Seminário de Direitos Humanos – UNIOESTE. 2014, Toledo. **Anais eletrônicos...** Toledo: UNIOESTE, 2014. Disponível em: <http://cac/php.unioeste.br/eventos/Anais/servico/social/anais/TC_FECHAR_ESC_CRIME_SOCIAL_CAUSAS_IMPACTO_ESFOR_COLETS_CNTRA_FECH_ESCS_CAMPO.pdf>. Acesso em: 10 de out. de 2016.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA IDENTITÁRIA PARA OS PATAXÓS DA ALDEIA COROA VERMELHA

Verônica Silva Santos⁶¹
Sirlândia Souza Santana⁶²

O presente artigo é fruto de um estudo de caso apresentado para conclusão do curso pós-graduação *lato sensu* em Gestão Educacional pela UESB-Jequié, teve como objetivo pesquisar aspectos sobre a Educação Escolar dos Pataxós da Aldeia Indígena Coroa Vermelha, Município de Santa Cruz Cabrália-BA. Neste artigo serão apresentados elementos valorativos e os significados da Educação Escolar Indígena para os Pataxós do Extremo Sul da Bahia. Concluiu-se que, após várias décadas de conflitos, transformações, perdas dos aspectos tradicionais de sua cultura pela relação histórica com os não-índios, os Pataxós encontraram na Escola Específica e Intercultural um lugar para aliar conhecimentos tradicionais indígenas, socioculturais, lingüísticos e históricos da comunidade com os conhecimentos universais.

Palavras Chaves: Educação Escolar Indígena; Pataxó; Identidade.

INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena no Brasil, nas últimas duas décadas, vem tomando rumo e significados diferentes do que lhe foi dado pelos colonizadores. A educação escolar tinha o intuito de catequizar e “civilizar” os índios. Esse modelo de escola teve como consequência a descaracterização e a perda da cultura e da língua materna dos povos originários. Portanto, a escola foi usada como ferramenta central para a dominação, por meio da transmissão de conhecimentos e valores ocidentais.

Após séculos de dominação, os indígenas intensificaram as suas lutas por uma educação onde eles pudessem se organizar e buscar elementos para a autodeterminação, bem como se apropriar de conhecimentos da cultura ocidental. Esse grande desafio se consolidou com a Constituição Federal de 1988 quando houve o reconhecimento da sua cidadania enquanto sujeitos de direitos. Após a Constituição de 1988 políticas públicas de reparação foram e vem sendo implementadas para a população indígena, como o direito a uma Educação Escolar Diferenciada.

O artigo apresentado tem como objetivo divulgar e fomentar o diálogo entre as áreas de conhecimentos educacionais sobre a Educação Escolar Indígena e a sua importância no resgate da identidade étnico cultural dos povos indígenas. A pesquisa é fruto de um Estudo de Caso sobre a Educação Escolar Indígena, analisando como ela se dá na Escola Municipal Indígena Pataxó da Aldeia Coroa Vermelha e as suas proposições para o povo Pataxó.

⁶¹Verônica Silva Santos – Tamucuan Pataxó (nome registro indígena) Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB; Especialista em Gestão Educacional pela UESB; Professora Indígena Colégio Estadual Indígena Coroa Vermelha

⁶²Sirlândia Souza Santana – Professora DCHL/UESB-JEQUIÉ. Pesquisadora: Cultura Indígena; Gênero; Currículo e Educação Especial.

O interesse em pesquisar e escrever sobre a Educação Escolar Indígena deve-se por umas das autoras deste artigo ser indígena Pataxó e durante a sua graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia da UESB/Jequié, ter percebido a carência de estudos e pesquisas sobre os indígenas e a Educação Escolar Indígena. Principalmente sobre o fenômeno da Educação Escolar Diferenciada, que traz como proposta pedagógica a interculturalidade. Percebendo ser um tema com ricos dados científico e significado simbólico para os povos indígenas, a mesma decidiu fazer o seu trabalho de conclusão de curso da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Educacional sobre a Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha, Aldeia onde vive sua família e seu povo.

Para isso fomos à busca das seguintes inquietações: Conhecer a proposta da Educação Escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha; compreender como se deu o processo de constituição do currículo atual, qual a relevância da Educação Escolar sobre o universo sociocultural da comunidade Pataxó. No entanto, nesse artigo iremos discorrer sobre um fator que surgiu durante a realização da pesquisa, através das entrevistas com os participantes: o significado da Educação Escolar Indígena para a revitalização da cultura, história e identidade Pataxó.

A pesquisa teve abordagem qualitativa, onde o fenômeno pode ser melhor compreendido, pois os estudos são feitos no contexto em que ocorre, trazendo informações a partir do olhar dos envolvidos. Segundo Bogdam e Biklen (apud Ludke e André, 1986, pg 13) envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Nessa perspectiva, foi analisado o currículo escolar implementado na escola, observando quais são as conquistas, dilemas e desafios para aplicabilidade da Educação Escolar Indígena Diferenciado e se esta vem sendo implementada em consonância com uma proposta intercultural.

A coleta de dados teve como instrumentos a análise documental, através do Projeto Político Pedagógico⁶³, observação participante em sala de aula e atividades extraclasse, realizada em 02 momentos: sendo o primeiro no ano de 2013 quando fizemos contato com a escola e apresentamos a proposta da pesquisa para a diretora Vilma Matos que, de imediato, demonstrou total espírito de colaboração com o desenvolvimento da pesquisa. O segundo momento ocorreu no ano de 2014.

A impressão inicial de que a Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha tinha importante papel para a aldeia, no que se refere ao seu projeto social, político, identitário e cultural, se solidificaram nos achados da pesquisa. Além disso, os elementos achados evidenciaram que há um regime de colaboração da comunidade escolar que contribui para aprimorar os princípios da Educação Escolar Indígena em ser, intercultural, específica e bilingüe como meio de resistência de sua cultura. Apontam também que não é um trabalho fácil, mas sim, cheio de desafios e dilemas.

⁶³O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que conjectura a proposta educacional da escola.

QUEM SÃO OS PATAXÓS DE COROA VERMELHA

O povo Pataxó segundo dados do Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI/FUNASA 2010) tem hoje uma população de aproximadamente doze mil indivíduos que vivem espalhados em trinta e seis aldeias localizadas no extremo sul da Bahia e em Minas Gerais. Segundo Carvalho (1977) a dispersão dos povos indígenas Pataxós se deu após o episódio do fogo de 51⁶⁴ que destruiu a Aldeia Barra Velha⁶⁵ e dispersou o povo Pataxó. Nesse artigo iremos discorrer sobre os Pataxós do extremo sul da Bahia, da Aldeia Pataxó Coroa Vermelha, fundada em 1972, no município de Santa Cruz Cabrália.

O episódio do fogo de 51 marcou o modo de vida dos Pataxós, os mesmos foram expulsos de suas terras tradicionais, muitos foram mortos, os que sobreviveram foram trabalhar nas fazendas da região ou morar nas áreas urbanas em busca de meios de subsistência. Segundo Souza (2012), a vida do povo Pataxó na contemporaneidade revela a sua obstinação, trajetória histórica e, os caminhos trilhados para garantir a sua sobrevivência enquanto nação.

Nos dias atuais essa realidade não é muito diferente para a comunidade indígena Pataxó da Aldeia Coroa Vermelha. Situada no perímetro urbano do município de Santa Cruz Cabrália, entre os Km 76 e 79 da BR 367, na praia de Coroa Vermelha - considerado o local da chegada dos portugueses em 1500 - a Aldeia Pataxó de Coroa Vermelha, encontra-se numa região de intensa movimentação turística, caracteriza-se como uma aldeia urbana e de convívio há décadas entre indígenas e não-índios, sendo uma das maiores aldeias Pataxó em tamanho demográfico e a que mais vivencia cotidianamente as implicações do contato com os não índios.

A Aldeia possui aproximadamente 1600 famílias e 6000 habitantes que vivem do comércio, agricultura, pesca, empregos públicos, tendo como a principal fonte de renda o comércio de artesanato e o "turismo étnico". As casas da aldeia são em sua maioria construídas em alvenaria, bem como os estabelecimentos comerciais: supermercado, alguns restaurantes, pousadas, papelaria, lan-house, vídeo-locadora, o "shopping dos índios" (uma passarela para comercialização de artesanatos), assim como a Escola Indígena e o Conjunto Cultural Pataxó, pequenos chalés que funcionam como sede das associações e instituições indígenas locais.

Em meio a esse contexto no âmbito do comércio indígena, os Pataxós utilizam de expressões concretas da cultura "indígena" (seja através dos artefatos comercializados ou da ornamentação corporal, algumas palavras da língua materna), como forma de legitimar a sua identidade étnica⁶⁶.

Ao tempo que tenta reafirmar a sua herança cultural, a aldeia Pataxó Coroa Vermelha, por ter essas características, sofre constantes questionamentos sobre a sua identidade étnica, é muito comum terem que responder às inúmeras indagações feitas por turistas e moradores da região: "você é índio?"; "que tribo é essa?"; "você ainda falam a língua indígena?", "você são índios paraguaios" (MIRANDA, 2009), e é considerada por muitos como "aculturada". Além disso, a aldeia também é afetada por problemas sociais que estariam fragilizando a comunidade indígena como, os atritos entre as lideranças, o trabalho infantil, o uso e tráfico de drogas, abuso sexual, a expansão do cristianismo protestante, dentre outros.

Neste sentido, após várias décadas de conflitos culturais, perdas significativas de sua identidade étnica cultural e da sua língua, devido a relação histórica com os não índios, a Aldeia se particulariza em ter iniciado junto com os professores, os alunos e comunidade um processo de pesquisa⁶⁷ com os mais velhos, para o resgate

⁶⁴No ano 1951 a Aldeia Pataxó de Barra Velha, localizada no Município de Porto Seguro, foi atacada e destruída por forças das Polícias Militar de Prado e Porto Seguro. Foram assassinados membros da aldeia, índios foram estupradas e outros morreram nos dias seguintes a consequência dos maus tratos. Esse massacre causou a dispersão de muitas famílias pataxó.

⁶⁵Aldeia Barra Velha: considerada pelos Pataxós contemporâneos no Extremo Sul como sua "aldeia mãe".

⁶⁶A identidade étnica é uma categoria fundamentada na cultura, não é um dado de nascimento, nem pode ser associada às características fenotípicas, ela emerge a partir das relações de contraste com outros grupos em contextos sociais comuns. Segundo Hall (2012), a identidade cultural busca recuperar a "verdade" sobre o passado na "unicidade" de uma história e de uma cultura partilhadas "é uma questão tanto de 'tornar-se' quanto de 'ser'".

⁶⁷No ano de 1999 um grupo de jovens e professores Pataxós formou o Grupo de Pesquisadores Pataxó, denominado de Atxohã. Reuni-se material de áudio e de documentos escritos para estudo, cominando no projeto de documentação da cultura e língua Pataxó, com apoio financeiro por instituições não governamentais CESE/ANAI, o que possibilitou a pesquisa para estudo da

étnico e cultural das manifestações tradicionais, cerimônias, rituais, retomada da língua materna e outras ações, aparentemente novas, estão sendo ressignificadas, ou até mesmo reinventadas na busca de fortalecer a alteridade a partir do que desejam para si.

Com isso, a Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha adquiriu importante papel no processo de revitalização da cultura⁶⁸ e reafirmação da identidade étnica, se dedicando, desde 1998, à “reconstrução” e ensino da língua Pataxó, cerimônias, manifestações tradicionais, adotando o modelo de Escola Indígena Específica e Diferenciada, cujo compromisso é consolidar a identidade Pataxó⁶⁹.

Nessa perspectiva, os Pataxós da Aldeia Coroa Vermelha nos últimos dezesseis anos tem retomado o modo de vida tradicional dos seus antepassados, porém, dialogando com o seu modo de vida contemporâneo. Afirmar os costumes, revitalizar a língua materna, fazem parte do processo da valorização da identidade étnico cultural dos Pataxós, a escolha de trilhar esse caminho vem contribuindo para o enfrentamento do preconceito vivenciado pelos Pataxós no seu cotidiano.

ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ COROA VERMELHA: ESPAÇO DE EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E CULTURA

A partir da pesquisa realizada junto a Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha, analisando o Currículo Escolar, um fator surgiu durante os depoimentos com a comunidade escolar: a importante contribuição da Educação Escolar Indígena para os Pataxós, no que se refere à reafirmação e resistência identitária étnica na contemporaneidade. Durante décadas os Pataxós, devido o processo de colonização, se viram obrigados a negar sua cultura e identidade étnica, como meio de sobrevivência; para os Pataxós da Aldeia Pataxó Coroa Vermelha por ser uma aldeia urbana, essa ainda é uma realidade. Após décadas de negação os mesmos encontraram na Educação Escolar Indígena o caminho para retomar os seus costumes tradicionais e língua materna.

A Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha existe desde a década de 90, iniciou-se de forma precária com uma sala, numa cabana redonda de tabuas, dentro do comércio indígena antigo na praia de Coroa Vermelha, atendia crianças indígenas da aldeia para estudar as séries iniciais. Tinha uma única professora, Irene, não indígena, vinculada a FUNAI. O prédio da atual Escola localiza-se no Conjunto Cultural Pataxó entre os Km 76 e 79 da BR 367, foi construído em 2000.

Segundo depoimentos dos professores Pataxós, a Aldeia Pataxó Coroa Vermelha, desde 1998, já tinha a perspectiva de ter uma escola que pudesse trabalhar com aspectos da cultura Pataxó. No entanto, existiam algumas dificuldades, porque nessa época não tinham autonomia, além disso, a diretora da escola não era indígena. Essa realidade só mudou a partir de 2000, quando conseguiram ter a primeira diretora indígena, a partir daí objetivaram adotar o modelo de escola que pudesse contribuir com a reafirmação da identidade Pataxó e a retomada de seus costumes tradicionais.

A partir dessa conquista, os professores, pais, aluno e lideranças, juntos questionaram “o que queremos com a nossa escola?”. Após várias reuniões decidiram que a escola deveria ser uma espaço de convivência e aprendizagem, para fortalecer traços da cultura pataxó e retomada da língua materna⁷⁰. Além disso, que pudesse

língua e de elementos da tradição cultural.

⁶⁸A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por modo específico de subjetividade (HALL, 1997).

⁶⁹Segundo Kathryn Woodward (2012, pg. 11) uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos.

⁷⁰Os Pataxós estão retomando o uso da língua de origem, denominada Patxohã, como forma de fortalecer a luta pataxó. O Patxohã é ensinado na escola da educação Infantil a EJA como segunda língua dos Pataxós. Na classificação das línguas

cooperar para os projetos socioculturais, político, econômico da aldeia e contribuir para o pertencimento étnico dos jovens Pataxós.

O primeiro passo foi incluir no Currículo Escolar uma matéria específica para trabalhar com a língua materna, história e elementos da cultura pataxó. Os achados da pesquisa revelam que a Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha tem como alicerce da matriz escolar a cultura Pataxó em que fundamentam as práxis educativas.

Dito isto, a Escola Indígena Pataxó tem um currículo escolar diferenciado que segundo o professor Ademário Braz vem sendo implementado desde 2000:

(Começamos a trabalhar com a perspectiva de ter um currículo diferente, que pudesse trabalhar na escola aspectos da nossa cultura pataxó desde 1998. No entanto, encontramos dificuldades porque não tínhamos autonomia nessa época, e a diretora da escola não era indígena. Essa realidade só mudou a partir de 2000, quando conseguimos ter a primeira diretora indígena, a Profª Raimunda, a partir daí começamos a ser uma escola indígena. Incluímos uma matéria específica para trabalhar com a nossa língua e cultura pataxó. Hoje temos um currículo escolar diferenciado e específico que nos possibilita realizar atividades como a noite cultural, os jogos indígenas, a vinda dos mais velhos e a aprendizagem da nossa língua. A escola hoje é um centro de atenção da comunidade na perspectiva de fortalecer e revitalizar a nossa identidade pataxó). (Depoimento do Profª Ademário Braz [Julho 2013] leciona na escola há 14 anos; graduado em Pedagogia e Especialista em Coordenação e Planejamento Escolar.)

Nessa perspectiva, a escola adotou um currículo escolar diferenciado e específico, que possibilita realização de atividades onde os pais, alunos, anciãos são convidados a participarem, de atividades desenvolvidas para valorização da cultura Pataxó. A exemplo disso é a Noite Cultural, atividade desenvolvida na escola, quando a comunidade reúne-se para confraternizar, os alunos e professores vestem o tupisay⁷¹, cantam o AWE⁷², comem comidas tradicionais, ouvem história e ensinamentos dos anciãos, e realizam cerimônias tradicionais, uma noite onde a comunidade vive suas manifestações culturais.

Conforme relato de algumas mães, os filhos que estudam na escola, aprenderam a valorizar a identidade Pataxó, por incentivo da escola, hoje eles fazem adereços, tanga (parte do traje tradicional pataxó) e segundo as mesmas, antes da escola os filhos tinham vergonha e hoje sempre que podem e tem oportunidade vestem os trajes tradicionais e tem orgulho de serem Pataxós.

Segundo a diretora, a Escola hoje é um centro de atenção da comunidade na perspectiva de fortalecer e revitalizar a identidade pataxó:

Além da aprendizagem das áreas normativas, a escola também prima pelo fortalecimento da cultura pataxó, incluindo nas atividades escolares os conhecimentos tradicionais, como a matéria Patxohã ministrada da educação infantil a EJA. O fortalecimento a nossa cultura tem sido um desafio para a escola, por sermos uma aldeia urbana e viver em contato direto com os não índios, que tem concepção de vida diferente da nossa, vem dificultando o nosso projeto sociocultural. Nos últimos anos apenas a escola tem, feito isso. Aqui incentivamos os alunos para que vivam em comunidade, além disso, respeitando os não índios. (Depoimento da diretora Vilma Matos, concedido em julho de 2013)

Os depoimentos da comunidade escolar expõem a presença do trabalho dos professores com os conteúdos de conhecimentos tradicionais indígenas e não indígenas na prática pedagógica e aprendizagem dos alunos. Mostram ainda o protagonismo dos professores que reivindicam uma escola indígena para responder aos conflitos que os Pataxós travam no seu dia a dia.

No entanto, fica evidente também em alguns depoimentos que não tem sido fácil, pois uma parte da própria comunidade Pataxó, devido o grande preconceito e desvalorização da sociedade não indígena com a educação

indígenas proposta por Rodrigues (1986), a língua pataxó pertence à família linguística maxacali, tronco Macro-jê. (Acervo Atxohã, 2000).

⁷¹ Tupisay, na língua patxohã, signifique tanga, essa expressão é muito usada para referir ao uso dos adereços tradicionais, incluindo tanga, cocar e os outros acessórios.

⁷² Ritual sagrado para os Pataxós com danças e cânticos. “dançar para o índio não é dançar por dançar, é um momento de alegria e faz parte da tradição” Profa Pataxó.

escolar indígena, não valoriza a escola, por achar que o ensino é inferior em comparação às outras escolas, ou por questões religiosas, que os obrigam a negarem a própria cultura.

No segundo momento da pesquisa, os relatos de alguns professores apontaram outros pontos conflitantes como: a conjuntura interna política da aldeia. Nesses últimos anos a Aldeia Pataxó Coroa Vermelha tem passado por uma crise interna de representatividade e lideranças, surgindo várias divisões, novas Aldeias e “caciques” no território Pataxó. Esses conflitos influenciam no andamento da escola, pois dificultam a relação Escola/Comunidade/Cultura. Dificultando o laço de interação essencial entre escola/comunidade. Além disso, a aldeia hoje passou a ser afetada por um problema social da sociedade dos não índios, o avanço do consumo, a violência e o tráfico de drogas em seus territórios.

Mesmo com inúmeros desafios enfrentados a Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha tem assumido importante papel para a Aldeia Pataxó Coroa Vermelha, no que se refere ao pertencimento identitário e cultural, principalmente para os jovens Pataxós, que tem como desafios pela frente assumir o protagonismo do futuro de seu povo. Por isso, a busca em aprimorar os princípios da Educação Escolar Indígena para o fortalecimento da identidade Pataxó na contemporaneidade é cheia de desafios.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Os resultados obtidos nesse trabalho demonstram que a Aldeia Pataxó Coroa Vermelha tem adotado o modelo de Escola Indígena Específica e Diferenciada segundo os parâmetros legais que a regulamentam. Silva (1999) afirma que, o processo de reafirmação de identidade passa pela educação escolar, ou seja, a conquista por uma Educação Escolar Indígena que atenda as demandas sociais e culturais, tem sido de grande importância para a resistência e manutenção da identidade étnica das comunidades indígenas.

Por isso, a Escola Pataxó Coroa Vermelha é local de luta permanente desse povo, ainda mais, por ser uma aldeia urbana e de contato e convívio há décadas entre não-índios e indígenas, e sofrer com todas as suas implicações. Segundo Bergamaschi (2012) devemos ressaltar que as comunidades indígenas se apropriam dessas instituições de acordo com suas forças de negociação, para isso, vem construindo um patrimônio para a interculturalidade onde os saberes universais e a memória e tradições indígenas são requisitadas como força constituidoras da escola, no entanto, não sem conflitos e não sem problemas.

Por fim, nos diálogos tecidos com o grupo pesquisado ficou evidenciada a importância da escola para essa comunidade que encontraram na Educação Escolar Indígena a possibilidade de revitalizar o seu identitário étnico cultural, ensinando nas atividades escolares, músicas, lendas da cultura e a língua pataxó. Outro fator importante percebido é o sistema de colaboração da comunidade Pataxó para dar significados ao trabalho que a escola vem desenvolvendo como meio de resistência de um povo. A participação dos alunos foi essencial para perceber o quanto a escola tem colaborado para a afirmação da identidade étnica Pataxó, no fortalecimento de seus laços com sua ancestralidade através da Educação Escolar Indígena no cotidiano da aldeia. Neles podemos perceber que a escola tem raízes consolidadas naquilo que a comunidade indígena Pataxó deseja para o hoje e o futuro do seu povo, o orgulho de serem Pataxós.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber. Livro Editora, 2005.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Série via dos Saberes n°1 Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: LACED/Museu Nacional, 2006.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**-Goiânia-GO, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Escolarização: Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro. Ed.Garamond, 2012.
- CARVALHO, Maria Rosário G. de. **Os Pataxós de Barra Velha: seu subsistema econômico**. 1977. 436f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais, concentração em Antropologia), PPGCS/FFCH/UFBA, Salvador, Bahia.

- CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais interculturalidade**. Rio de Janeiro. Editora da UFRJ, 2007.
- E desconectados mapas da JOVENS, Instituto Tribo. **Inventário Cultural Pataxó: Tradições do povo Pataxó do extremo Sul da Bahia**. Unicef/Bzr/Joao Ripper. Ed 1a 2011.
- MIRANDA, Sarah Siqueira. **Aprendendo A Ser Pataxó: Um Olhar Etnográfico Sobre as Habilidades Produtivas das Crianças de Coroa Vermelha**. Bahia. Dissertação (Mestre em Antropologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia.) 2009, Salvador-Bahia.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB 5/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.
- POVO PATAXÓ. **Inventário Cultural Pataxó: Tradições do povo Pataxó do Extremo sul da Bahia**: Atxohã / Instituto Tribos Jovens (ITJ), 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BRASIL. Constituição Federal/ 1988, no seu Capítulo VIII, intitulado ‘Dos Índios’. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm , acesso dia 10 de março de 2013.
- BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**.<http://www.mec.gov.br> . Acesso em 10 de outubro 2013 às 10:15h.

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO MESTRE EM RELAÇÕES ÉTNICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

MICHELLE GOMES FREITAS⁷³
BENEDITO GONÇALVES EUGÊNIO⁷⁴

Introdução

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) instituiu o **Estágio de Docência** como parte integrante dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado - Acadêmico) em 1999 através da Resolução 065/99, posteriormente alterada pela Resolução 013/00. Após essa determinação da CAPES, os programas de pós-graduação *stricto sensu* ampliaram o seu campo de atuação, indo além da capacitação de pós-graduandos para o desenvolvimento de pesquisas científicas, mas contemplando também a preparação dos mesmos para a docência no ensino superior, com vistas na qualificação desta modalidade de ensino.

A Resolução da CAPES sinaliza ainda que as atividades do Estágio de Docência deverão estar em compatibilidade e/ou conformidade com a área de pesquisa do programa de pós-graduação, ao qual o estagiário (mestrando/doutorando) está inserido; devendo ter duração mínima de um semestre e máxima de dois. Nesta perspectiva, este construto tem por finalidade apresentar o relato de experiência do Estágio de Docência de uma mestranda do **Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade** (PPGEC) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Jequié.

Levando-se em consideração que o Estágio de Docência parte do pressuposto de prática de ensino, a proposta que me foi ofertada pelo PPGEC foi a de ministrar em parceria com outros quatro pós-

⁷³ Mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Campus de Jequié. Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Graduada em Licenciatura em Educação Física e Administração de Empresas.

⁷⁴ Orientador. Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Mestre e Doutor em Educação. Graduado em Pedagogia e Letras.

graduandos e/ou mestrandos o minicurso intitulado **Quilombo & Etnicidade: A Importância da Tradição Oral** que aconteceria dentro da programação do **V Congresso Baiano de Pesquisadores Negros (VCBPN)** - organizado pelo próprio programa - entre os dias 16 a 20 de novembro/2015 - evento comemorativo ao dia da consciência negra. Destaca-se que o desafio era imenso, visto que tal evento teve ampla divulgação no meio acadêmico nacional; deste modo, o público a que se destinava não era apenas o de graduação, como também de pós-graduação e de extensão universitária.

Para formulação da proposta didática do minicurso, nos reunimos em duas ocasiões presenciais e em diversas outras oportunidades via eletrônicas de conversação em tempo real. Organizamos o cronograma do minicurso em duas tardes com quatro horas de duração cada uma. Como o minicurso deveria contemplar e ao mesmo tempo intercruciar três categorias-chaves, a saber: **Etnicidade, Quilombos e Tradição Oral**; achamos interessante nos dividirmos entre estas - contudo, cabe aqui uma ressalva, teríamos a autonomia, de intervir e/ou contribuir na administração de conteúdos uns dos outros quando achássemos necessário compartilhar conhecimentos. Após esta etapa de identificação/divisão das categorias, passamos para a próxima etapa que se configurou em pontuar os referenciais teóricos que iríamos utilizar. Ficando da seguinte forma:

1. Etnicidade: Philippe Poutignat & Jocelyne Streiff-Fernart (1998); Fredrick Barth (1969); Max Weber (1991) e Manuela Carneiro da Cunha (2009).
2. Quilombos: José Maurício Arruti, Osmundo Pinho e Lívio Sansone (2008).
3. Tradição Oral: Mestre Alcides de Lima, Ana Carolina Francischette da Costa (2015); Ação Griô Nacional (2015).

Durante a elaboração da proposta didática, fizemos uma breve contextualização, elencando tais referenciais teóricos. E foi a partir destes, que construímos os objetivos do minicurso e/ou do Estágio de Docência. O **objetivo geral** consistiu em propor um diálogo sobre a relevância da tradição oral para a preservação e manutenção dos saberes e práticas nas comunidades remanescentes de quilombos. E como **objetivos específicos**, foram traçados: refletir sobre o conceito histórico e contemporâneo de quilombos; compreender a importância da tradição oral na configuração das comunidades quilombolas; conhecer a origem das/os Griôs na África e no Brasil; refletir como se constitui a dialética entre tradição oral, letramento e tecnologias; entender a contribuição da tradição oral na constituição da identidade étnica quilombola.

É preciso destacar que a relevância deste minicurso e/ou Estágio de Docência está em vários fatores: (I) no ponto comum de que todos os mestrandos realizam suas pesquisas em espaços quilombolas - portanto, o estágio estaria contribuindo para o desenvolvimento e aprimoramento de seus objetos de pesquisa; (II) por proporcionar aos alunos e/ou cursistas o concreto conhecimento de quê o compartilhar de tradições orais em espaços quilombolas assegura a conservação da história e dos costumes de um povo, de uma etnia.

Por fim, registra-se que no transcorrer deste construto serão apresentados, descritos, analisados e interpretados os principais resultados emergentes do Estágio em Docência e/ou minicurso.

Metodologia

Ambos os dias de minicurso e/ou de Estágio de Docência foram divididos em cinco momentos: (I) acolhimento; (II) aporte teórico; (III) parte prática; (IV) dialogando e (V) encerramento. O cronograma do primeiro dia contemplava apenas o conteúdo da categoria de Tradição Oral, enquanto o segundo foi dedicado às categorias de Etnicidade e Quilombo.

Cabe destacar que, no primeiro dia, a frequência foi de apenas nove cursistas; e no segundo dia, a frequência foi de dezoito pessoas. Pontua-se ainda, que seguindo recomendações da Professora Supervisora do estágio de docência a metodologia empregada foi a **‘Metodologia Dialética em Sala de Aula’**, proposta por Celso dos S. Vasconcelos. Conforme o autor, essa metodologia constitui-se - como a própria terminologia situa - como uma dialética (arte do diálogo/arte de conversar) entre discente e docente. Deste modo, durante a aula ocorre uma interação, isto é, o conhecimento não é transmitido/transferido pelo professor ao aluno; mas configura-se como algo a ser problematizado, refletido e reelaborado em complementaridade entre ambas as partes (discentes/docentes). Nesta perspectiva, Vasconcelos (1992) destaca ainda que a reelaboração do conhecimento ocorre por três vias:

1. Síntese = Mobilização do conhecimento: o professor instiga e/ou provoca os alunos a refletirem sobre a temática proposta, sempre tentando relacionar tal conteúdo com as experiências prévias dos alunos.
2. Análise = Construção do conhecimento: nessa etapa, o professor estimula a problematização concreta da temática e/ou conteúdo para que o aluno tenha uma percepção crítica acerca do mesmo. Deste modo, atividades práticas tais como, experimentação, jogos, pesquisas, debates entre outros, podem ser utilizados.
3. Síntese = Sistematização da temática e/ou conhecimento: o que foi apreendido? Quais foram as percepções?

Enfim, nessa abordagem metodológica, a prática docente pauta-se no estabelecimento de uma interação com os alunos, para tanto é necessário: a criação de uma situação motivadora; o aguçamento da curiosidade; a colocação objetiva do conteúdo/temática, relacionar o mesmo com o conhecimento e a experiência do aluno; a formulação de perguntas e/ou situações instigadoras; agir como um articulador do processo de conhecimento e principalmente oportunizar em sala de aula um clima favorável à interação.

Com certeza essa metodologia é a que mais de adequava a nossa proposta de Estágio de Docência. Isso porque, levando-se em consideração que o eixo central situou-se na Tradição Oral, o diálogo não poderia ser desconsiderado por este conteúdo/conhecimento que trata justamente da oralidade, da fala.

Finalizando este momento de apresentação da metodologia, pontua-se que não conseguimos realizar todas as atividades propostas; contudo, o plano didático continha outras sugestões, mas devido ao fator ‘tempo’ não foram realizadas, já que a metodologia utilizada por nós focalizava o diálogo, e este demandou muito tempo. Mas em uma perspectiva particular, esse contexto não se configurou como uma falha pedagógica e/ou um fracasso da proposta didática; ao contrário, foi muito proveitoso, porque os cursistas tiveram um espaço para fala, que era o que pretendíamos (como será demonstrado, em seguida nos resultados).

Resultados

No primeiro dia (16/11/2015), o I Momento de acolhimento foi realizado através da dinâmica por nós intitulada de ‘Baú das Memórias: entre Símbolos e Significados’. A finalidade estava em cada cursista retirar do baú, um objeto que o/a fizesse lembrar alguma história de vida e/ou um momento de passado. Deste modo, pretendíamos através da contação de histórias e da oralidade introduzir a discussão acerca da categoria central - tradição oral. No baú continha os seguintes objetos: chocalho/sino de pendurar em animais, caderno, livros, aviamentos, saia de retalhos tipo africana, boneca branca, boneca negra, Bíblia, perfume alfazema, lamparina/candeeiro, álbum de fotografias, galinha da angola, estribo de cavalo, colares, almofada, espelho, pente, escova, folhas, brinquedos de madeira, turbante, entre outros. Esse primeiro momento foi significativamente produtivo, na medida em que recorremos à memória dos cursistas, bem como à suas narrativas orais para iniciar o diálogo acerca do que é tradição oral, e qual é a sua importância para as comunidades de matrizes africanas (a exemplo, dos quilombos).

Entre as várias narrativas, selecionei duas que me despertaram maior atenção. Na primeira, a cursista retirou do baú de memórias uma lamparina e/ou candeeiro e ficou bastante emocionada porque o objeto a fez lembrar a sua infância, quando ia passar as férias escolares na fazenda/roça de sua vó materna, situada na zona rural, onde não tinha luz elétrica, e o candeeiro era constantemente utilizado. A cursista relatou que ficava o dia todo no meio do mato brincando com os seus primos e quando o céu começava a escurecer, corria para a sede, porque se este escurecesse completamente, ela não conseguiria retornar porque não havia luz elétrica. A cursista também lembrou que a noite a vó gostava de sentar a luz do candeeiro para contar suas histórias de vida.

Na segunda narrativa, o objeto que a cursista retirou do baú de memórias foi um caderno. Sua oralidade também passou pela sua infância; lembrando que apesar do seu pai ter sido analfabeto, ele a incentivou bastante quanto aos estudos. A cursista narrou ainda, que quando ia dormir colocava o caderno debaixo do travesseiro, acreditando na ideia de que quando estivesse dormindo, o conteúdo manifesto naquele caderno “entraria em sua cabeça”. Relatou ainda, que aprendeu a estudar com o som ligado; e que com o passar do tempo, tornou-se professora de matemática e hoje realiza um trabalho pedagógico com auxílio da música que acredita contribuir para o aprendizado de seus alunos. De acordo com Almeida e Miranda (2015, p.2): “as narrativas orais fazem parte dos modos de ser, viver e reviver as experiências

cotidianas e passadas. É a forma como a memória é compartilhada, como a história do lugar e das pessoas que lá vivem é registrada (...)”.

Nota-se que ambas as narrativas, apresentam um ponto em comum: a presença de uma pessoa mais velha e/ou *griô* (avó e pai, respectivamente) que transmite as cursistas (ainda na infância) conhecimentos. Para Bastos (2009 apud ALMEIDA & MIRANDA, 2015, p.2), “ao transmitirem a memória de geração em geração pela oralidade, os mais velhos se constituem como os guardiões da tradição, entendida como construção do passado de forma a orientar o presente e o futuro”. Deste modo, devemos reconhecer e valorizar os *griôs* - contadores de histórias, e a sua importância para a preservação e perpetuação de tradições, saberes e conhecimentos. E foi a partir dessa perspectiva que o II Momento do minicurso e/ou estágio de docência foi desenvolvido. Define-se *griô* como:

(...) todo(a) cidadão(ã) que se reconheça e seja reconhecido(a) pela sua própria comunidade como herdeiro(a) dos saberes e fazeres da tradição oral e que, através do poder da palavra, da oralidade, da corporeidade e da vivência, dialoga, aprende, ensina e torna-se a memória viva e afetiva da tradição oral, transmitindo saberes e fazeres de geração em geração, garantindo a ancestralidade e identidade do seu povo (REDE AÇÃO GRIÔ NACIONAL, 2012).

Machado (2013) ressalta que a palavra *griô* é de origem africana e significa contador de histórias. O autor complementa ainda, sinalizando que *griôs* são anciões que transmitem para os mais jovens o conhecimento de seus antepassados e/ou ancestrais através da oralidade.

Ainda conforme Almeida & Miranda (2015, p.5), “a tradição *griô* chegou ao Brasil junto com os africanos. Aqui ela foi adaptada e se tornou instrumento para a conservação das culturas africanas em terras brasileiras, bem como, ferramenta de resistência e transmissão dos saberes e fazeres das comunidades negras”. Para Bonvini (1989) a escravidão e as condições em que se encontravam os escravos não conseguiram enfraquecer a tradição oral afro-brasileira, por meio da qual os negros preservaram a sua identidade e afirmaram sua dignidade.

Mas o que é Tradição Oral? Conforme A. Hampâte Bâ (1980, p.1) “tradição oral é uma tradição viva”. E completa: “na África quando um velho morre, é uma biblioteca que queima!”. Portanto, a tradição *griô* afro-brasileira é tão forte, que no Brasil, “no início, não havia velhos, portanto não havia bibliotecas vivas”, mas a tradição já se constituía dinâmica porque os jovens escravos trouxeram os ensinamentos e saberes apreendidos com os velhos *griôs* da África.

Ora, não há dúvida de que existiu e existe ainda hoje no Brasil uma tradição oral bastante viva, de origens francamente africanas e que constitui uma verdadeira herança de conhecimentos de todas as ordens, transmitidos de boca em boca através dos séculos, apesar de um contexto particularmente hostil e de um desenraizamento brutal devidos à escravidão. Esta herança é constituída de inúmeras ‘palavras organizadas’, fórmulas, rituais, rezas, cantos, contos, provérbios, adivinhações... algumas em línguas africanas, e outras, as mais numerosas, em português. Através destas ‘palavras’, é bem uma ‘alma’ africana que sobreviveu e que vive ainda hoje no Brasil (BONVINI, 2001, p.40).

Como se pode constatar, a tradição oral afro-brasileira está longe de se enfraquecer em razão do dilaceramento operado pela escravidão e pelas condições particularmente desfavoráveis para sua

manutenção, soube guardar uma vitalidade extraordinária. Ela guarda esta vitalidade, por um lado pela determinação dos negros que a escolheram como um dos meios mais eficazes para guardar a sua própria identidade e afirmar a sua dignidade de homens (...). A urgência de sua coleta não se impõe, portanto, por causa de um risco de desaparecimento, mas pelo fato de que nós estamos ainda muito longe de conhecer todas as suas riquezas e desenvolvimento (IDEM, p.47).

Passando para o III Momento do estágio de docência, destaca-se que este consistiu em um momento prático, onde os alunos e/ou cursistas deveriam preparar uma apresentação de tradição oral e/ou *griô*. A finalidade estava em demonstrar os seus entendimentos acerca da temática e/ou categoria trabalhada neste primeiro dia. Como o público foi pequeno, para realização deste momento, dividimos a turma em apenas duas equipes, sendo que estas tiveram vinte minutos para preparar a sua apresentação.

No IV Momento, houve a socialização desta atividade, e apesar do público ter sido pequeno, houve uma grande variedade de apresentações: samba de roda, contação de histórias *griôs* e encenação teatral. Ficando perceptível que os alunos e/ou cursistas tinham tido uma relevante apreensão da categoria tradição oral. Enfim, obtivemos êxito na realização das propostas do primeiro dia.

No segundo encontro (17/11/2015), o I Momento do Estágio de Docência e/ou minicurso constituiu-se no acolhimento com a apresentação de slides (com fundo musical) contendo as fotos do dia anterior. Os cursistas/alunos puderam rememorar através de imagens, os diálogos e aprendizados emergentes do primeiro dia de minicurso.

O II Momento foi iniciado o aporte teórico sobre a categoria Etnicidade. Para tanto, foi montando um grande mapa conceitual no chão. A partir de então, a categoria foi trabalhada de forma bem dialogada. A etnicidade foi pontuada como aspecto biológico (por laços de parentesco); como aspecto cultural (por laços afetivos); como comunidade política (interesses em comum, crença subjetiva) e como elemento de comunicação (de intercâmbio entre os diferentes grupos étnicos); deixando em evidência que a categoria é tão ampla que não se restringe a um conceito fechado, mas, sobretudo, a uma gama de conceitos. Neste momento, dois cursistas (inclusive um é colombiano) solicitaram que a discussão étnica fosse desconsiderada e/ou encerrada e que fosse realizada uma discussão racial. Explicamos, que a proposta do minicurso era trabalhar a categoria etnicidade relacionada a quilombos e a tradição oral, e que deste modo, não poderíamos descaracterizar a programação, já que os demais inscritos ali presentes se inscreveram no interesse de conhecer e/ou contribuir com estas categorias; contudo, percebemos um certo descontentamento destes dois cursistas, mas que acreditamos ter sido contornado, já que eles se fizeram presente no minicurso até o final, inclusive participando efetivamente das discussões.

Ainda no segundo momento - aporte teórico - foi realizado um diálogo sobre a categoria Quilombos. Nesta perspectiva, trabalhamos os conceitos de Quilombo Histórico e Quilombo Contemporâneo, sendo que a principal diferença reside no fato de que o primeiro, quilombo histórico a luta da população negra quilombola se configurava no direito pela liberdade; enquanto que no segundo,

quilombo contemporâneo, a luta é pelo território e ambos têm em comum um aspecto: a resistência negra. Acerca dos quilombos históricos, Araújo (2011) sinaliza que:

Historicamente os quilombos foram espaços de resistência e de sociabilidade de negros em suas lutas pela liberdade devido à opressão a que estavam expostos na sociedade brasileira. Esses espaços consistiram em um importante agrupamento de homens e de mulheres que, em busca de sua liberdade e em oposição ao regime escravista, constituíram formas e modos de viver e articular a luta contra a dominação escravista e foram construindo formas de organização social e cultural, laços de compadrio e modos de empreender as lutas pela liberdade, a partir da qual firmaram seu lugar social de pertença, pois, neles eram configuradas diferentes relações sociais (ARAÚJO, 2011, p.01) (Grifos nossos).

Deste modo, quilombos e/ou comunidades quilombolas representam a concretização material da existência da escravidão; configurando-se como aldeias que abrigou e acolheu muitos negros à procura da liberdade, da conquista de seus direitos e que podiam manifestar a magnitude de sua cultura sem serem repreendidos e/ou censurados. Enfim, os negros constituíram quilombos em vários pontos do território brasileiro e que ainda hoje abrigam seus remanescentes preservando e perpetuando seus valores, suas memórias, sua história e cultura, bem como de seus ancestrais.

Na contemporaneidade, o conceito de quilombo foi ampliado, como os escravizados (após quase quatro séculos de escravidão) conquistaram sua liberdade física (porque simbolicamente ainda estamos aprisionados a supremacia branca) a luta das comunidades remanescentes de quilombos se dá pelo território, já que são espaços (quando rurais) de grande preservação ambiental (devido ao culto à natureza) e de interesse comercial turístico. Existindo assim, um conflito de interesses, e querendo arrancar a comunidade remanescente quilombola de seu lugar de origem e de pertença étnica.

Com o processo de ressemantização do termo quilombo a partir da Constituição Federal de 1988, esta categoria deixa de descrever apenas a idéia expressa na legislação colonial e imperial, segundo a qual o quilombo remetia a agrupamentos de escravos fugidos, para passar a delinear um tipo de comunidade que, sendo composta principalmente por descendentes de escravos, caracterizam-se por uma memória e uma territorialidade específicas e marcadas pelo uso comum, laços de parentesco e a auto-atribuição (MAROUN & ARRUTI, 2011, p.1-2 apud ARRUTI, 2006) (Grifos nossos).

Em seguida, tentamos (toda a equipe de estagiários) situar a diferença entre Quilombo Rural & Quilombo Urbano. Pontuamos que a principal diferença não residia apenas no fato do território; isto é, de um está localizado dentro da urbe e outro as margens desta, mas a diferença está, sobretudo, no intercâmbio cultural, no contato e/ou influência que o quilombo urbano estabelece com outros grupos étnicos. Deste modo, é possível concluir que nem todos os residentes de quilombo urbano são descendentes de negros quilombolas, o que não é isento ocorrer no quilombo rural, contudo, em proporções menores, já que este preserva com mais intensidade os saberes e práticas quilombolas.

Percebendo que o entrecruzamento entre as categorias etnicidade, quilombos e tradição oral poderia perpassar por um único elemento, a minha contribuição no estágio em docência perpassou principalmente, pela explanação dialogada sobre **resistência negra**. Em minha fala, destaquei que para

que um quilombo de fato, se constitua como tal, é preciso que exista um legado, uma memória e principalmente uma resistência negra.

Onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos. Isto porque nem só de fugas e revoltas foi a resistência escrava, os escravos inventavam pequenas estratégias para burlar o domínio sobre suas vidas, sabotavam a produção do senhor, fingiam adoecer para descansar o corpo da dura jornada de trabalho, envenenavam pessoas e animais para desenvolverem novas preocupações na casa grande e deixá-los um tempo em paz, desobedeciam, fingiam loucura “e até negociavam sua venda para um senhor que lhes agradassem” (LARCHERT, 2013, p.5 apud REIS; SILVA, 1989, p.32).

No Brasil, tudo o que emergia do negro era (ou continua a ser?) marginalizado e discriminado, a exemplo, cito: a culinária, a religiosidade, a capoeira, as vestimentas, o sagrado, o samba de roda, as rezas, os cantos, os contos, a cultura; e mesmo com tantos enfrentamos e conflitos, a população afro-brasileira se empoderou e resistiu, e este ato de resistência que preserva os nossos saberes, práticas, conhecimentos, pertença étnica, enfim, a nossa tradição oral. Na medida em que todos os nossos elementos culturais vão sendo conservados geração após geração, estamos resistindo a uma ideologia que tenta nos invisibilizar.

No Momento III - o prático - foi solicitado aos cursistas que dessem exemplos práticos acerca da resistência, problematizando se tinham consciência que tais elementos são pertencentes a cultura africana e/ou afro-brasileira. No IV Momento - o dialogado - foi passado um slide acerca das principais diferenças entre a Resistência Negra Histórica e Contemporânea, onde o espaço foi aberto para o diálogo.

No V e último Momento, realizamos a avaliação do minicurso e/ou Estágio de Docência; solicitamos aos cursistas quais eram suas opiniões acerca de todo o conhecimento trabalhado, da metodologia e também dos ministrantes. Percebi, que de forma geral o minicurso foi aprovado (com exceção de dois cursistas que no momento anterior, haviam solicitado a discussão racial, não realizaram a avaliação) nos surpreendeu, fomos elogiados quanto à metodologia dialogada e também quanto à didática, isto, é a forma, como as categorias foram ministradas. Contudo, eu particularmente, embora tenha feito muitas inferências, acredito que as categorias poderiam ter sido trabalhadas de forma mais aprofundada, mas o fator tempo foi um impedimento.

Considerações Finais

O Estágio de Docência foi de fundamental importância para o meu processo de formação acadêmica (em nível de mestrado); isso porque me fez sair da zona de conforto de ficar restrita apenas a especificidade do meu objeto de pesquisa científica (currículo escolar quilombola) e trabalhar categorias maiores e que contemplam de forma mais ampla tal objeto.

Também foi interessante, porque me apresentou a docência do ensino superior onde pretendo atuar profissionalmente. Além de ter me proporcionado um grande aprendizado: o reconhecimento de que felizmente, a maneira como a Tradição Oral se constituiu no Brasil, não está distante e/ou fragmentada

das Tradições Oraís presentes na África e importadas para o Brasil ao longo do doloroso processo de escravidão. Ao contrário, preserva, perpetua e resiste ao tempo e ao espaço, configurando-se através de saberes e práticas (tais como as religiões de matrizes africanas, o culto a natureza, o sagrado, o samba de roda, a capoeira, a culinária, a cultura, a pertença étnica e etc.).

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Eliana do Sacramento de; MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva. **História oral, comunidade quilombola e preservação da saúde:** narrativas e rememoração. X Encontro Regional Nordeste de História Oral: História Oral, Educação e Mídias. Salvador/BA, 2015.
- ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. **Representações de luta e da resistência negra no quilombo Manoel Congo:** Revista Terra Rocha e outras terras, v.21, set/2011.
- BASTOS, Priscila da Cunha. **Entre o quilombo e a cidade:** trajetórias de individuação de jovens mulheres negras. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2009.
- BONVINI, Emílio. **Tradição oral afro-brasileira:** as razões de uma vitalidade. Projeto História. São Paulo, junho de 2001.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (BR). **Diretrizes para implantação do estágio de docência na graduação.** Anexo do Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPEL.
- HAMPATÊ BA, A. **la tradition vivante.** In: Historie générale de l'Afrique. I Méthodologie et préhistoire africaine. Paris. Jeune Afrique/UNESCO, 1980.
- LARCHERT, Jeanes Martins. **Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar.** In: 36ª ANPED - GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais, Goiânia/GO: 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/>.
- MACHADO, Nailê Silva. **O griô como ferramenta pedagógica teatral.** 2013. 32 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.
- MAROUN, Kalyla. ARRUTI, José Mauricio Paiva Andion. **Educação quilombola em debate:** a escola em um caminho da independência (RJ) e a proposta de uma pedagogia quilombola. In: 34ª ANPED - GT 21- Educação e Relações Étnico-Raciais, Natal/RN: 2011. Disponível em: <http://www.34reuniao.anped.org.br>.
- REDE AÇÃO GRIÔ NACIONAL. **O que é Griô?** 2012. Disponível em: <http://www.acaoorgrio.org.br/acao-orgrio-nacional/o-que-e-grio>. Acesso em: 10/12/2015.
- VASCONCELOS, Celso dos S. **Metodologia dialética em sala de aula.** Revista de Educação AEC. Imprensa: Brasília, v. 21, n.83, p.28-55, jun. 1992.

ETNICIDADE DO BRINCAR: PRIMEIROS OLHARES SOBRE AS CRIANÇAS DA ESCOLA REUNIDAS BARROSO DE CAMAMU/BA.

FLAVIA QUERINO DA SILVA⁷⁵
EMILY ALVES CRUZ MOY⁷⁶
ANA ANGÉLICA LEAL BARBOSA⁷⁷

⁷⁵ Autora. Mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidade pelo Programa de Pós Graduação em Relações Étnicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – bolsista pelo financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal – CAPES, graduada em Pedagogia (UNIME – Itabuna) e especialista em Psicopedagogia (ISEO – Itabuna). Contato: (73) 98125.5047 flaviaquerino4@hotmail.com

⁷⁶ Coautora. Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade pelo Programa de Pós Graduação em Relações Étnicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, bacharel em Administração e especialista em Antropologia com ênfase em cultura Afro-brasileira. Contato: (73) 98864.8698 emilymoy@hotmail.com

RESUMO: Esta é uma pesquisa social qualitativa em andamento que tem como temática central as Relações Étnicas amparada nos aportes teóricos de Barth (2000), Hall (2014) e Silva (2000), e por ter uma perspectiva socioantropológica voltada para culturas lúdicas, Corsaro (2002), Sarmento (2005, 2008) e Brougère (2008). Nesta etnografia objetivamos investigar como as Relações Étnicas são enunciadas no contexto da cultura lúdica das crianças da Escola Reunidas Barroso, assim, buscaremos conhecer como as crianças expressam suas identidades na escola; identificar elementos étnicos nas relações entre crianças e com os adultos; e analisar de que forma os elementos étnicos são partilhados entre as crianças. A escola está situada na comunidade quilombola Barroso, certificada no ano 2008, município de Camamu-Bahia. Os sujeitos desta pesquisa são crianças do ensino fundamental I multisseriado e corpo docente da escola. Durante as observações, conversas informais e oficinas de desenhos as crianças têm expressado suas identidades nas relações com seus pares e com os adultos, afirmando o pertencimento étnico, relações com a natureza e com o mundo, manutenção das identidades étnicas através das brincadeiras e contações de histórias. Os dados construídos no campo direcionam as construções identitárias das crianças pautados na tradição familiar e nas relações estabelecidas com os “outros”, com uma presença expressiva de legados indígena, africano e europeu.

Palavras-chave: Crianças. Relações Étnicas. Identidade. Quilombo. Legados.

Por que as crianças?

Pensar a pesquisa com crianças nos remete a buscar os teóricos e processos que deram vida a esta temática. É substancial saber quem foram os primeiros pesquisadores e quais as suas contribuições para este campo em exploração.

Ao debruçar nas leituras de pesquisas com crianças foi possível identificar os primeiros estudos realizados na França por Régine Sirota (2001, 2011) e Cleopâtre Montadon (2001), na América Anglo-saxônica por Willian Corsaro (2002) e em Portugal, Manuel Sarmento (2005, 2008). O fenômeno de estudos da criança tornou-se internacional, ao passo que, na década de 80 tanto nos países anglo-saxões, franceses e portugueses, foi o palco das discussões acerca da necessidade do paradigma interpretativista como parte dos estudos das crianças.

E no Brasil, voltando o olhar para o final da década de 80, após a Constituição Federal 1988, mais precisamente década de 90, com as primeiras pesquisas de Clarice Cohn (2001, 2011, 2013) com as crianças indígenas. Pesquisas estas que possibilitaram lançar novos olhares acerca dos trabalhos com crianças em suas diferentes culturas. Trazendo como parte das contribuições brasileiras, além de Cohn, também Zeila Dermatini (2009), Flavia Pires (2007), Jucirema Quinteiro (2009), Patrícia Begnami (2010) e Adriana Friedmam (1990, 2003, 2011). Estes estudos possibilitaram além de conhecer as infâncias de crianças brasileiras, como também perceber lacunas ainda existentes no que se refere a estudos com crianças quilombolas sob a perspectiva das Relações Étnicas.

Por este diálogo construído a partir das falas dos autores, é necessário abordar acerca das crianças enquanto construtoras de culturas, que vivendo em suas realidades diversas constroem e reconstróem suas significações nas experiências cotidianas de interações. Logo, Sirota (2001, p.29) questiona: “como se constrói a cultura da infância? Quais são as especificidades desse grupo sociológico?”. Num país onde a diversidade é marco desde a formação da população como o Brasil, não podemos pensar a cultura de forma homogênea, é preciso estar atento as especificidades que cada grupo étnico vivencia para então entender o que é, como constroem, significam e ressignificam a cultura.

Uma vez imersa na cultura lúdica, a cultura de pares nos leva a compreensão de que existe uma cultura que nomeio por ludoétnica, que ainda não foi explorada pelos pesquisadores brasileiros. Esta reúne detalhes específicos de culturas de pares que através das interações expressam as diferenças étnicas, ou seja, os traços diacríticos, afirmados por Manuela Carneiro da Cunha (2009, p.237), “que só podem ser realçados a partir da experiência de contato entre grupos distintos”, ou seja, ao passo que as crianças interagem, a comunicação enquanto fator de etnicidade aciona elementos identitários materiais e imateriais que aproximam os iguais e diverge os diferentes, e é justamente através destes elementos diferentes que pautamos nosso olhar a fim de encontrar suas raízes étnicas.

A cultura lúdica para Gilles Brougère (2008, p.28) “não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais”. Através das brincadeiras realizadas na escola, as crianças expressam suas construções identitárias e ressignificações do mundo adulto, por exemplo, o brincar de faz de conta é uma exposição do mundo real adulto imensa no universo infantil, nela as crianças tomam papéis para si, dinamizam os espaços domésticos, realçam suas identidades, participam das decisões de inserção ou exclusão de outras crianças na brincadeira. Esses elementos são fundamentais para nossas discussões acerca das Relações Étnicas, pois nos impulsiona a buscar as raízes étnicas de diferentes grupos que tiveram ou têm em suas culturas elementos que dialogam com o universo criativo das crianças.

Sendo assim, a perspectiva que se apresenta é encontrar nesta pesquisa elementos que contribuam para conhecer as culturas das crianças autorreconhecidas com quilombolas e também de crianças que vivem em comunidades vizinhas que não são quilombolas, porém, que vivem experiências de contato compartilhadas na escola, e por isso, “sua tradição permanece sendo remodelada, mutante, e sua identidade vai sendo redefinida por coisas que incorporam, dentre outros, de nós” (COHN, 2001 p.40). Logo, elucidamos neste trabalho a escola lócus desta pesquisa e alguns diálogos traçados com as crianças no jardim e observações diversas realizadas na comunidade Barroso.

⁷⁷ Orientadora. Doutora em Ciências Biológicas pela UFPR. Professora Plena do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié. Contato: (73) 99902.8934 aabarbosa@uesb.edu.br

A Escola Reunidas Barroso

Eu não sei, porquê o nome Reunidas Barroso, eu sei que quando a gente estudava particular o nome era esse. (Entrevista realizada em 29/01/2016, com Anacélia⁷⁸.)

Que escola é esta? Quais são seus processos de lutas e conquistas ao longo dos anos? Quem são as crianças que estudam nelas? Para responder estas perguntas, num primeiro olhar me propus a conhecer a história da escola, suas relações com a Educação Municipal e com a nova configuração de Educação Escolar Quilombola, implantada no município no ano 2013, além de descrever a dinâmica do espaço físico ocupado por diferentes pessoas e contextos, e assim permeado de vivências, interações e ressignificações.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 2005a).

Desde 2013 a escola pertence à Educação Escolar Quilombola do município, e por esse motivo, entende-se que as crianças que estudam nela têm uma educação que segue uma perspectiva diferenciada conforme consta nos documentos do Programa Brasil Quilombola e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola. Atualmente a escola atende crianças da comunidade e da vizinhança, o fato de ter sido reconhecida como remanescente de quilombo fortaleceu o reconhecimento pelas pessoas de fora. Segundo Silva (2005),

a proposta de uma educação diferenciada para as comunidades quilombolas há tempo se fazia presente nas demandas dos movimentos sociais. Ainda que a situação escolar quilombola estivesse abarcada pela modalidade de educação no campo, com a qual comungam princípios e questões comuns, há elementos distintivos importantes (SILVA, 2005, P. 10).

Para Kathryn Woodward (2000, p.42) “a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, [...] as identidades são construídas por meio de uma clara oposição entre “nós” e “eles”. A marcação da diferença é, assim, o componente-chave em qualquer sistema de classificação”. Em relação aos alimentos adquiridos pela escola, numa entrevista realizada com a merendeira da escola, sobre a importância do processo de certificação para a escola ela relatou que a diferença por ser uma escola quilombola é favorável porque “a quantidade é mais do que as outras, porque pelo aluno tem a meta de quanto vale pra o aluno, e a gente sabe” (SANTOS, MARILENE. 07/06/2016). Assim é possível destacar a alimentação escolar como é um fator de diferença étnica por ser um elemento específico das escolas quilombolas, “o consumo de alimentos pode indicar quão ricas ou cosmopolitas as pessoas são, bem como sua posição religiosa e étnica. O consumo de alimentos tem uma dimensão política” (WOODWARD 2000, p. 44).

A escola funciona no período diurno na modalidade de educação multisseriada, logo, o professor, atua em período matutino com os estudantes do pré-escolar ao 3º ano e no período vespertino com o 4º e

⁷⁸ Entrevista realizada no período de diagnóstico da realidade do campo, anterior à inclusão do Projeto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, autorizada pela entrevistada para uso via documento escrito.

5º ano. Sobre a educação multisseriada, Ferreira (2014, p.55) afirma que “nas zonas rurais de muitos lugares do Brasil, a organização escolar é multisseriada, devido ao número de alunos que se matriculam e à dificuldade de se deslocar professores para nelas atuarem”.

O quadro funcional da escola é composto por: 01 professor, 01 monitora; 01 auxiliar de serviços gerais (merendeira e limpeza). Atualmente, a escola está com 32 alunos matriculados e 05 assistentes, sendo 20 alunos no turno matutino e 17 alunos no turno vespertino, sendo que 12 alunos moram na comunidade e os demais em territórios vizinhos.

O espaço físico da escola é definido em 02 salas de aula, uma funciona com aulas semanais, e a outra funcionou em 2015 três dias na semana com as oficinas do Programa Mais Educação, atualmente é utilizada como sala de vídeo, de leitura com uma biblioteca e espaço de jogos educativos, 01 cozinha e 01 banheiro. Quanto a modalidade de esgoto sanitário e energia elétrica a escola atualmente tem acesso: a água encanada é fornecida por meio de uma bomba que abastece a comunidade via um poço artesiano, e tem energia desde 2009 após a certificação.

Marise de Santana (2014, p.65) afirma que “os elementos simbólicos presentes na totalidade da cultura brasileira indicam o que é real a cada grupo étnico. Realça e identifica mitos, ritos, língua, regras, isto é, apresentam o real significado e sentido de uma cultura”. A presença de elementos simbólicos na escola como a horta, as plantas, e as relações expressas entre a Equipe Escolar e crianças, crianças e seus pares, acentuam a presença de saberes diversos e contribuem para a manutenção das raízes históricas além de combater o silenciamento e a negação das culturas. Assim por dizer, Luz (2008, p. 102) afirma que, “a identidade de um grupo social, de uma cidade, de um reino ou de um império, se constitui transcendendo seu presente, retornando seu sentido a partir de seu passado projetando-o no futuro”.

No jardim as crianças contam...

“Crianças do século XXI revelam – para quem estiver aberto a conhecer suas culturas – criatividade em movimento. Há sempre uma história a ser contada que fala das raízes, das origens e dos movimentos dos seres humanos” (FRIEDMANN, 2011 p. 55). E diante de tantos diálogos estabelecidos, entre uma das etnografias realizadas ouvi as histórias contadas pelos irmãos Ping e Pong⁷⁹:

Era uma vez...tinha a mãe, o pai, e a filha Maria, aí, ela todos dia deixava a comida pra os peixinho... aí o peixinho foi crescendo, cresceu até grande, aí ficou grande, aí ela falou, o peixinho falou assim: “Maria quando eu tiver no fundo do mar me chame: É dora dora, Maria já chegou...” você fala assim. Aí a mãe falou: “Ahhh, vou matar aquele peixe, o marido, o marido falou assim: “Rumm, aquele peixe de Maria, aí, (rsrsrs) o cara pegou a arma atirou no peixe, aí Maria levou um bolinho de comida, aí, aí ela chamou; “É dora dora Maria já chegou...” Aí o peixe não veio, aí ela chamou de novo: “É dora dora, Maria já chegou...” Ela ficou chorando lá na fonte...E o cara pegou, o pai pegou o peixe e trouxe pra casa, aí, a mulher falou; “Eu não quero esse peixe mais não” e deixou o peixe lá fedendo...aí ficou só a espinha, aí Maria falou “Você matou meu peixe?” (a fala com ar de surpresa triste) Aí ela foi pra fonte chorar...Aí o peixe, ela ficou triste, aí o peixe apareceu: “Maria não chore não, eu toh aqui, eu toh aqui!” Pesquisadora: E aí,?

⁷⁹ Ping ,Pong são nomes fictícios de crianças que participam desta pesquisa.

Ping: Ai ele foi pra o fundo do mar, mais Maria, ai quando ele chegou lá os dois se casaram e tiveram um fi. (Transcrição Áudio Campo 005 - Conversa Informal realizada em 19/05/2016).

Segundo Eliade (2002, p.9) “o mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares”. Na história o mar é um espaço mítico, onde as pessoas podem ir morar, casar, ter filhos, logo, podemos perceber a relação da história com os mitos e sua importância para falar da vida que é expressa neste, através do relacionamento entre duas pessoas, sendo uma representada pelo peixe elemento do mar e a outra, Maria. O uso do código utilizado entre eles “Ê dora dora Maria já chegou” expressa o uso da linguagem como meio de comunicação próprio entre os dois, um código que não poderia ser interpretado por pessoas de fora daquele círculo de relacionamento. Sobre as transmissões das histórias, Luz (2013, 118), nos afirma que, essas transmissões só se realizam através de relações interdinâmicas e interpessoais, envolvendo os mais velhos e os jovens, numa dimensão pedagógica que apela para códigos e formas de comunicação genuinamente africanos, resultando em ensinamentos profundos.

Ao questionar quem o contou a história Ping relatou:

Ping: Mainha, minha avó. Mainha

Pesquisadora: E aí, tem mais história?

Pong: Tem, tem, tem (chegou correndo e ficou atravessado na frente do irmão, olhando pra câmera do tablete e fazendo movimentos com a cabeça e as mãos.)

Pesquisadora: Quer contar?

Pong: Era uma vez...

Ping: Tá bom, deixa eu contar. (Transcrição Áudio Campo 005 - Conversa Informal realizada em 19/05/2016).

Ping por ser irmão maior, toma a palavra de Pong, isso também já aconteceu outro dia na sala de aula, quando o professor pediu para que alguém contasse uma história. Pong começou a contar a história de “Dora dora Maria...” Ping tomou a palavra do irmão mais novo, e contou a história, expressando saber mais que o irmão, que contou a história incompleta. Segundo Friedmann (2011, p.80), “os conteúdos são o que nos levam a adentrar valores de cada cultura infantil, seus cotidianos, seus personagens, seus mitos, suas histórias. Na transmissão oral ainda está o berço dos valores culturais dos diversos povos e grupos”.

Pong: Tinha três irmãos... Deixa eu contar.

Ping: Era uma vez tinha três irmãos, é, um era Zé o preguiçoso, um João, e outro, como é? O outro era Predo, Pedro...Aí, o mais preguiçoso era João, como é? Zé. Ai, um...tinha três caminhos, um foi pro outro, um foi pro outro e um foi pro outro, ai...ai, ele dormiu...falou aqui tá bom pra meu acampa... meu negócio, ai o outro falou: “aqui tá bom tombem...”, ai o preguiçoso pegou a rede e dormiu, quando acordava tava tudo arrumado, um bucado de comida, era a rã que fazia pra ele, que era a mulher, tudo arrumado, ai o irmão dele seco igual um palito, quando acordasse ficou gordão, gordão, ai dormia de novo, quando acordava, tava o café na mesa, ai, tão um dia, ai matou um fi de rato, os outros irmão matava só fi de rato, e ele só levava o dinheiro pra mãe, a ranzinha coloca lá...ai “toma o dinheiro mamãe pra você!” fazer as compras, pra fazer as compra. Ai, foi de noite, ele dormiu e tava tudo, ai cada um foi com sua namorada, ai ele olhou a ranzinha pulou na negoça dele, ai ele lutou, saiu, ai os irmão vei, os irmão vei, ai “Ehhh tá com uma ranzinha...” ficou sorrindo (sorrindo), ai as mulé tudo seca, ai a de Zé, ai ficou, ai a rã virou mulher, cabelo liso, loiro, olho azul, branquinha, ai virou uma carroça com o burro dele e saiu... ai chegou, as mules dos outros e desmaiou tudooo. Ai, ele chegou, se casou. (Transcrição Áudio Campo 005 - Conversa Informal realizada em 19/05/2016).

“A principal função do mito consiste em revelar os modelos exemplares de todos os ritos e atividades humanas significativas: tanto a alimentação ou o casamento, quanto o trabalho, a educação, a arte ou a sabedoria.” (ELIADE, 2002, p.10). Nessa segunda história é apresentada uma situação comum em várias famílias, onde a presença de muitos irmãos, sempre tem os que se doam ao trabalho com mais esforço em detrimento de outros que não se esforçam tanto, o que define os caminhos que cada um segue, podendo adquirir bens enquanto outros vivam com dificuldades. Na história “seco igual um palito” e “gordão” são entendidos como símbolos de produção e acúmulo de bens.

Eliade (2002, p.14), afirma que “conhecer os mitos é aprender o segredo da origem das coisas. Em outros termos, aprende-se não somente como as coisas vieram à existência, mas também onde encontrá-las e como fazer com que reapareçam quando desaparecem”.

Essas duas histórias retratam a dinâmica do cotidiano dos irmãos Ping e Pong, que ouvem sua mãe contar as histórias, todas duas tendo em comum a temática do casamento ao final da história, mas tem cuidado em explicar que existe toda uma mística para a contação das histórias:

Ping: Quando falta energia, ela vai lá conta pra mim.

Pesquisadora: Ahhh, ela conta história, quando falta energia.

Ping: Hurum

Pesquisadora: Só quando falta energia?

Ping: E, como é, como é? De dia ela não conta não, que disse que nasce cabo. (rsrs) - (Transcrição Áudio Campo 005 - Conversa Informal realizada em 19/05/2016)

Segundo Eliade (1991, p.21) “os símbolos e os mitos vêm de muito longe: eles fazem parte do ser humano, e é impossível não os reencontrar em qualquer situação existencial do homem no Cosmos”. E nos caminhos andados neste chão de “barro ruim”⁸⁰ em que os frutos não cessam em dar suas respostas ao nascer, encontramos as crianças nos atualizando os símbolos e mitos enquanto partes de suas vidas.

Para além do jardim

“O ‘inconsciente’, como é designado, é muito mais poético — e nós acrescentaríamos: muito mais ‘filosófico’, mais ‘mítico’ — do que a vida consciente. Nem sempre é necessário conhecer a mitologia para viver os grandes temas míticos” (ELIADE, 1991, p.10).

As experiências descritas e analisadas nesta produção, nos impulsiona a participar do universo simbólico das crianças, focando nossas análises em suas diversas formas de apropriação e interação com as outras crianças e com os adultos, ao passo que, através das brincadeiras podemos conhecer como elas expressam suas identidades, como interpretam o mundo a sua volta, como utilizam elementos materiais e imateriais em suas construções de brinquedos, criações de histórias e na manutenção das identidades

⁸⁰ Barro ruim é uma expressão usada pela líder da comunidade, ao contar no mês de Junho 2016 na cozinha de sua casa que, no passado as terras eram doadas aos empregados por não gerar frutos. Hoje, ao falar da comunidade, aborda o pertencimento à terra frutífera que é o Território Quilombola Barroso.

étnicas. Esperamos ao findar a pesquisa, apresentar os resultados finais dando conta em responder aos nossos objetivos primeiros propostos nesta produção.

REFERÊNCIAS:

- Ana Célia dos Santos Pereira. **Entrevista** realizada em 27 de agosto de 2015, às 11:00.
- ANDRÉ, M. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Prática Pedagógica. Papirus Editora. Campinas. 2005a. 128
- BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BEGNAMI, Patrícia dos Santos. Crianças: os sujeitos das pesquisas antropológicas. **UNAR** (ISSN 1982-4920), Araras (SP), v. 4, n. 1, p. 2-12, 2010.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: **O brincar e suas teorias** / organizadora Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. Etnicidade: Da cultura residual mas irreduzível. In: **Cultura com Aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naif, 2009. 440p.
- COHN, Clarice. **Concepções de infância e infâncias**. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. Civitas, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013.
- _____. **CULTURAS EM TRANSFORMAÇÃO os índios e a civilização**. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, 15(2) 2001.
- CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**. n. 17, 2002, p.113-134.
- _____. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- DERMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Infância, Pesquisa e Relatos Oraís. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças** / Ana Lúcia Goulart de Faria, Zeila de Brito Fabri Demartini, Patrícia Dias Prado. (orgs.). – 3. Ed. – Campinas, SP. Autores Associados, 2009.
- ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. **Imagens e Símbolos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FERREIRA, Lúcia Gracia. Cap III – Trajetórias e sentidos: o meio rural e a educação: o meio rural e a educação. In: **Professoras da zona rural: formação, saberes e práticas**. 1 ed. – Curitiba, PR:CRRV, 2014.
- FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens Infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças**. Tese de Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2011.
- _____. **Jogos Tradicionais na Cidade de São Paulo**: Recuperação e Análise da sua função educacional. Dissertação defendida na Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 1990.
- LUZ, MA. **Cultura negra em tempos pós-modernos** [online]. 3rd ed. Salvador: EDUFBA, 2008. 181 p. ISBN 978-85-232-0531-7. Available from SciELO Books. Acesso em 28/05/2016.
- LUZ, Marcos Aurélio. LUZ, Narcimária C.P. Educação na Perspectiva da Ancestralidade Africano-Brasileira. p. 105-123. In.: **Africanidade(s) e afrodescendência(s)**: perspectivas para a formação de professores. Vitória, ES: EDUFES, 2013. 225 p.
- Marilene Santos. **Entrevista** realizada em 07 de junho de 2016, às 14:00.
- SANTANA, Marise de. ODÉ ERÊ: Espaço de Construção do Conhecimento Afro-brasileiro. In: **Odeerê: formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.
- _____. O legado Ancestral Africano na Diáspora e o Trabalho Docente. In: **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]: Salto para o Futuro / organização Azoilda Loretto Trindade. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. Acesso em 28/05/2016.

- MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: Balanço dos Trabalhos em Língua Inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p. 33-60, março/2001. Tradução: Neide Luzia de Rezende.
- PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. In: **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2007, V. 50 Nº 1.
- Programa Brasil Quilombola. **Relatório de Gestão 2012**. SEPPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção e Igualdade Racial. Brasília, 2013. 49 p. disponível em: <http://www.seppir.gov.br/arquivos/relatorio-pbq-2012>
- QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças** / Ana Lúcia Goulart de Faria, Zeila de Brito Fabri Demartini, Patrícia Dias Prado. (orgs.). – 3. Ed. – Campinas, SP. Autores Associados, 2009.
- SARMENTO, Manuel. “Estudos da Criança” Como Campo Interdisciplinar de Investigação e Conhecimento. In: **INTERACÇÕES NO. 10**, PP. 1-5 (2008). <http://www.eses.pt/interaccoes>
- _____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- SILVA, Tatiana Dias. **Texto para discussão: Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. – Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2005.
- SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, março/2001. Tradução: Neide Luzia de Rezende.
- _____. Da Sociologia da Educação à Sociologia da Infância. **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB**. ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 562-571, set./dez. 2011.
- Transcrição Áudio Campo 005 - **Conversa Informal com as crianças**, realizada em 19/05/2016, na Escola Reunidas Barroso, Comunidade Quilombola Barroso/Camamu-BA.
- WOODWARD, Kathryn. Cap. I - Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15ª Edição. Editora Vozes. Rio de Janeiro. 2000.

ITANS: INSTRUMENTO EDUCATIVO NO PROCESSO DE AFIRMAÇÃO, DE IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA.

Luciano de Oliveira Costa⁸¹
José Cláudio Rocha⁸²

RESUMO

A preocupação por uma ética na educação do campo que implante ações políticas-pedagógicas legitimadores através da utilização dos itans (contos e causos) africanos de uma identidade cultural, sobretudo nos modos de sociabilidades construídos pela diversidade e por ações de empoderamento. Os valores por meio das linguagens dos contínuos civilizatórios africanos – a memória ancestral faz do viver comunitário um espaço rico no campo do saber e na produção do conhecimento por meio da oralidade e da transmissão de uma educação multicultural. Assim, esta proposta indica a necessidade de implantar ações pedagógicas no âmbito escolar, que compreendem: a geração e o desenvolvimento de um significado sócio-existencial no ato de ensinar e aprender como ponto de partida para uma aprendizagem construída numa estrutura de gestão educacional integradora e inclusiva.

Palavras chave: identidade, ações afirmativas, processo educativo, gestão da educação.

⁸¹ Mestrando do Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (UNEB-BA), Especialista em Gestão Escolar (UFBA-BA), servidor da rede Estadual de Ensino. lucianokearo@gmail.com

⁸² Professor Orientador, UNEB, joseclaudiorochaadv@gmail.com

Introdução

A pluralidade cultural e a educação nos tempos contemporâneos têm que ser vista partindo do foco da compreensão do que vem ser a **ARKHÉ** a força vital, ou seja, a partícula integrante e viva do ser humano, pois é ela que liga a cada momento a ancestralidade e a história de um povo, reforçando os elementos que compõem o universo pluricultural e educacional, segundo a Wikipédia os filósofos pré-socráticos definem:

a **arkhé** ou **arqué** (em **grego antigo**: ἀρχή), seria a gislaine que deveria estar presente em todos os momentos da existência de todas as coisas; no início, no desenvolvimento e no fim de tudo. Princípio pelo qual tudo vem a ser. Um dos pré-socráticos, **Diógenes de Apolônia**, explicou o raciocínio que levou os filósofos desse período à ideia de arkhé: “[...] Todas as coisas são diferenciações de uma mesma coisa e são a mesma coisa. E isto é evidente. Porque se as coisas que são agora neste mundo - terra, água, ar e fogo e as outras coisas que se manifestam neste mundo -, se alguma destas coisas fosse diferente de qualquer outra, diferente em sua natureza própria e se não permanecesse a mesma coisa em suas muitas mudanças e diferenciações, então não poderiam as coisas, de nenhuma maneira, misturar-se umas as outras, nem fazer bem ou mal umas as outras, nem a planta poderia brotar da terra, nem um animal ou qualquer outra coisa vir a existência, se todas as coisas não fossem compostas de modo a serem as mesmas. Todas as coisas nascem, através de diferenciações, de uma mesma coisa, ora em uma forma, ora em outra, retomando sempre a mesma coisa.

Com isso, nega o habitus da cultura oficial eurocêntrica que somente considera a escrita em detrimento da oralidade; como também, fortalecem a existência da cultura, de seus costumes e de suas tradições, ferramentas essenciais para a educação que propõe dialogar com o tempo, com a memória. A arkhé da educação tem que está alicerçada nos pilares pluriculturais dos quais fazem parte da vida do povo, desde: noção da agroecologia, do respeito aos mais velhos e na formação do sujeito como elemento principal na preservação do campo, como também, de todo território. Tudo isto deve ser levado para dentro da sala de aula e da Unidade Escolar, valorizando o cotidiano de cada indivíduo considerando seus conhecimentos prévios e todo o conteúdo adquirido no âmbito familiar, cultural e social. Assim, será possível a atuação da alteridade, compreendida por LUZ (1989, pg.57) como “(...) o direito de ser outro, de ser diferente, de assumir sem recalque a sua identidade cultural e de afirmar seus ethos no contexto escolar.”, possibilitando uma relação harmoniosa e humana entre as pessoas buscando realmente o que se pode denominar como essencial a uma estética perfeita para a celebração da criação, pois o ser humano é formado por: matéria, espírito e sua relação com o meio. A educação desempenha um papel essencial nesta tríade.

Itans: Instrumentos pedagógicos para uma Educação.

Enxergar aquilo que se encontra fora e para dentro da porteira da Educação é considerar a história de um povo narrada por meio de seus itans, que muita das vezes propõe a retirada das porteiras para permitir o diálogo ente o mundo: do saber e do não saber. Mas, o que seria realmente o saber humano. A epistemologia do sul explica a valorização do conhecimento humano para além do que se determina um

saber vital, acadêmico, em que a ciência explica por si só na construção e formação cultural de um povo. O saber é justamente aproveitar a ciência do conhecimento e o conhecimento da ciência.

Corroborar-se assim, que o saber ancestral se faz presente na formação afro brasileira, sendo um elemento marcante e fundamental na construção do país, principalmente na região nordeste, onde há um número bastante significativo dos afrodescendentes. Pois, até os dias atuais a preservação da herança deixada por seus ancestrais tem resistido ao sistema capitalista, elitista e dominante; este que a todo tempo tem contribuído no fortalecimento do racismo, do preconceito, da intolerância cultural, religiosa e propaga contra a diversidade dos povos.

Dentro das escolas os contos, causos e mitos africanos devem ser elementos pedagógicos, instrumentos que identifiquem ações e pensamentos contrários a este posicionamento descrito acima. Os povos das comunidades tradicionais são personagens protagonistas de uma história contada através da linguagem informal e da oralidade narradas pelos seus feitos, nas lutas e ensinamentos no dia a dia, nos locais sagrados, nas casas, nos momentos de descontração; uma narrativa que passa de geração por geração, ainda escrita fortalecida através da identidade e das ações afirmativas construídas sob a égide da cultura, da linguagem e da união dos povos, segundo Castro considera:

que a tradição oral é depositária do acúmulo de experiências materiais e espirituais vivenciadas pelo grupo, a investigação neste caso, deve partir das manifestações folclóricas e dos falares africanos correntes nas comunidades de religião afro-brasileira e daquelas geograficamente mais localizadas em antigos núcleos de quilombolas e senzalas, que também se encontram em várias regiões do país. (CASTRO, 2001,pg.71)

A história é contada de outra forma por meio da valorização, da autoestima e do trabalho mútuo. Os atores não são vistos como: escravos, preguiçosos, bichos, seres irracionais, povos de classes inferiores, anti-heróis relatados pela História a partir do olhar de uma sociedade predominantemente machista, racista e que não respeita as classes sociais existentes, nem tão poucos os grupos étnicos que a compõem, assim Arroyo diz:

conhecer essa história de inferiorização-emancipação será uma contribuição à história do pensamento pedagógico. Segregar os coletivos diversos porque diferentes como inferiores até em humanidade tem representado um empobrecimento do humano. Nas suas lutas pelo reconhecimento da diversidade eles enriquecem as teorias e os projetos de formação humana. (ARROYO, 2012, pg.236)

Utilizar os itans como instrumentos educativos na educação é transcender a pedagogia de Paulo Freire para dentro e fora da sala de aula, colocando em prática a existência do ser humano como um sujeito político. A promoção de intercâmbios multiculturais entre os movimentos sociais e as comunidades tradicionais, a partir dos princípios da pedagogia Griô, faz perceber nas comunidades africanas um campo gerador de cultura, de educação e de heranças históricas, destruindo as fronteiras e os limites territoriais discriminatórios e intolerantes, contribuindo na valorização das narrativas sócio-educativas contadas pelos antepassados e, hoje pelos mais velhos, que são considerados os sábios ou anciões, representantes para estes povos na escala hierárquica como os detentores do conhecimento nato,

empírico para além os ensinamentos por meio dos conteúdos aplicados nas quatro paredes que constituem uma sala de aula.

Os itens fazem parte do acervo literário que promovem a construção da identidade e do empoderamento pautados numa literatura própria, apresentam relatos históricos temporais e atemporais e acontecimentos heroicos; fortalecendo a autoestima e utilizando ensinamentos partindo da compreensão do se escutar através da oralidade e da propagação dos princípios sagrados dentro das comunidades como: respeito, segredo e preceito já apontado por Rui do Carmo Póvoas. A formação do cidadão como partícula integradora de uma comunidade se faz presente no momento que acontece a relação entre o ser humano e o seu habitat, possibilitando um viver holístico. A característica necessária para o fortalecimento da identidade e ações geradoras de uma ideologia baseada na coletividade versam ensinamentos partindo do indivíduo e sua relação social – relação de interdependência.

A linguagem oral é uma ferramenta muito utilizada na educação do campo, nas comunidades indígenas e nas outras comunidades tradicionais, a compreensão e o aprendizado são realizadas de forma direta, precisa e rápida, pois conseguem interagir e se comunicar em todos os níveis: culturais, educacionais, religiosos, sociais e através das redes sociais, acompanhando a contemporaneidade. A Wikipédia define oralidade como sendo:

a transmissão oral dos conhecimentos armazenados na memória humana. Antes do surgimento da escrita, todos os conhecimentos eram transmitidos oralmente. Por muitos séculos o sistema oral, a oralidade, foi o principal meio de comunicação dos homens. A memória auditiva e visual eram os únicos recursos de que dispunham as culturas orais para o armazenamento e a transmissão do conhecimento às futuras gerações. A inteligência estava intimamente relacionada a memória. Os anciões eram os mais sábios, pelo conhecimento acumulado. Em muitas culturas, a identidade do grupo estava sob guarda de contadores de histórias, cantores e outros tipos de arautos, que na prática eram autenticamente os portadores da memória da comunidade. Este é o caso do papel desempenhado na África Ocidental pelos griot.

É importante, destacar que a oralidade se faz presente em todo momentos, pois o aprendizado não acontece apenas na escola, mas em todos os lugares e nos momentos de discussão ou de lazer dentro de uma comunidade. Verifica-se que nas comunidades de origem de matriz africana, os itens são utilizados basicamente no seu processo educativo a oralidade como instrumento e ferramenta de transmissão do conhecimento religioso, sócio-educativo, pedagógico e social que acontece todo momento, em todo lugar, muitas das vezes na hora do almoço ou de dormi que os itens são contados revelando grandes aprendizados de cunho moral e educativo. Já, Rivas corrobora afirmando que a literatura oral é definida:

como base a transmissão de conhecimentos “face a face”. Esta transmissão se dá devido à valorização das questões sociais do grupo. Tudo o que a sociedade consegue canalizar por meio da palavra, a fim de construir lógica e sentido, será refletido em suas atitudes e ações. Deste modo, torna-se importante abordar os aspectos sociais porque são eles que refletem o estilo de vida das pessoas influenciando a noção de tempo e espaço e, em seguida, os objetivos em escala social, natural e sobrenatural. É formada, então, uma cadeia de conversações entre os membros do grupo onde todas as crenças e valores são elencados formando uma teia de assimilação e reprodução num processo contínuo. (RIVAS NETO; RIVAS; CARNEIRO, 2014, pg.32).

A educação se faz de forma integradora, contínua e processual, nenhum aprendizado pode ser perdido para isto o cognitivo do aprendiz deve está sempre em alerta, sendo estimulado e disposto a absorver o que lhe ensinado, pois são ensinamentos para a sua formação humana, profissional e religiosa. Assim, diz PÓVOAS (1999, p.218): “(...) há dezenas de itens, histórias do sistema oracular, que explicam o que é perguntado. É preciso memória boa, dedicação e atenção. Este saber é desconhecido por outros segmentos que compõem a cultura brasileira (...)”.

Não é proposto aqui excluir as crônicas e as fábulas europeias do acervo da literatura brasileira, mas permitir que não aconteça a perda da herança cultural trazida e pertencente ao povo negro e ao índio. E, que estes povos não permitam absorver outra cultura em detrimento da sua, pois tem um arcabouço muito rico referente às suas tradições, aos seus costumes e ao seu legado. Assim sendo, é possível refletir: Quantas crianças negras, indígenas, do campo e das demais comunidades tradicionais deixaram de ouvir os itens africanos, as suas lendas contadas pelos seus avós ao dormir, ou pelos anciões das comunidades terreiros, das aldeias ou dos acampamentos para escutar e viajar no imaginário mundo dos contos e fábulas europeias contendo significados completamente diferentes e distantes do seu povo, das suas raízes e tradições?

Isto tudo é uma forte influencia do regime capitalista que fortalece apenas uma cultura, descartando as demais. Muitas vezes fortalecendo e despertando uma estética contraditória à do perfil da população negra, a ideia do branqueamento tanto abordado por Kabenge Munanga. Como também, desconstruindo concepções culturais tão diferentes desfazendo de tradições e costumes milenares. Na maioria das vezes as escolas do campo agem de forma discriminatória e preconceituosa, tanto nos seus documentos: Projeto Político Pedagógico, Planos de cursos e matrizes, como nas suas ações pedagógicas propagando estórias como: A Bela e a Fera, Branca de Neve e os sete anões e a Bela Adormecida.

Todas elas apresentam concepções de classe sociais desenhada no arquétipo de dominação e servidão de um sistema feudal: O palácio e a plebe, os reis e os servos, a cidade e o campo, os patrões e os empregados. Todos sempre estão em seus devidos lugares e de hipótese alguma devem se comunicar, para não fugir a regra ou quebrar a harmonia preestabelecida, apresentando um viver em perfeita harmonia, uma satisfação coletiva. Restando apenas às crianças negras e indígenas como aprendizado “a moral e os valores” ensinados na estória, como discorre Ana Célia da Silva (1995) acerca da discriminação do negro no livro didático, abordando o estereótipo e a ideologia do branqueamento veiculado. Assim, a escola do campo tem contribuído para o fortalecimento de uma sociedade injusta quanto à questão da desigualdade de classe, promovendo a exclusão das histórias e estórias do povo negro e indígena que constitui a população do campo no nordeste brasileiro.

Quanto às crianças do campo, das aldeias e dos terreiros se conhecessem a sua história, a sua origem por meio dos itens africanos e de suas lendas, dos causos e contos não teriam outra visão acerca de seu povo? Como também, não seriam instrumentos de uma massa humana que promovem a rede de negação étnica, mas, a sociedade intolerante, preconceituosa, racista demoniza tudo aquilo que foge aos

seus ideais, pensamentos e concepções já engessados. A inversão de valores dão margens a interpretações que atendam a interesses individuais ou isoladamente estabelecidos, dando uma conotação pavorosa e assustadora à literatura regional e ancestral, como por exemplo: cuidado como bicho papão, a mula sem cabeça vai lhe pegar, boi, boi, boi, da cara preta pega este menino que tem medo de careta, samba Lelê tá doente, tá com a cabeça quebrada, samba Lelê tá precisando de uma boa palmada... E, ainda perpetua a pratica de colocar os meninos negros para representar estes personagens, quando há uma dramatização na escola, que muitas das vezes adquire apelidos pejorativos proveniente da encenação. Aquilo que deveria ser uma leitura de mundo e aprendizado para as crianças do campo, passa a ser um elemento ameaçador, de tortura, “uma arma literária”. Promove aversão e terror nas crianças, afastando-as do gosto pela leitura e da escola.

A produção literária de um Itan e lendas fundamentam-se em uma estória curta com início, meio e fim de fácil compreensão, portanto além de trazer uma moral e valores a serem interpretados individualmente ou coletivamente há também uma visão geográfica, histórica, cultural e às vezes de sentido religioso repletos de signos, símbolos e significados étnicos e multiculturais essenciais à formação; porquanto a escola ainda não entende e segue com o modelo tradicional baseado nos moldes do imperialismo, negando a sua realidade, não percebendo o sujeito como um ser social e político, como desabafa Luz (2000 pg86): “Não é exagero! Mas é urgente (re) afirmar que educar é repor os valores e princípios herdados e reelaborados – legado ancestral. É expansão socioexistencial da diversidade humana, fruto de civilização milenares que inauguram esse território, e lutam há séculos, tenazmente para mantê-los viável à vida.”

Quanto à questão da lei 10639/03 e ampliada para 11.645/2008 que reconhece a importância da educação inclusiva, percebendo a necessidade da história do negro no currículo escolar, e não ficando apenas como assunto para as três datas comemorativas: 13 de maio (libertação dos escravos), o dia do folclore (costumes e tradições do povo brasileiro contemplando as etnias que formam o Brasil) e o dia 20 de novembro (dia da Consciência Negra) que trouxe uma nova conotação no ambiente escolar. A lei foi criada acreditando numa comunidade melhor, mais humanitária em que a palavra afirmação não seja apenas um vocábulo do léxico gramatical, que a identidade do negro possa se firmar cada vez mais num território, como narram os itans e as lendas; e que estes passem a fazer parte do convívio da Educação, não apenas em locais isolados.

Os movimentos sociais, as aldeias indígenas e as outras comunidades tradicionais são polos onde a oralidade faz-se por meio de uma linguagem peculiar expressando a verdadeira identidade de um povo que preserva sua história por meio de seus itans, de suas lendas, contos e causos, fazendo partícula promissora da literatura e de sua cultura. Por isto, a academia precisa enxergar tamanha riqueza cultural, social e literária que é produzida às margens da sociedade estabelecida.

Conclusão

Uma nova concepção da gestão da educação deve ser pensada dentro da perspectiva do entendimento de identidade cultural como fortalecimento nas ações afirmativas e nas políticas públicas para uma educação inclusiva. A desconstrução de paradigmas que promovam pensamentos e projetos de valorização unilateral e partidária deve ser substituída por princípios pautados na diversidade de gênero, ética e de classe social, pois os anseios individuais não podem superar a existência da coletividade. O ambiente escolar é o espaço de produção de conhecimento e de formação humana, como também, de fomentação para uma proposta pedagógica com novos olhares na formação de sociedade contemporânea, que transcenda a ideia de uma educação formal e pragmática.

Os itans africanos são importantes ferramentas ideológicas e pedagógicas para a Educação, pois possibilitam uma aprendizagem multidisciplinar nas disciplinas que contemplam a matriz curricular e, propõe uma leitura e vivência de mundo partindo da interpretação individual e coletiva.

Pensar numa Educação nos tempos atuais, não pode ser mais um modelo único, encaixotado e disponível a todos, o olhar na diversidade dos povos deve prevalecer, não há igualdade num mundo “diferente”. A preocupação com a formação humana dos seus sujeitos deve ser construída no dialogo entre a promoção da inclusão étnica racial, no fortalecimento das questões de gêneros e da preparação das crianças e dos jovens para o mundo diverso; conscientes quanto às questões de classes sociais e de sua participação na comunidade local, como, diz Bogo:

Precisamos fazer uma sociedade que nos faça ser melhores; que nos dê função social e política; que nos permita amar intensamente e cultivar a dignidade como parte da cultura e da nova identidade. Se utopia é a abertura para o futuro, se impõe a necessidade de novas práticas que significarão um novo existir. A opressão tem seus limites, ela tropeça nos seus próprios passos e chegará o momento em que o rompimento será inevitável. (BOGO, 2010 pg.25)

Assim, será possível a construção de uma educação com o foco no processo de ensino-aprendizagem para além das matrizes escolares conteudistas existentes “da porteira pra fora e da porteira pra dentro” nas instituições formadoras de cidadãos – a escola.

Referências

- ARROYO, Miguel – **Dicionário da Educação do Campo**, Organizado por Roseli Salette Caldat, Izabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012,pg 236.
- BOGO, Ademar. J - **Identidade do MST**, Editora Versos,v 38 - 2010, pg 25,São Paulo.
- CASTRO, Yeda. P. – **Falares Africanos na Bahia**, Editora Topbooks, 2001,366, Rio de Janeiro.
- GOMES, Nilma. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**. São Paulo, v.29, pg 167. Coleção Primeiros Passos.2004
- LUZ, Marcimária – **Abebé – Uma pedagogia africana**. Salvador, v. 01, pg 86. 2000.ed. Uneb
- PÓVOAS, Rui. C. – **Itans : Mitos e Contos**. Ilhéus, v.01, pg 218. 1999, ed.Editus.
- PÓVOAS, Rui C. Da porteira para fora: mundo de preto em terras de branco – Ilhéus: Editus,2007 482p.

RIVAS NETO, F.; RIVAS, Maria Elise Gabriele Baggio Machado; CARNEIRO, João Luiz. **Teologia da tradição oral**. São Paulo: Arché, 2014.

ROCHA, José. C. **Abordagens Baseadas em Direitos Humanos: Uma Estratégia para fortalecimento da Democracia e do Desenvolvimento Sustentável no Brasil e no Mundo**. <http://jus.com.br/peticoes/27769/abordagem-baseada-em-direitos-humanos-memorial-de-pesquisa#ixzz3JnF4s0dg>. Acesso em 23 de abril de 2015.

VELASQUE, José. **Conceitos da Política Públicas no Brasil: Uma abordagem filosófica**. 5ª edição, Ed Editus, São Paulo-2009.

BRASIL, Constituição (1988) <https://pt.wikipedia.org/wiki/> acesso 11 de novembro de 2016.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/arkhe> acesso 11 de novembro de 2016.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Oralidade> acesso 11 de novembro de 2016.

O SUSPIRO DO BARRO: MEMÓRIA, IDENTIDADE E ANCESTRALIDADE DE UMA COMUNIDADE EM VITÓRIA DA CONQUISTA- BA

Wallace Juan Teixeira Cunha⁸³

Maria Nilza Fernandes Alves⁸⁴

Juliana de Oliveira Gonçalves⁸⁵

Eliana Almeida Reis Rocha⁸⁶

Resumo:

A herança indígena não sucumbiu do antigo Planalto da Conquista, ainda existem comunidades que são herdeiras legítimas dos nativos destas terras, esses conseguiram mesmo com o passar do tempo, preservar alguns costumes e tradições que permanecem intactas até a atualidade. Nessa perspectiva, o presente artigo, resultado parcial do Projeto de Extensão “O Suspiro do Barro”: Etnomatemática e Memória das comunidades da Batalha, buscar mostrar os saberes e tradições das Comunidades que compõe o trio de Batalha, estas são: Batalha Velha, Lagoa do Arroz e Ribeirão dos Paneleiros, aqui nos atentaremos a analisar Ribeirão do Paneleiros, mostrando que a partir da rede de transmissão oral que foi formado nessa comunidade, é inegável a descendência indígena dos habitantes que ainda residem e resistem naquelas terras.

Palavras-Chave: Memória, Etnomatemática, Artesanato AfroIndígena, Transculturalidade

⁸³ Mestre em Memória Social, Documento – UNIRIO, Professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Coordenador dos projetos Subprojeto de Matemática para o Ensino Fundamental do PIBID – CAPES – UESB, O Suspiro do Barro: Etnomatemática e Memória das comunidades da Batalha GEAC – UESB, wallacejtcunha@hotmail.com

⁸⁴ Especialista em Educação Matemática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Professora da Escola Municipal Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo. Bolsista supervisora do PIBID PIBID – CAPES – Secretaria Municipal de Educação, nilzafernandes06@yahoo.com.br

⁸⁵ Discente Bolsista do Projeto Extensão O Suspiro do Barro: Etnomatemática e Memória das comunidades da Batalha GEAC – UESB, juliana020695@hotmail.com

⁸⁶ Mestranda no Programa de Ensino, Filosofia e História das Ciências – UFBA. Professora substituta do curso de Licenciatura em Matemática da UESB. Coordenadora da Especialização de Ensino da Matemática no Ensino Médio EAD – CAPS UESB. Eliana.arr@ig.com.br

Revisitando a História

Após a colonização do Sertão da Ressaca, os habitantes dos territórios conquistados têm sofrido com vários problemas, dentre os muitos, o maior é a perda gradativa de suas terras. Muitas comunidades nos dias atuais compartilham da mesma realidade, o processo de colonização não foi nada justo com os moradores desses espaços, tem significado desde a perda de terras, até a perda da própria cultura devido às dificuldades que constantemente precisam ser enfrentadas.

Esse trabalho é fruto de uma pesquisa que ainda está em andamento, mas tem como objetivo analisar a resistência indígena no contexto atual, dando enfoque para suas tradições e culturas. Aqui, nos atentamos a analisar a etnomatemática presente na cultura indígena, preservada por um Quilombo miscigenado por índios e negros, denominado Ribeirão dos Paneleiros, no entanto se faz necessário situarmos-nos melhor a respeito dessa comunidade. Ribeirão dos Paneleiros faz parte de um trio de comunidades: Batalha, Lagoa do Arroz e Ribeirão dos Paneleiros, juntas se tornam uma só, isso pelo fato de sua ancestralidade ser a mesma, no entanto, essa divisão se deu por conta expansão das próprias famílias que no decorrer do tempo foram multiplicando.

A região de Batalha outrora foi habitada pelos primeiros habitantes dessas terras, os índios. Com a chegada de João Gonçalves da Costa a esse território, diversos conflitos foram travados entre os colonizadores e os indígenas que se opunham as conquistas de suas terras. O grande número de índios que residia na Batalha atrapalha o processo e dificultava cada vez mais a invasão daquele território. No entanto, embora os indígenas fossem muitos, eram desprovidos de armas de fogo, no entanto, os portugueses tinham uma enorme potência bélica, o que facilitou a dizimação dos aborígenes nativos daquelas terras, dentre esses muitos massacres, podemos lembrar o Banquete da Morte, uma festa planejada pelos colonizadores para dar uma trégua nos embates, na verdade era uma grande emboscada, que tinha como objetivo embriagar os indígenas, tomar suas armas, e assim matá-los friamente. Foi o que aconteceu, quando os índios já estavam embriagados, foram atacados pelas tropas de João Gonçalves, numa batalha que resultou na morte de centenas de índios que habitavam aquela região, daí se vem o nome de Batalha, porque foi naquele território que aconteceu a batalha final entre índios e colonizadores, resultando na conquista definitiva daquelas terras.

Foi erguida uma capela para Nossa Senhora das Vitórias, essa foi uma promessa feita antes do banquete oferecido aos índios, que se a vitória fosse dada aos portugueses, a capela seria erguida, e assim foi cumprido. Como consequência, o nome da cidade também foi alterado, o que era chamado de Arraial da Conquista, agora, passaria a chamar, Vitória da Conquista, nome tão belo e redundante, que é consagrado após o derramamento do sangue de inocentes, estes, a única coisa que reivindicavam era o espaço que sempre os pertenceu.

A dizimação dos índios da Batalha, não significou a morte de todos os nativos daquela região, ainda sobraram poucos, e esses poucos não tinham mais força para resistir aos frequentes ataques e

emboscadas tramadas contra eles. Sobreviviam na Serra de Santa Inês, lugar onde até hoje pode se perceber os vestígios deixados pelos antigos habitantes, como as ocas, a agricultura, o uso de ervas medicinais e a cultura do artesanato de barro, este conservado até atualmente pela comunidade de Ribeirão dos Paneleiros. Os indígenas que habitaram a região de Batalha, também foram capturados, constantemente tentaram “amansá-los”, no entanto foram infelizes nas suas investidas. Conseguiram escravizar-los, mas nunca domá-los.

A agricultura, tradição conservada pelos atuais habitantes de Paneleiros, ainda é fortemente predominante como um dos maiores costumes daqueles povos, todas as famílias, embora não tenham terras para cultivarem em grande quantidade mantimentos para o sustento, sempre tem pelo menos um curto espaço reservado para produzirem uma pequena roça, ainda que seja somente na época de chuva, mas essa é uma tradição sagrada.

As panelas é umas das culturas mais fortes naquela região. Conservada atualmente, por infelizmente duas pessoas da comunidade, as panelas de barro resistiram ao tempo, e foram sendo aperfeiçoada pelas as mãos daqueles que se encarregaram de prosseguir com a herança cultural herdada dos seus antepassados.

Agricultura Familiar

Os moradores de Ribeirão dos paneleiros ainda conservam a agricultura, de um modo mais moderno do que os índios, mas o modo de aprendizado, bem como a forma de “fazer roças”, ainda é similar a seus ancestrais.

Mantimentos como o milho, feijão, abóbora, melancia, andu, maxixe, mandioca, etc., são periodicamente cultivados de acordo com a chuva, e usados para consumo próprio. Costumes como o de compartilharem entre si a colheita obtida nas roças é muito frequente, assim como a troca de sementes. Os habitantes da comunidade não abandonam a lida com a terra, precisam estar sempre conectados a ela, porém, esse era uma realidade que está cada vez mais se diluindo no decorrer dos tempos, isso, porque as terras usadas pelos moradores já foram perdidas quase 100%, e o pouco que resta não é suficiente para viverem trabalhando com agricultura.

Segundo os mais velhos de Paneleiros, antes da entrada dos fazendeiros naquele território, não existia divisões de terras, isto é, cada um usava um pedaço de terra de acordo com sua necessidade, não havia disputas e também não havia cercas para demarcar propriedade de ninguém. Todos criavam gado, cabras, porcos, faziam roças, e o que mais acharem necessário, e, era suficiente para manter todos.

Seu Sebastião, relembra como era no tempo da sua juventude.

Aqui antigamente não era assim não menina, os fazendeiro foi desmatando, fazendo manga e não sei o que, [...] Antigamente isso aqui tudo era mato, cê saía daqui pra cidade, nem estrada tinha direito, [...] Eles chegaram e foi comprando um pedaço de mato por cinco ou dez miresis, e colocava um trabalhador pra trabalhar por cinco miresis a semana, ou até menos, e evem, evem, e com esses miresis agente comprava alguma coisinha, comprar uma farinha, um feijão, uma açúcar, e foi assim

que eies conseguiu comprar essas terras tudo. [...] Nesse tempo não tinha cerca de arame, esse pedaço de terra aí em cima mesmo, o dono comprou um machado e uma foice com o dinheiro. Quando os fazendeiro chegou foi que eies começou a colocar o arame, e daí evem, evem, até hoje está tudo cercado. Mas antigamente todo mundo tinha seu pedaço, e não precisa de arame pra marcar nada não.

Com a entrada dos coronéis nas terras das comunidades, começou a aparecer as cercas, diminuindo os espaços utilizados, isso faz com que muitos tivessem que diminuir suas criações, bem como o cultivo de mantimentos e hortaliças. Desta forma, as capacidades produtivas dos habitantes foram abrando o que levou muitos a passarem até fome.

O Sr. Adelino presenteia-nos com sua brilhante memória, de modo a comprovar as declarações feitas. Sem empregos, nem perspectiva de trabalho, a população desta comunidade foi se desfazendo de suas terras em troca de principalmente comida, mas também por objetos considerados na época de última tecnologia, como o rádio.

Continua S. Adelino:

Esse povo da Batalha hoje tudo é descendente dos índio que resistiu, porque os que não morreu, que resistiu, não tinha mais como brigar, ficou naquilo só, que num rendeu mais. E aí o povo de fora foi chegando e tomando.

Teve também a crise, da grande fome de 1899, que ês chama a fome de 99, morreu muita gente, morreu muito índio que não tinha o que comer, então quem tinha foi conquistando ês por o que comer. Por aí também foi vencendo ês, foi entrando, conquista daqui, conquista da colá. [...]

Podemos perceber que o principal fator que levou a comunidade a perder suas terras foi afome, os coronéis da época aproveitaram do momento caótico pelo qual passava aquele povo, e usurparam suas terras, essas que há séculos já vinham sendo habitadas por indígenas.

Com o decorrer do tempo esse processo foi se tornando uma realidade constante, fosse por cestas básicas, ou por uma mínima quantia em dinheiro que nada se aproximava do real valor das propriedades, mas a necessidade pela qual passava aqueles moradores na época os obrigou a aceitar tal negociação.

Pesquisando os documentos daquelas terras, compreendemos que os documentos atuais não lavram mais que setenta anos, enquanto o histórico de habitação e utilização das terras por Ribeirão, Lagoa do Arroz e Batalha, constam mais de cem anos. Lembra-nos o senhor Adelino de um dado importantíssimo: “compravam uma tarefa e registravam dez”, prova-nos o quanto foram desonestamente apoderado as terras pertencentes a essas comunidades.

Atualmente, conflitos são travados pelos moradores e os fazendeiros que os cercam constantemente, isso porque, não é permitido aos moradores da comunidade nem ao menos entrar nas terras daqueles que os pertenceu, pegar lenha é impossível, tanto pela proibição de adentar à propriedade privada, quanto pelo desmatamento, que os fazendeiros fazem questão de destruir com todas as reservas naturais existentes, tais como: rios, lagos, matas, para evitar a penetração de algum morador nas “suas” terras.

Conforme descrito por Senhor Jesulino, conhecido por Seu Jês morador da região.

Querem repetir o mesmo processo feito por João Gonçalves da Costa, quando na tentativa de diminuir a população indígena começa a envenenar os ribeirões, matando os peixes, e desmatando as matas, afastando assim, as caças.

Esse processo tem feito com que a perda de terras fosse cada vez mais frequente, resultando apenas em um pequeno quintal para os moradores da comunidade, o que impossibilita a prática da agricultura como feito anteriormente. Na verdade, atualmente as pequenas roças, feitas apenas em época de chuvas é uma tradição que esses descendentes querem preservar, mas que não chega nem perto da extensão dos plantios de outrora.

Artesanato

Herança indígena, o artesanato de Paneleiros já perpassa gerações, e a cada uma, novas técnicas e aperfeiçoamentos são dados às peças produzidas. Os aborígenes que habitavam a Batalha foram os primeiros a iniciar a confecção de artesanatos de barro. Relata a Sr^aAuriza que quando criança era mandada às ocas antigas que existiam na Batalha pegar as panelas que os índios confeccionavam, acrescenta que eram feitas de forma rústica e grosseira, e a partir daí, começou a reproduzir aqueles modelos, dando toques precisos e delicados, e também os adequando à comercialização, de forma que fosse útil no uso doméstico. Segundo D. Auriza:

O que eu sei é que foi minha mãe que deixou essa raça de panela aqui no Ribeirão. Ela chamava Arminda. Aprendeu a fazer panela vendo os caco de panela dos índio da Batalha, lá na Serra da Santa Inês. Tem mais de 200 anos. [...] Fulozona era índia, morava lá. Fulozonamandava nós panhar dos índios prá ver prá fazer as panela, nós levava um trem pesado desse tamanhinho assim era um peso, nós levava para ela oiá prá fazer. Nós num entrava por debaixo do chão. Onde os índio morava era feito uma porta assim que ia prá dentro do chão. Nós pegava os caco assim por fora, onde é que as índia fazia assim, ó, por acaso. A toca que ês entrava nós num entrava não. Agora por lado de fora assim, tinha o lugar que elas sentava. Quando nós panhava as panelas já tinha muito tempo que ês tinha saído. Deixava as mostras, aí nós foi lá e panhou. Mas ês já tinha acabado ou mudado daí, ou morrido, que eu não sei, né? Aí nós chegava lá onde é que êstrabaiava era limpo feito esse piso. Aí tava aqueles trem mal feito assim agora eu panhava mais as outras e ia com um candeeiro para nós ver. Panhavaprá levar prá ela ver como é que fazia as panela que elas não sabia fazer panela não, aí elas sabia que os índios sabia fazer panela.

[...] Agora essas panela aí que cê vê, num era desse jeito, a gente foi inventando [...] antigamente, era aquês trem mal feito que os mais véifaziaprá vender. Que foi assim: antigamente, quando Conquista ainda era pequena, nos tempo de Arraial ainda, aquês viajante chegava [...] aí ês num tinha um prato, ês num tinha um copo. Então o povo daqui começou a vender. Mas as panela vem desde o princípio de tudo. Essa região foi a primeira a vender panela em Conquista. Era muita panela. Empiava aquele tanto de panela assim. Vendia tudo, moça. Ê, mais era bom [...] e nós foi prendendo com ês. De toda vida que eu lembro era desse jeito [...].

Só que os índio já era diferente [...] porque ês num lisava a panela, nem pintava com a terra, nem cortava a panela, do jeito que ês formava ficava, só queimava,

num forno bem mal feito [...] e as panela dês era uns trem pesado assim, moça, que um mininopiqueno num guentava levantar não. Gente via o jeito delas na Santa Inês.

O artesanato de Ribeirão dos Paneleiros ainda é comercializado, porém de forma precária que pode resultar no total desaparecimento da cultura desta comunidade, bem como artesanato manual, as panelas que ainda preserva a tradição, relata as inúmeras dificuldades que têm que passar para conseguir comercializar as panelas. O primeiro problema está na obtenção da matéria prima, visto que o melhor barro, lenha e também água se encontram nas terras de fazendeiros, que não permite a entrada de nenhum morador nas “suas” terras. Assim, existe ainda um pequeno terreno, de onde Maria Elza e Eliene principais panelas da comunidade, conseguem extrair a argila, com a água é enfrentada a mesma dificuldade, e, a lenha as mesmas precisam comprar. Relatam as entrevistadas:

MARIA ELZA

[...] Comecei a fazer panela com a idade de oito anos. E já fazia prá vender. Só que naquela época era melhor de fazer, de vender, a gente tinha um espaço de vender em Conquista, o povo dava mais valor. Agora não, foi acabando, foi acabando e geralmente no lugar só tá tendo eu e Eliene que tamo fazendo. E aí Ednalva começou assim, terminando, alisando, aí ela já corta o fundo, já forma a panela e eu termino. E aí eu pago ela prá me ajudar, porque o trabalho é muito cansativo e não tem como uma pessoa sozinha fazer não. É todo esse trabalho que cê tá vendo aí: tem que maçar o barro, tem que formar, tem que terminar, tem que cortar o fundo, tem que lisar, deixar secar prá ir prá o forno, aí prá mim só, num dá.

[...] Às vezes tem barro aí em terra dos outros e ês num quer dar, que diz que estiora, que é aquele caso lá que você viu. Aquele homem lá, tem hora que dá um piripaque e fala que num quer dar, que num quer dar porque tarancando o capim, e eu dô até razão. E aí? A gente tem que fazer panela. Aqui o povo num faz mais panela porque num tem condição. Eu mesma, às vezes, tenho de levar uma carrada de panela prá cidade, pago o caminhão. Chego lá, dá trezentos e cinquenta reais, vamos sipor. Eu pago cinquenta do frete; volto, pago ela que me ajuda; volto, pago minha filha que me ajuda; aí, volto, compro a lenha. Aí, no final, num sobra nada, fica difícil. É por isso que o povo não enfrenta, porque num tem condições. Agora, se tivesse, a maioria voltava a fazer. Aqui num tem trabalho, nem prá homem, nem prá mulher. É difícil. [...]

ELIENE

Agora, era assim: todo mundo fazia panela. Hoje é que num faz mais, porque as condições ficaram difícil, não por causa do trabaio, que é muito mesmo, mas gente gosta de fazer, mas é porque num tem material. O barro que gente acha [...] nem todo barro é bom, tem que ver qual serve. Aí, o barro bom tá na mão de fazendeiro em terra que já foi nossa, do mesmo jeito é a lenha.

[...] Aí eu te falo, que gente tem um trabaio doido desse, quando a panela chega na feira o povo paga uma mixaria, aí às vez fica mês sem vender, as panelas rela tudo, ninguém quer, prefere comprar as que vem das olaria de Itapetinga, alguma nossa daqui é difícil de vender, daí gente num tira nada [...]. Cê vê, eu entrego três panela, dessa média, por 05 reais, as três. E uma dessa grande por R\$ 3,50. O fogareiro, eu entrego por R\$ 2,50 e dá o maior trabaio de fazer porque, prá fazer ele, cê tem de montar duas peça. Aí, hoje o povo num dá valor, diz que panela é só um monte de barro, que tem de ser barato mesmo, mas é porque ês num sabe o trabaio que dá.

Aqui, por mês, eu tiro uns 250 reais. Isso quando dá, né? Que tem hora que cê põe um forno de panela prá queimar, aí num fica uma, quebra tudo. Aí, o prejuízo que é. Não é fácil.

Manifestam um sentimento de angústia e ao mesmo tempo revolta, em saber que as terras que legitimamente os pertencem não podem ser utilizadas pelos seus autênticos proprietários.

Outra grande dificuldade encontrada é a comercialização das panelas. Antes cada família trazia suas panelas para vender na feira, hoje, existe um local específico para esse fim, e nesse local, as panelas de Ribeirão não tiveram espaço. Desta forma, vê-se obrigadas a vender suas panelas para os comerciantes que não pagam o valor que realmente é merecido, isso, faz com que seus lucros sejam baixíssimos, a ponto de mal pagarem o gasto que tiveram com lenha, ajudante, frete, etc.

Importância do Projeto para a Comunidade

Segundo Ubiratan D' Ambrósio, a Etnomatemática “Tem seu comportamento alimentado pela aquisição de conhecimento, de fazer (es) e de saber (es) que lhes permitam sobreviver e transcender, através de maneiras, de modos, de técnicas, de artes (techné ou 'ticas') de explicar, de conhecer, de entender, de lidar com, de conviver com (mátema) a realidade natural e sociocultural (etno) na qual ele, homem, está inserido.”¹

A comunidade de Ribeirão dos Paneleiros desde o seu primórdio tem seus conhecimentos acerca do artesanato desenvolvido pela comunidade, acentuado na proposta da Etnomatemática, ou seja, seus saberes matemáticos são passados de geração a geração sem intervenção da matemática tradicional aplicada na escola, mas que ao mesmo tempo não contraria a proposta da matemática pedagógica, pelo contrário, fortalece os ensinamentos aprendidos superficialmente nas escolas, os convidando a serem aplicados e aprofundados na prática. Conforme Cunha (2000), a atividade cotidiana e a comunidade aonde o indivíduo está inserido tem um papel importante na formação do conhecimento e que segundo o autor,

“ Essa aprendizagem não pressupõe apenas a aquisição de conhecimento, mas também um mundo real em que seja possível praticar e interpretar esse conhecimento.” (CUNHA, 2000, p. 114).

O projeto “Suspiro do Barro” traz exatamente a proposta de sair do contexto superficial da matemática e aplicar os conhecimentos obtidos na prática, saindo dos muros da Universidade e das escolas somente. Investigando os saberes tradicionais daquela região, que embora todos os adultos e idosos não tivesse passado do 3º ano do ensino fundamental 1, tem o mais rico domínio de conhecimentos matemáticos e geométricos aplicados na principal atividade geradora de renda, a panela de barro.

Por muito tempo, a comunidade tem sido alvo de pesquisas, pesquisas estas, que garantiram o título de graduação e mestre para os que nela investiram, no entanto, os pesquisadores que usaram a

comunidade como objetos de análise apenas estavam interessados em obter seus títulos, a ascensão da carreira profissional, e a realidade continuou a mesma, nada foi alterado.

A realidade continuou a mesma porque os moradores de Ribeirão dos paneleiros estão cada vez mais desacreditados da grandeza que a atividade ali desenvolvida possui, e, por conseguinte possam ver seus artesanatos valorizados, bem como, uma melhor forma para fabricação dos produtos. Essa dificuldade fez com que muitos migrassem para a cidade na expectativa de conseguir um melhor meio de subsistência, digo subsistência, porque é essa a realidade, todas as pessoas que foram para a cidade no intuito de melhorar de vida, subsistem nas periferias da cidade. Em contrapartida, se percebe que nessa última geração, veem-se alguns adentrando os muros da universidade.

Esse projeto pode fazer com que os artesãos e moradores da comunidade enxerguem meios para aperfeiçoar suas técnicas, suas habilidades, também pretende fazer uma troca de saberes, porque ao mesmo tempo em que a matemática tradicional é essencial para o desenvolvimento humano, e, portanto, presente e precisa no convívio cotidiano. Em síntese, promove o intercâmbio da Matemática e a Etnomatemática.

O grande diferencial desse projeto é que não busca apenas a pesquisa científica resumida ao contexto acadêmico, mas traz consigo a proposta de retorno para a comunidade que vai desde os ensinamentos e técnicas novas e aperfeiçoadas, até o fortalecimento e valorização da cultura local.

Referências Bibliográficas

- CUNHA, Wallace Juan Teixeira, CARVALHO, Mauricio Brito de, LEMOS, MariaTeresa Toríbio Brottes de. A Cotidianidade DO FEIRANTE DE Vitória da Conquista. Organizadores. LEMOS, Maria Teresa Toríbio Brittes e MORAES, Nilson Alves de. Memória, Identidade e Representação. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Socio-cultural bases for Mathematics Education. Campinas: UNICAMP, 1985(a). _____. Ethnomathematics and its place in the History and Pedagogy of Mathematics. In: For the learning of Mathematics. Montreal, 02/1985 (b). V.5, n.1, pp. 44-48. _____. Etnomatemática. In: Nova Escola. São Paulo: entrevista. 1993(a) _____. Etnomatemática: Um programa. In: Educação Matemática em Revista. 2º semestre. Blumenau, Editora FURB, 1993(b), n.1, p. 5-11. _____. Globalização e Multiculturalismo. Fio do Mestrado nº 11. Blumenau: Ed. FURB, 1996. _____. Transdisciplinaridade. São Paulo: Palas Atenea, 1997.
- FERREIRA, Grazielle. L.N. Cinzento: Memória de uma comunidade negra remanescente de quilombo, dissertação de mestrado. Ano de Obtenção: 1999. PUC, São Paulo.
- OLIVEIRA, Renata Ferreira de. Batalha: Memória e Identidade Indígena no Planalto da Conquista. Monografia de finalização de curso, UESB, Vitória da Conquista, 2009

SOUSA, M.A.S.A Conquista do Sertão da Ressaca: povoamento e posse da terra no interior da Bahia. Vitória da Conquista. UESB, 2001.

SILVA, Jorge Augusto Alves da, SOUSA Valéria Viana, Pelo “Sertão da Ressaca”: contribuições para a compreensão da sócio-história do Português Popular do Brasil, Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, número 06, UNEB, Salvador, 2013.

OLIVEIRA, Renata Ferreira de; PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. Tecendo memórias: Identidade e resistência indígena no Planalto da Conquista nos fins do século XX e princípios do XXI (2011). Disponível em: <http://www.faceq.edu.br/pdf/tecendomemorias>. Acesso em: 02 Jan. 2015.

OLIVEIRA, Renata Ferreira de, NAS TRILHAS DA MEMÓRIA: Identidade e História Indígena no Planalto da Conquista (Século XX). Disponível em: <http://anpuhba.org/wp-content/uploads/2013/12/Renata-Ferreira-de-Oliveira.pdf>. Acesso em: 06. Jan. 2015.

OLIVEIRA, Renata Ferreira de, SOUSA, Adilson Amorim de, Batalha: Memória e Identidade Indígena no Planalto da Conquista. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/3556/3247>. Acesso em 14. Jan. 2015.

REVISITANDO QUESTÕES ÉTNICAS: ETNICIDADE NO SIMBOLISMO DA CAÇA EM BARRA AVENIDA

Marcelo Santana dos Santos⁸⁷
Marise de Santana⁸⁸

Resumo:

Este artigo pretende apontar que a partir da discussão de etnicidade, podemos pensar todo e qualquer objeto de estudo, onde o contato se apresentar como um processo de dicotomização. Entender os processos de etnicidade, significa perceber as identidades disponíveis nas diversas situação de contato em diferentes espaços e contextos, com o entendimento de que esta temática não tem um conceito fechado. A análise situacional da etnicidade, liga-se ao estudo da produção e da utilização dos simbolismos. No que tange ao meu objeto de estudo, caça/caçadores na comunidade de Barra Avenida, esta atividade é permeada por simbolismos que podem ser analisados a luz da etnicidade, levando em consideração a cosmografia dos caçadores.

Palavras-chave: Etnicidade; Atividade de caça; Simbolismos.

⁸⁷ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Nível de Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC, pertencente ao Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Campus de Jequié - Bahia. cellosantana.bom@gmail.com

⁸⁸ Professora plena do Departamento de Ciências Humanas e Letras – DCHL, e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Nível de Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC, pertencente ao Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Campus de Jequié - Bahia. nabaia1960@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

São inúmeros os estudos acerca da etnicidade desenvolvidos pelas Ciências Sociais, envolvendo diferentes grupos humanos. Não é o objetivo, fazer aqui, uma análise exaustiva ou mesmo um histórico do uso deste conceito e de como os trabalhos foram e são direcionados. O intuito é somente apresentar a importância dessa problemática para contextualizar o conceito desta categoria com a produção simbólica na atividade de caça em Barra Avenida.

Por isso, entendo que a etnicidade, é muito importante para pensarmos à atividade de caça e seus simbolismos. Neste sentido, a etnicidade nos permite enxergar o caçador não apenas como exótico, mas como ator de seus próprios sentidos. Sentidos que estes sujeitos atribuem às suas experiências construídas na interação com os espaços e suas formas de vida: humanas, não-humanas e suas encantações.

2. ETNICIDADE: UMA QUESTÃO EM ABERTO

Mesmo estando em crescimento nas últimas décadas, as discussões acerca da etnicidade, ainda se apresentam com muita timidez no cenário acadêmico. Mas diante do fenômeno de interações, ao qual estamos inseridos, é de fundamental importância sua compreensão em nosso cotidiano, pois, a todo momento, estamos atribuindo, com a mesma intensidade que, nos são atribuídas etiquetas e rótulos, que nos diferem ou buscam nos diferir dos “outros”, os quais, estamos em intenso contato.

É neste campo de interação, que podemos perceber a nossa capacidade de auto-atribuição e, do mesmo modo, a revitalização consciente e muitas vezes inconscientemente de alguma identidade sempre que estamos frente a outras identidades. Um exemplo, pode ser a situação vivida por mim mesmo. Quando estou na sala de aula com meus colegas de mestrado, eu faço questão de revitalizar Marcelo, negro, da zona rural... e quando estou na zona rural, diante de algumas situações de discriminação contra esse eu, imediatamente, minha defesa é feita por Marcelo, professor, mestrando.

Para entender melhor este exemplo particular, sugiro a leitura de Silva (2014), especialmente, a parte que trata da guerra e dos conflitos na antiga Iugoslávia. Não se esqueça que se trata de um outro contexto histórico, social e político.

Essa história mostra que a identidade é relacional. A identidade sérvia depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade (croácia), de uma identidade que ela não é, que difere da identidade sérvia, mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista. A identidade sérvia se distingue por aquilo que ela não é. Ser sérvio é ser um “não croata”. A identidade é, assim, marcada pela diferença (SILVA, 2014, p. 9).

Isso também se dá, porque muitas vezes são atribuídas identidades a nós, a partir da consciência de pertencimento do outro. Esta consciência de pertencimento, se constrói a partir do reconhecimento dos não-membros e da relação de afinidade com o grupo social o qual faz parte. É nessa relação dialética entre membros e não-membros que o nosso pertencimento identitário, geográfico, social e étnico se constitui num processo dinâmico sujeito a definições e redefinições.

Deste modo, são nas interações sociais que a etnicidade se apresenta como uma categoria, onde as pessoas se identificam e são identificadas pelas outras. E essa dicotomização (nós/eles, negro/branco...), acontece de forma natural, a partir de traços diacríticos, derivados de uma consciência comum e realçados nessas interações. Barth (1998), vem nos dizer que:

A etnicidade baseia-se no estudo dos processos variáveis e nunca terminados pelos quais os atores identificam-se e são identificados pelos outros na base da dicotomia nós/eles, estabelecidos a partir de traços culturais que se supõe derivados de uma origem comum e realçados nas interações raciais (BARTH, 1998, p. 141).

Se tomarmos Barth (1998), veremos que a etnicidade é uma forma de organização social, fundamentada em atribuições categoriais, onde pessoas são classificadas em função de sua origem, onde sua validação se dá na interação social através da ativação de signos culturais socialmente diferenciadores. Deste modo, poderemos entender que os grupos étnicos buscam realçar elementos substantivos que os diferem uns dos outros.

Cunha (2009), também nos traz elementos importantes na discussão acerca da etnicidade. Ela nos recorda que esta questão, pensada em outro tempo, apenas em termos biológicos, ao referir-se a raça e sua heterogeneidade, é hoje, substancial para a discussão das questões culturais.

Vale ressaltar, que a proposta de Manoela Carneiro da Cunha, não é a substituição do termo raça pelo termo etnicidade, mas a possibilidade de pensarmos a heterogeneidade cultural, a partir de um termo (eticidade) que, ao contrário de outros, nos fornece subsídios para compreendermos as organizações sociais e políticas em suas relações de contato. Visto que, estamos sempre em situação de contato íntimo com o “Outro” e, é nesse meio mais amplo, que pensar a etnicidade se faz significativo. Pois:

A cultura original de um grupo étnico, na diáspora ou em situação de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire uma nova função, essencial e que se acresce às outras, enquanto se torna cultura de contraste: esse novo princípio que a subtende, a do contraste, determina vários processos. A cultura tende ao mesmo tempo a se acentuar, tornando-se mais visível, e a se simplificar e enrijecer, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos (CUNHA, 2009 p.237).

Buscaremos pensar neste texto, que as organizações sociais se formam através das relações entre as “unidades discretas e destacáveis”, Vinhas (2014), do contato intenso da diversidade humana. E mesmo que exista nestes espaços, padrões normativos que buscam reduzir a diversidade ao discurso homogeneizador da igualdade, a etnicidade, é pensada aqui como uma ação que coloca em destaque não exatamente a unidade social, o grupo étnico, mas a atitude ou performance dos sujeitos quando estes atuam em situação de alteridade.

Neste sentido, quando eu afirmo “sou da zona rural” para meus colegas de mestrado, eu não estou dizendo apenas que sou da zona rural, nesse momento, trago comigo uma extensa carga de negações, que contribuem para reforçar minha identidade e afirmar a diferença existente entre meus colegas de mestrado e eu. Como nos aponta Silva (2014).

Afirma a identidade significa demarcar fronteira, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relação de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcado por relação de poder (SILVA, 2014 p. 82).

Melhor dizendo, a pertença étnica se dá por uma linha de demarcação entre os membros e os não-membros de um grupo étnico, ou seja, a identidade étnica se mobiliza na referência da alteridade, neste sentido, a etnicidade implica sempre a organização de agrupamentos dicotômizados. Deste modo, a etnicidade só pode ser concebida através das fronteiras do “Nós” em contato ou confrontação, ou ainda por contraste com “Eles”.

Entender os processos de etnicidade a partir das organizações sociais como pretende Barth (1998), pode ser muito simplista, se pensarmos o contexto estudado por ele. Entendendo que não sou Barth, que não estou naquela sociedade, naquele tempo, com aqueles sujeitos, penso o que fazer com a teoria da etnicidade, quando a produção da diferença se torna um fator de emergências de certas unidades discretas consideradas étnicas. Nesse sentido, a etnicidade pode ser entendida como um processo de visibilidade das unidades discretas, porém destacáveis, que persistem no mundo moderno em situação de contato.

3. REVISITANDO QUESTÕES ÉTNICAS

Se podemos entender a etnicidade como um processo de visibilidade das unidades destacáveis dentro de uma organização social, os caçadores de Barra Avenida é um forte exemplo de resistência dessas unidades no contexto desta comunidade. São nas interações sociais desses sujeitos com outros sujeitos e com a natureza, que a etnicidade se apresenta como uma categoria, onde os caçadores se identificam e são identificados como tais. E a dicotomização caçador/não-caçador, acontece de forma natural, a partir de traços diacríticos, derivados de uma consciência comum e realçados nessas interações.

Barth (1998), já nos disse anteriormente, que a etnicidade pode ser entendida como uma forma de organização social, baseada na ativação de signos culturais socialmente diferenciadores validados na interação dos grupos étnicos. Assim, poderemos entender que os caçadores buscam realçar elementos substantivos que os diferem dos outros (caçadores e também dos não-caçadores). E os elementos simbólicos produzidos por esses sujeitos, quase sempre são realçadas nessas interações, “pois os símbolos estão essencialmente envolvidos com os processos sociais (TURNER, 2005, p. 49)”.

Vale ressaltar, que não estou tomando aqui, os caçadores como um grupo étnico, mas como unidades destacáveis, que no processo de interação, revitalizam símbolos que realçam seu pertencimento através das experiências oriundas dos diferentes grupos étnicos (branco, negro e indígena). Lembro que

os símbolos não são os únicos elementos distintivos neste caso específico. Pode em muitos momentos, ser ativados outros elementos, como a origem geográfica, a auto-atribuição, um mito, entre outros.

É nesta interação entre caçadores e também entre caçadores e não-caçadores, que a etnicidade na busca de signos para se consolidar, acaba por encontrar ou produzir uma natureza na crença em uma origem comum ou na afinidade entre os que se percebem como iguais, equivalente à repulsão pelos que lhes parecem diferentes; valores que fundam estilos de vida particulares e uma noção específica de afinidade que gera o desprezo ou repulsão pelos costumes diferentes.

Sendo assim, Weber (2014, p. 267), nos diz que a “repulsão é o primário e o normal”. Mas é preciso ressaltar, que este tipo de repulsão não é próprio somente dos representantes do grupo que apresenta características antropológicas comuns relativamente a membros de grupos distintos, mas como também, está vinculada a outras experiências externas não herdadas, como as diferentes técnicas de captura de animais utilizadas por caçadores.

Deste modo, esta repulsão se apresenta sempre que uma “unidade destacável” estabelece linhas divisórias a partir de padrões valorativos das experiências herdadas e não herdadas (externas e internas). Nesse caso, aqueles caçadores que se distingue por suas experiências externa é simplesmente desprezado – “faça” ou “seja” ele quem queira. Ou seja, a definição dos grupos de caçadores em Barra Avenida se dá a partir da afinidade das experiências dos sujeitos, revitalizadas durante a atividade de caça.

4. ETNICIDADE NO SIMBOLISMO DA CAÇA NA COMUNIDADE DE BARRA AVENIDA

A caça é uma atividade essencialmente simbolizada. Simbolizada, no que diz respeito, à extrema dependência de aprendizado e aplicação de sistemas específicos de significação simbólica. Neste cenário, é comum encontrarmos no cotidiano de Barra Avenida⁸⁹ pessoas em intensa relação com os espaços naturais, desempenhando atividades que a milhões de anos os nossos ancestrais se arriscaram a realizar. São coletores, caçadores, lenhadores, agricultores e outros sujeitos, que utilizam saberes e práticas de várias matrizes culturais, deixados por seus antepassados, afim de facilitar o relacionamento com a natureza e seu contexto mítico, como nos diz Hampaté Bá (1982):

Suas atividades estão entre as mais antigas da sociedade humana: a “colheita” (agricultura) e a “caça” (que compreende “duas caças”, uma na terra e outra na água) representam grandes escolas de iniciação, pois não há quem se aproxime imprudentemente das forças sagradas da Terra-Mãe e dos poderes da mata, onde vivem os animais (BÁ, 1982, p. 202).

Deste modo, podemos aqui, compreender a caça, como Hampaté Bá (1982), que nesta atividade, o caçador de modo geral, deve conhecer todas as “encantações da mata” e deve dominar a fundo a ciência do mundo animal. Sendo assim, vale lembrar que essa atividade presente na comunidade de Barra Avenida, fez e faz parte de todas as sociedades humanas, porém, quando eu a atribuo a saberes

tradicionais, estou atribuindo a essa atividade, toda produção simbólico e mítico, que vai além da simples ação de caçar.

Podemos tomar como exemplo deste simbolismo, os Ndembu, povo do noroeste da Zâmbia estudado por Victor Turner. Em seu livro Floresta de Símbolos, (TURNER, 2005, p. 41), vem nos dizer que “para esse povo, a arte da caça pode ser vista como a acumulação de um poder sobrenatural crescente, através de graus sucessivos de iniciação no culto das sobras de caçadores”. Ou seja, para algumas sociedades tradicionais africanas como a dos Ndembu e, também para os povos ameríndios, ver Castro (1996), a atividade de caça, é mais que simplesmente a matança de animais; ela é uma atividade religiosa. Nessa perspectiva, a caçada é precedida pela realização de ritos e acredita-se que seja cercada de perigos não-humanos.

Nessa perspectiva, Cunha (2009), nos traz elementos importantes na discussão acerca da etnicidade no que diz respeito à cultura. Sem dúvida, esta heterogeneidade cultural que percebemos sem muitos esforços, necessita de um termo (eticidade) que, ao contrário de outros, forneça subsídios para compreendermos as organizações sociais e suas unidades destacáveis em situação de contato e, conseqüentemente, em produção de fronteiras.

É interessante pensar a respeito desse intenso contato na visão de Cunha (2009), para buscarmos entender os diferentes tipos de caça e a sua produção simbólica, bem como, a utilização de diferentes técnicas de captura de animais, que ao longo da história sofreu processos evolutivos, e mesmo assim, para muitos caçadores, caçar é uma atividade que muitas vezes envolve processos iniciatórios.

Trazer caçadores para dentro das discussões acerca da etnicidade, nos permite, não fazer passar o outro pelo mesmo, ou seja, aqui, o caçador transcende o conceito moderno dado a esta categoria. Neste sentido, a etnicidade nos permite enxergar o “caçador” não apenas como exótico, estranho, mas este caçador como sujeito produtor de seus próprios sentidos, ou seja, sujeitos portadores da capacidade de simbolizar.

Falar dos sentidos, neste contexto, é falar do sentido social que à atividade de caça representa para esta comunidade, dos sentidos que os seres humanos, em suas coletividades atribuem a sua existência relacional. Este sentido relacional, na ocorrência essencial das produções simbólicas na atividade de caça é efetivada entre caçadores pertencentes a uma coletividade particular em suas interações com a natureza. Pois todos os seres estão em intensa interação com as diversas coletividades, inclusive, não-humanas.

Deste modo, podemos levar em consideração, a relação que estes caçadores estabelece com algumas entidades no simbolismo da caça. Assim, pensar a etnicidade neste contexto, poderia nos ajudar

⁸⁹ Campo de pesquisa.

a entender por que alguns caçadores falam em Oxossi⁹⁰ e outros no Sultão das Matas⁹¹. E ainda, pensar, por exemplo, o que leva o caçador em sua capanga⁹² quando sai para caçar.

Nesse ponto, a etnicidade vem nos ajudar a pensar sobre algumas atitudes tomadas por caçadores diante de alguns fenômenos tidos como sobrenatural, são nesses momentos de aflição, para não chamar de conflito, que os caçadores em sua maioria, revitalizam algum pertencimento étnico, ao tomar a decisão de realçar naquela situação de aflição, símbolos rituais com estrutura e propriedades específicas para tal fenômeno.

Thompson (1987) mostrou a relação conflituosa envolvendo a atividade de caça na Inglaterra do século XVIII. Em “Senhores e Caçadores”, a etnicidade e o simbolismo não aparecem claramente como categorias analíticas, mas nas entrelinhas do conflito entre senhores e caçadores, em que a floresta aparece como cenário de interação entre humanos e não-humanos, a simbolização é só uma questão de análise. Como nos aponta o próprio autor.

Para o observador desprovido, uma floresta aparece simplesmente como uma área inculta – uma extensão de arvoredos e charnecas que se manteve “selvagem”, onde animais selvagens, inclusive os cervos, podem correr à vontade. Mas uma floresta tem a sua complexa economia própria; onde se multiplicam os povoados, as reivindicações concorrentes dos gamos e veados, caças menores, porcos, reses e carneiros, e as exigências humanas de madeira, carvão e transporte estavam submetidos a uma intrincada regulamentação (THOMPSON, 1987, p. 31-32).

As produções simbólicas fornecem sentidos às experiências humanas. Na atividade de caça, essa simbolização vem acompanhada de processos de etnicidade, quando esta, se apresenta como uma linguagem no sentido de legitimar as lutas entre as unidades discretas, sobretudo, destacáveis, frente às demais, com as quais mantém fronteiras étnicas, sociais e geográficas.

Por estas e por outras cosmografias, tomando Little (2002), penso que não seria um equívoco da minha parte, relacionar os conceitos da etnicidade no simbolismo da caça na comunidade de Barra Avenida. Visto que, à atividade de caça nesta comunidade está extremamente envolvida pela simbolização de objetos, relações, eventos e gestos dentro de um contexto ritual. Desse ponto de vista, “o símbolo ritual transforma-se em um fator de ação social, em uma força positiva num corpo de atividade (TURNER, 2005, p. 49)”.

Neste texto, pensar em caçadores e sua capacidade de simbolizar, é atribuir a estes sujeitos, elementos de legados primitivos⁹³, importantes na construção de sua identidade individual, mas que também, reforça o sentimento de pertencimento a seu grupo étnico. Pois, na verdade, estes legados ancestrais, oferecem certos conhecimentos e habilidades, capaz de levar estes homens a embrenhar-se pelas matas, utilizando as mais variadas técnicas individuais ou coletivas de captura de animais.

⁹⁰ Orixá da caça, florestas, dos animais, da fartura, do sustento.

⁹¹ Caboclo relacionado aos indígenas, guia das matas.

⁹² Espécie de bolsa de tecido ou couro.

⁹³ Primitivo aqui está sendo pensado como primeiro.

Dai, à atividade de caça, surge como uma temática problemática, quando é pensada apenas, pelo viés do desenvolvimentismo, do preservacionismo e do socioambientalismo. Deste modo, penso que é de suma importância, levar em consideração o “lugar⁹⁴” do caçador. Como estes produzem seus sentidos em torno da atividade de caça e como eles reatualizam seus símbolos, no chamado mundo contemporâneo, onde o contato, é o motor dos processos de etnicidade.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Por isso, pensar em caçadores, é pensar, sobretudo, numa categoria estereotipada, discriminada, desterritorializada, desprovida muitas vezes de espaços onde se dá a simbolização da caçada. Neste sentido, a noção de espaço é entendida como “espaço antropológico”, enquanto dimensão espacial da experiência humana, Nascimento (1974). Pode-se ainda entender, que este espaço, é o lugar de organização social das unidades discretas, onde à atividade de caça é um ritual, em que, a simbolização, ainda mantém propriedades diacríticas destacáveis que autentica o pertencimento étnico.

As relações sociais historicamente estabelecidas entre os homens e os animais, representam uma das mais constantes formas de interação entre seres “humanos e não-humanos”. Essa variedade de interações que as culturas humanas mantêm com a fauna e a flora, nos mostra que, diante dessa capacidade de simbolizar, torna-se inconcebível traçar estratégias de conservação para a fauna local sem considerar o elemento humano, sua influência cultural, ambiental e histórica, bem como, a construção de sentidos a respeito dos recursos naturais e das atividades de exploração dos mesmos.

Sendo assim, pensar a atividade de caça em nossos dias, levando em consideração somente o sentido dos discursos ambientalistas, preservacionistas, socioambientalistas, além, é claro, da oposição cartesiana entre natureza e cultura, humano e não-humano, imaterial e material. Nos leva a notar, que a dessacralização do homem moderno alterou o conteúdo da sua vida espiritual, mas não quebrou as matrizes da sua imaginação simbolizadora. Por este motivo, não conseguiremos nos livrar da nossa capacidade de simbolizar. Sobretudo, quando esta herança, revitaliza o legado das nossas ancestralidades reafirmando o nosso pertencimento étnico.

6. REFERÊNCIAS

- BÂ, Amadou Hampaté. **A Tradição viva**. In: KI-ZERBO, Joseph (coord.). **História Geral da África**. Metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática, 1982. VI.
- BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. In: POUTIGNAT, P.; STREIFFE-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. Seguindo de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth/ Philippe Poutignat, JocelyneStreiff-Fenart; tradução Elcio Fernandes. 2. Ed. São Paulo. Fundação Editora da UNESP, 1998.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio**. MANA 2(2):115-144, 1996.
- CUNHA, Manuela C. **Etnicidade: da cultura residual masirreduzível**. In: **Cultura com Aspas e outros ensaios**. São Paulo: CoascNayf, 2009. Cap: 14, Pág 235-244 e Cap 19, Pág 311-387.

⁹⁴ Este lugar não é somente o lugar geográfico. Mas o lugar de identidades, relacional e histórico.

ELIADE, Mircea. **Imagens e Símbolos**. Direitos de reprodução e adaptação reservados para a língua portuguesa por Editora Arcádia, S.A.R.L., Campo de Santa Clara, 160-D, 1100 Lisboa- Portugal CÉditionsGallimard,1952 1.ªediçãoemportuguês—Setembro de 1979 Edição.º768.

LITTLE, Paul E. **Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade**. 2002.

NASCIMENTO, Beatriz do. **Por uma história do homem negro**. Revista de Cultura Vozes, v. 68, n. 1, p. 41-45, 1974.

THOMPSON, Edward Palmer. **Senhores e caçadores: a origem da lei negra** / E. P. Thompson; tradução, Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TURNER, Victor. Floresta de Símbolos – aspectos do ritual Ndembu/Victor Turner; tradução de Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto – Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense. 2005.

VINHAS, Wagner. Revisitando questões irredutíveis: o problema das organizações sociais em termos étnicos. In. Estudos étnicos e africanos: revisitando questões teóricas e metodológicas. Portuguese. Salvador: EDUFBA, 2014.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. 4ª ed. Brasília: Editora da UnB, 2014. vol. 1. (Cap. IV, “Relações comunitárias étnicas”, p. 267-277.

SABERES, MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS: A EXPERIÊNCIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA NOVA ESPERANÇA

FERNANDO DA COSTA CONCEIÇÃO⁹⁵
CLELINEIA CARVALHO SANTOS⁹⁶

RESUMO

Este trabalho é parte de um estudo em andamento no Programa de Mestrado em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia – UFBA, com a Comunidade Quilombola Nova Esperança, município de Wenceslau Guimarães - Bahia. Para construção dos resultados foram utilizados dados observados e ouvidos durante uma atividade de extensão promovida pelo referido programa à comunidades tradicionais do Baixo Sul da Bahia, assim como realizadas leituras de periódicos, livros e pesquisas *online*. Durante a visita de campo buscou-se investigar os saberes, conflitos, memória e resistências da comunidade na contemporaneidade. Os resultados parciais evidenciam que a comunidade visitada tem buscado manter viva sua história a partir das narrativas. Por questão ética os nomes dos colaboradores serão preservados sendo assim definidos: H1 (86 anos); M1 (67 anos); M2 (70 anos); H2 (71 anos).⁹⁷

Palavras-chave: Comunidades tradicionais. Saberes. Memória. Resistências.

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é apresentar os saberes, as memórias e as resistências da comunidade quilombola Nova Esperança no município de Wenceslau Guimarães. A motivação é resultado de um

⁹⁵ UFBA- Professor Associado na Universidade Federal da Bahia., Pós-Doutorado na Universidade Livre de Berlim (Freie Universität Berlin), junto ao Lateinamerika-Institut. Doutor e Mestre em Ciências da Comunicação na Universidade de São Paulo, possui graduação em Comunicação/Jornalismo pela Universidade Federal da Bahia.Tem experiência acadêmica em cultura, sociedade e Comunicação, com ênfase em Comunicação e Política, combate ao racismo, Mídia e Etnicidades, Jornalismo e Editoração. É membro fundador do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da UFBA. Coordena os grupos de pesquisa Permanecer Milton Santos e Etnomídia - Grupo de Estudos em Mídia e Etnicidades.

⁹⁶ UFBA- Mestranda em Cultura e Sociedade do Programa Multidisciplinar de Pós Graduação; Especialista em Ensino de Língua portuguesa pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB; Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB; Licenciada em História pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB; Professora da Rede Municipal de Ensino de Jaguaquara-Bahia.

⁹⁷ As letras substituem os nomes dos colaboradores de acordo gênero. Ex.: M= Mulher e H= Homem. A numeração também indica qual entrevistado está falando.

trabalho de extensão universitária promovido pela Universidade Federal da Bahia que objetivou conhecer de perto as conquistas e conflitos de comunidades quilombolas no atual contexto político.

No contexto das discussões contemporâneas, a implementação do Decreto nº 6040, de 7/02/2007, traz um olhar pontual e localizado para as comunidades tradicionais descrevendo-as como grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais. Estas organizações comunitárias têm formas próprias para a manutenção da sua cultura transmitidas tradicionalmente. Os mesmos apresentam conflitos ao mesmo tempo pares e díspares a depender da sua historicidade e intercorrências. Sendo estes resultados da exploração social, cultural e laboral desde a colonização imposta pelos os invasores e que mais tarde vieram a serem colonizadores e disseminaram na mentalidade coletiva a ideia de que os nativos e negros trazidos da África eram inferiores e sem alma. Embora a escravidão tenha acabado, as sequelas são irreparáveis e “ (...) criaram cicatrizes e tem influência direta na formação do povo brasileiro”(OLIVEIRA, 2009)⁹⁸. Ainda hoje estes grupos sofrem com a exploração e invisibilidade sociais por parte do estado e dos moradores de seus entorno.

A luta e resistência quilombola são históricas e políticas, embora a Constituição Federal de 1988 tenha dado novo sentido e novo olhar sobre as lutas que se situam em espaços e contextos sociais distintos, estas comunidades têm se articulado em busca de um caminho identitário pela defesa dos territórios e afirmação étnica, visto que suas batalhas são diárias.

O percurso escolhido para esse trabalho levará em conta uma breve contextualização histórica dos povos negros no Brasil e uma análise dos dados coletados na atividade de extensão tanto na perspectiva do olhar como também do ouvir. De acordo aos estudos de Alessandro Portelli (1997, p. 22), “(...) a arte essencial para o historiador oral é a arte de ouvir”, em prol do aprofundamento da abordagem histórica e pela ampliação dos horizontes e possibilidades da história como conhecimento socialmente válido.

Os aportes teóricos foram traçados a partir de material bibliográfico multidisciplinar de acordo as categorias discutidas sendo Historiografia, Memória e quilombos.

NEGROS NO BRASIL: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

A história dos negros africanos escravizados foi por muito tempo contado pela ótica do vencedor e do mesmo modo a história precisa ser reeditada a fim de dar voz àqueles que foram silenciados ao longo da formação do estado brasileiro. Assim sendo, apresentamos um breve resumo da história do povo negro em terras brasileiras.

Com o fracasso da exploração do trabalho escravo indígena a mão-de-obra no Brasil colonial se tornou escassa, então os portugueses decidiram dar início a importação de homens e mulheres africanos para lavouar nos canaviais do litoral do nordeste. Em números aproximados, apontam o desembarque de

⁹⁸ Dissertação de mestrado Meu lugar é o rio: aspectos identitários e territoriais da comunidade de pescadores artesanais do povoado resina, brejo grande/se- UNEB, 2009.

cerca de 4 milhões de africanos entre 1531 e 1855 no Brasil⁹⁹. Aqui estando foram submetidos a tratamentos desumanos. Com o passar dos anos, aos africanos no Brasil foi-lhes impostos a escravidão em sua forma mais dura no qual não tinha nenhum tipo de liberdade, sendo total submisso do amo e senhor e reduzido a qualificação de coisa e o tempo médio de vida após trabalho forçado a canaviais era de 5 anos, tinha como moradia as senzalas e sofria de toda sorte de violência que todo aquele contexto naturalizava.

Frente a todo esse cenário desumanizado e desumanizador, os negros escravizados iniciaram as mais diversas formas de resistências às condições que lhes foram impostas, entre estas, a de fugir e se embrenharem pelas matas a fim de resgatar sua humanidade, surgindo os quilombos, símbolo maior da resistência do negro à escravidão, conforme afirma Clóvis Moura (1981):

Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região em que existia a escravidão, lá se encontrava ele como elemento de desgaste do regime servil. O fenômeno não era atomizado, circunscrito a determinada área geográfica, como a dizer que somente em determinados locais, por circunstâncias mesológicas favoráveis, ele podia afirma-se (MOURA, 1981, p. 87).

O quilombo no Brasil surge como resistência de fuga em oposição à estrutura escravocrata, mas sua organização tribal é uma representação das tribos africanas. Neste sentido, as comunidades de remanescentes quilombolas simbolizam a resistência das culturas de matrizes africanas renegadas historicamente.

Frente ao exposto, o reconhecimento às comunidades remanescente quilombolas, surge como reparação aos danos históricos causados aos povos escravizados e que ainda hoje luta pelo seu reconhecimento indenitário de como estas comunidades se percebem e reivindicam sua cidadania. “(...) existe, pois, uma atualidade dos quilombos deslocados do seu campo de significação original, isto é, de matriz colonial. Quilombo se mescla com conflito direto, com confronto, com emergência de identidade”. (ALMEIDA, 2002, p.17). E é nesta perspectiva que a visita realizada na comunidade de remanescentes quilombolas de Nova Esperança¹⁰⁰ busca localizar e compreender como constroem suas memórias e de que maneira enfrentam os conflitos existentes.

A COMUNIDADE NOVA ESPERANÇA: SUAS VIVÊNCIAS, MEMÓRIAS E LUTAS NA CONTEMPORANEIDADE

A teoria é de fundamental importância para que possamos dialogar com os fatos da realidade vivida pelos sujeitos em seu cotidiano, mas ir a campo é primordial para que possamos sentir pelo ver, pelo ouvir e contar conforme salienta Cardoso de Oliveira (2000),

a obtenção de explicações fornecidas pelos próprios membros da comunidade investigada permitiria obter aquilo que os antropólogos chamam de "modelo nativo", matéria-prima para o entendimento antropológico. Tais explicações nativas poderiam ser obtidas por meio da

⁹⁹ Estimativas elaboradas pelo historiador Herbert Klein.

¹⁰⁰ Comunidade de remanescente Quilombola do Baixo Sul da Bahia do município de Wenceslau Guimarães.

entrevista, portanto, de um ouvir todo especial. Contudo, para isso, ha de se saber ouvir (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 20).

Entendemos que a teoria e a prática são inseparáveis, mas realidade sem dúvida supera a teoria, pois é lá que sensibilizamos o olhar e apuramos os ouvidos. Cardoso de Oliveira (2000), destaca o “ouvir”, como momento em que os participantes da pesquisa refletem acerca daquilo que foi “observado” pelo pesquisador, deixando que ele se aproxime de suas significações.

E foi com essa premissa que ao chegarmos à comunidade quilombola Nova Esperança aprendemos pelo ouvir e sentimos por nos permitirmos olhar sem estereótipos o seu cotidiano, seus desejos e a problemática dos conflitos vivenciados, a fim de tornar “visíveis debates públicos sobre conflitos e movimentos de resistência frequentemente discriminados e invisibilizados”. (PORTO, 2013, P. 17).

Outro fator preponderante na consciência política das pessoas ouvidas reside na valorização da memória dos mais velhos. “A memória é a propriedade de conservar certas informações, propriedade que se refere a um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas” (LE GOFF, 2003, p. 419). Sendo assim, a memória é uma construção cultural e as narrativas representam uma marcação de luta pelo lugar do seu povo.

Adentrando ainda mais no campo da memória, enfatizamos que ao contar a história do seu lugar, todos se remeteram a memória dos mais velhos recortada pelos esquecimentos e relações de interesse e poder.

A memória como elemento fundante para a afirmação da identidade das comunidades tradicionais é construída em uma teia de significados que vai sendo enlaçados entre lembranças - esquecimentos – lembranças, em um diálogo contínuo no grupo. Essa experiência foi vivenciada quando em uma roda de conversa, contaram a história de fundação do lugar. Sentaram-se na roda H1 (86 anos); M1 (67 anos); M2 (70 anos); H2 (71 anos) para falar do lugar e da história vitoriosa de seu ancestral comum o Sr. Faustinho dos Santos¹⁰¹. Ao contar a história, acontecem os lapsos de memória de um que logo é lembrada pelo outro sustentando a história, as lutas, os enfrentamentos que dá veracidade e força a historiografia do lugar de forma a realçar o reconhecimento enquanto local de resistência negra, por isso quilombola. Sobre isso disse um colaborador:

A gente é quilombola mesmo. Depois que vieram aqui e explicaram porque aqui é lugar de quilombo fui pensar e sei qui é sim. Meu avô chegou aqui com Nossa Senhora do Rosário que é a protetora dos escravos. Intão deve de ter sido escravo mesmo. Até hoje tá ali na igreja a image que ele trouxe (H1, 86 anos, 15 de Outubro de 2016).

Neste instante, a sua colaboração é reforçada com seguinte fala:

Dizem que ele contava que passou de fazenda em fazenda. Trabalhava e depois que já tava pronto para a colheita era expulso. Ele chegou aqui com os filhos dentro dos panacum¹⁰². Aqui tinha

¹⁰¹ Negro sobrevivente da Guerra de Canudos que andando de fazenda em fazenda chegou à região por volta de 1896 e desbravou a o lugar e estabeleceu moradia dando início a ocupação da região.

¹⁰² Cesto feito de cipó que era utilizado para transportar utensílios diversos no lombo das mulas.

muita festa que ele fazia. Ele gostava de festa. A festa de reis. (M1, 70 anos, 15 de Outubro de 2016).

Na mesma lógica de complementaridade outro colaborador relata:

Se quilombo foi lugar de preto. Aqui é quilombo mesmo. Meu avô Faustino contava que trabalhou com peso nos pés para não fugir. Até depois de tanto andar chegou aqui. Fazia muita reza. Ele que deu nome ao lugar. (H2, 71 anos, 15 de Outubro de 2016).

É possível aqui perceber que o lembrado por um e esquecido pelo outro, parte da necessidade de realçar o esquecido para firmar a história. Isso dá veracidade ao contado o que Paul Ricoeur (2007) chama de “rastros da memória”, pois segundo este teórico “é impossível a recuperação total da memória, então selecionamos o que queremos dizer e que os mesmos acontecimentos podem significar glória para uns e humilhação para outros”. (RICOEUR, 2007, p. 95). Ao consideramos esta assertiva podemos dizer que, a história contada por um resulta no construto da memória coletiva, dando diferentes sentidos aos fatos.

A memória atribuída à identidade com a terra é uma matéria-prima para a afirmação quando o sujeito ou sujeitos enaltece as vitórias, as lutas, os objetos, as atividades culturais narradas. De acordo com García Cancline (2005, p.163), a “identidade é uma construção que se narra”. E as narrativas aqui construídas são intencionais para o fortalecimento da história e a Cultura é reinventada na memória coletiva tornando-se pública, pois não existe cultura fora do que é de domínio público. Para Clifford Geertz (1989, p. 22), “a cultura é pública porque o significado o é”, e acrescenta ainda:

A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos, ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível- isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1989, p. 24).

Assim, os remanescentes quilombolas, ao contar sobre seus antepassados, o descreve em detalhes, pois assim acreditam conseguir uma história verossímil para quem ouve. A densidade com que descreve nos faz imaginar o dito e nesse sentido a identidade se constitui.

Para Stuart Hall (2011), a identidade pode ser construída precisamente com aquilo que falta por meio das diferenças e não fora dela, por isso, a identidade torna-se uma “celebração móvel” (HALL, 2006, p. 13), formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou queremos representar a nós, o outro e o lugar interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Assim “as culturas nacionais, ao produzirem sentidos sobre a nação, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades” (HALL, 2006, p. 51), ou seja, as identidades são construídas ideologicamente, intencionalmente e politicamente.

A construção da história se dá numa relação íntima entre o passado que se narra a partir dos elementos da memória e presente que se vive. Sobre isso, Maurice Halbwachs (2006) diz ser a “memória (...) uma reconstrução do passado com a ajuda de dados tomados de empréstimo ao presente e preparados

por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já saiu bastante alterada” (HALBWACHS, 2006, p. 91).

Perante o exposto é possível que a identidade das comunidades tradicionais, os quilombos em especial se dá pela defesa, afirmação e contradições coletivas sustentadas nas experiências vivenciadas e ouvidas de seus ancestrais numa relação contínua entre passado e presente.

Os conflitos enfrentados pelas comunidades tradicionais do Baixo Sul baiano são perenes. Perene porque apesar do passado histórico, as formas de opressão e dominação só mudaram de roupa. Mas também em outros moldes, as lutas são permanecem. Não houve um só depoimento que não denotasse denúncia e resistência como pode ser visto na fala de (M1, 67 anos) que diz “o maior conflito aqui é para demarcar o território. O pessoal ainda não entende como é isso. Tem medo de perder as terras. Os fazendeiros da região nem quer pensar no assunto”. Essa narrativa nos permite afirmar que a territorialização é um conflito iminente nas terras quilombolas, uma luta pela conscientização.

Podemos perceber que os conflitos aqui ocorrem por conta de território, mas também étnico. Para isto, os moradores contam e recontam histórias de enaltecimento do lugar e de seus ancestrais ressignificando o espaço ao modo das políticas do direito.

Para Stela Borges (1997):

A identidade com a terra, identidade com a luta, iguais e diferentes, caminhando para construir um sujeito coletivo. Avanços, recuos, discussões, enfrentamento das próprias contradições em meio às contradições das sociedades que os apóiam através de algum seguimento ou os condena através de outros. Identidade e oposição na construção da sua identidade de sujeito coletivo (BORGES, 1997, p.168).

Em consonância com o exposto, os conflitos vividos pelos povos de remanescentes quilombolas são reais tanto nas questões internas quanto as lutas pela manutenção enquanto grupo distinto por isso há entre eles um construto dialético que contribuem para o enfrentamento na luta pelo reconhecimento enquanto grupo etnicamente distinto. O conhecimento histórico e o empoderamento político é o que norteia a certeza de seus direitos e do perigo que o outro causa.

CONSIDERAÇÕES

Esse artigo não se esgota nestas considerações, visto que as análises podem ser mais profundas no intuito de fortalecer as questões anunciadas. A visita realizada na comunidade quilombola Nova Esperança nos provocou pensar para quem serve as nossas pesquisas. Ir a campo e colher dados requer um mínimo de posicionamento político em favor da luta desta comunidade no enfrentamento de seus direitos legalmente constituídos, mas ainda sonegados na prática como o direito de existir, seu modo de ser, viver e sentir e sobretudo a dignidade. A memória coletiva é indispensável para a manutenção de sua história e das identidades étnicas. Pensar a questão dos conflitos na busca pelos reparos aos danos causados a estes povos sobreviventes da história que deslegitimam sua fé, sua memória e suas contribuições. Ouvir os povos quilombolas é lhes permitir falar por si dando-lhes visibilidade e este

trabalho possibilitou mesmo em um curto tempo esta oportunidade. Sendo assim, este estudo ainda tem o que dizer.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Almeida W. B. **Os quilombos e as Novas etnias**. In: **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Eliane Catarino O'Dwyer (org). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- BORGES, Maria Stela L. **Terra, ponto de partida, ponto de chegada: identidade e luta pela terra**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1997.
- CANCLINI, Nestor García. **As identidades como espetáculo multimídia**. In: **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.
- CARDOSO OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. 2. Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- DECRETO Nº 6.040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007**.- Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.
- FREITAS, Décio. **Palmares: a guerra dos escravos**. Ed. Mercado Aberto, 5ª Edição. Porto Alegre, 1984.
- GEERTZ, Clifford. **Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura**. In: **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- _____, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.
- MOURA, Clovis. **Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 3ª Edição, 1981.
- OLIVEIRA, Ticiano Rodrigo Almeida. **Peixes, Gentes e Territórios Tradicionais no Submédio e Baixo São Francisco: uma discussão com base na Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil**, in Revista Ouricuri/Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Núcleo de Estudos em Povos e Comunidades Tradicionais e Ações Socioambientais – NECTAS. (Org. Juracy Marques e Eliane Maria de Souza Nogueira). Paulo Afonso, 2009. Disponível em: <http://www.uneb.br/ppgecoh/files/2013/09/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Ticiano-Oliveira.pdf>.
- PORTO, Marcelo Firpo. **Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o mapa de conflitos**. Fiocruz. 2013.
- PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral**. Projeto história, São Paulo, (15), abr. 1997.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

UMA ABORDAGEM SOBRE O ESTADO, AS AÇÕES AFIRMATIVAS E PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES NEGROS E NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR: A UFRB/CFP COMO LOCUS

BONINA, Lucas¹⁰³
SOUZA, Esdras¹⁰⁴

INTRODUÇÃO

Partindo da compreensão do Estado como um dos principais agentes de implementações e aplicações de políticas públicas, neste caso, políticas afirmativas no âmbito do ensino superior e, especificamente com recorte racial, buscamos refletir sobre a questão da permanência de estudantes negros e negras e pobres para quais essas políticas se destinam. Como locus de nossa análise/pesquisa elegemos a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formação de Professor (CFP), uma vez que, este espaço concentra entre os centros da UFRB a maior proporção de estudantes auto declarados negros e das classes C, D e E, portanto, estaremos versando sempre numa perspectiva de raça e classe.

Ao falarmos de “raça”, buscamos realizar um debate que refute qualquer possibilidade de associar o termo às concepções biológicas, exceto quando abordado para sua compreensão ideológica e para denunciar os efeitos nefastos que foram trazidos para a humanidade, especialmente quando utilizado e amparado pela ciência para oprimir, explorar e exterminar negros/as. Sendo assim, quando falamos de “raça”, estamos dialogando como uma categoria sociológica e política que, sem esta, estaríamos distantes de temas como o racismo, as Ações Afirmativas, a opressão e a exploração.

A noção de classe é pensada sob a perspectiva das contradições sociais, sob o antagonismo social e as desigualdades raciais e sociais. Deste modo, buscamos a todo o momento realizar um debate em que as categorias, classe e raça estejam atreladas uma a outra, porém, independentes e autônomas em suas particularidades sociais e políticas.

Em termos mais precisos, o combate à opressão e à exploração são projetos unificados, não dissociáveis, mas com especificidades desiguais e combinadas, desigual no que tange a “raça”, pois está no âmbito da opressão, e combinada na perspectiva da classe, atuando na exploração. Ou como pontua Mariategui, “a luta de classes, realidade primordial [...], adquire indubitavelmente características especiais quando a imensa maioria dos explorados está formada por uma raça e os exploradores pertencem quase que exclusivamente a outra” (MARIATEGUI, 1969, p.61). Trata-se também de uma opressão e exploração com um recorte racial bastante amplo, ou seja, de um lado, em grande maioria (brancos) os

¹⁰³ Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade (UESB), Licenciado em Letras (UNEB), Pós-graduado em Antropologia Cultural (UESB).

¹⁰⁴ Licenciado em Educação Física (UFRB).

que exploram ou a burguesia (os que detêm os meios de produção), do outro lado, o proletariado, que tem a maior proporção de trabalhadores/as negros/a.

Nesse sentido, este trabalho tem como expressão maior apresentar um debate que se delinea sobre a relação do Estado moderno com as Ações Afirmativas para estudantes negros e pobres e, como foco principal discutir a permanência e suas respectivas estratégias utilizadas por estes no âmbito da universidade e fora dela, considerando aqui, que tais estratégias se revelam também como instrumentos de resistência por estes estudantes, na medida em que estão diante da ineficiência e das limitações do Estado e das políticas em questão.

METODOLOGIA

Metodologicamente, buscou-se, a priori, um levantamento documental sobre as principais políticas de cunho afirmativo e, respectivamente as ações de “permanência” na UFRB/CFP, visando a posteriori uma reflexão sobre a importância destas, seus limites e seu campo de ineficiência diante da demanda in lócus. Nesse sentido, o método busca compreender como esses estudantes conseguem permanecer na universidade, identificando, sobretudo, quais foram as estratégias utilizadas por estes sujeitos no decorrer de seus estudos. Deste modo, interessou-nos consequentemente, analisar qual a intervenção política da UFRB frente a estes estudantes, que por hora tornam-se vulneráveis, excluídos ou sem acesso às políticas de permanência estudantil desenvolvidas no âmbito da UFRB/CFP. Ao final, realizamos uma reflexão/problematização das fissuras existentes no processo da permanência dos/das estudantes negras e negros, como também pontuamos algumas estratégias para superação destas (des) assistências e a possibilidade de uma permanência pautada na equidade.

DISCUSSÕES/RESULTADOS

Ao analisar o Estado moderno numa perspectiva clássica do marxismo e, ou, numa perspectiva do Estado branco burguês, o Estado é visto como uma representação daqueles que detêm os meios de produção - a burguesia. Podemos ampliar, dizendo que o a burguesia controla de maneira hegemônica as ações e ideologia do Estado. A partir da superestrutura, (jurídico/político e ideológico), essa configuração de Estado torna-se um instrumento de repressão e opressão, garantindo aos setores capitalistas burgueses a dominação/exploração frente à classe operária. Para Moreno (1984 *apud* FELIPPE, 2008), o Estado defende a classe ou o setor que explora o resto da sociedade. O Estado neste caso, usa de sua força maior para impor, quando não por um discurso ideológico, na força repressiva, por isso, o elemento mais importante e fundamental, de qualquer Estado, são as forças armadas. No entanto, para Althusser (1985, p.74), além do aparelho de repressão, o aparelho ideológico também tem caráter fundamental na propagação e manutenção da ordem branca burguesa, sendo que para ele,

Todos os aparelhos ideológicos de Estado concorrem para o mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é das relações de exploração capitalistas. Cada um deles concorre para esse resultado de uma maneira que lhe é própria, isto é, submetendo (sujeitando) os indivíduos a uma ideologia.

A concepção moderna de Estado nos leva a compreender que suas ações se constituem na dominação/poder de uma classe sobre a outra. Segundo Lenin (1986, p.10), o Estado representa “um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra”, e que usa desse papel para amortecer “a coalizão das classes”; neste caso, o Estado moderno e suas ações estão voltadas para a produção e manutenção do capital cumulativo, para garantir os interesses da classe que domina sobre a classe dominada. Assim, pensando o Estado nascido das relações de produção, da necessidade de garantir os interesses de uma classe sobre a outra, é “impossível” para o Estado burguês contrapor-se a ele mesmo, isto é, a sua sobrevivência está atrelada ao antagonismo determinado pela direito da propriedade privada e pelo antagonismo de classe. Neste caso, está situado um elemento a ser problematizado, ou seja, como um Estado burguês, pautado no antagonismo das classes e como expressão dos interesses das classes dominantes pode dar “fôlego” ou assegurar políticas que viabilizem a emancipação de outra classe? Em outros termos, a “garantia” de ações afirmativas e, ou, ações de reconhecimento e de redistribuição que garantam a permanência qualificada e digna a estudantes negros e pobres sob a responsabilidade do Estado burguês não seria uma contradição aos seus próprios interesses?

Na perspectiva de Tonet (2010), dizemos que sim, pois em sua concepção o Estado é, essencialmente, uma expressão e um instrumento de reprodução dos interesses das classes dominantes, portanto, um instrumento de opressão de classe. Considerando ainda que o Estado é essencialmente representado na figura do branco e trabalha para a manutenção de uma estrutura de supremacia racial branca, essa opressão assume características sócio raciais também, uma vez que, a classe que precisa ser amparada por tais políticas e tem características fenotípicas específicas: A cor da pele é essencialmente PRETA.

Em outros termos, para garantir a sobrevivência e a continuidade de um estado burguês ou uma classe burguesa, era fundamental se utilizar do racismo ou da classificação humana por “raças”, fundada na ciência. Portanto, o racismo era e é essencial para o sistema capitalista, uma vez que, justificada a inferioridade e a “diferença” pela negativa, implementavam e implementam-se políticas de baixos salários, condições precárias de trabalho e a marginalização social do povo negro.

Ao que tange sobre as Ações Afirmativas, entendemos que elas surgem a partir da necessidade de atender às demandas sociais, atreladas em sua maioria às reivindicações de grupos políticos de minorias representativas, tais como o movimento negro, LGBT, indígenas e pessoas com deficiências e baseia-se no princípio universalista de igualdade, equidade e inclusão social. Segundo Clapp (2011, p. 31):

A política afirmativa é, geralmente, reconhecida como um instrumento político voltado para a inclusão de grupos subordinados ou subalternizados, muito embora seu campo de

intervenção seja muito maior. Mais que um meio de inclusão, a ação afirmativa também atua em outras frentes.

Nesse sentido, as Ações Afirmativas buscam também atuar em outras perspectivas, tendo como pilar a garantia da igualdade de oportunidades, reconhecendo as diferenças e as diversidades, influenciando diretamente no aspecto cultural e político e modificando de forma pedagógica conceitos e estigmas que historicamente foram construídos em relação à população negra e demais grupos, neste caso, refletir sobre esse processo no âmbito da educação superior é o que nos interessa.

Outra questão a ser superada quando versamos sobre as Ações Afirmativas, é associá-la somente às cotas, portanto, para além do debate das cotas, precisamos destacar, quer sejam as cotas ou os auxílios/bolsas, estes são apenas partes das diversas Ações Afirmativas que podem ser desenvolvidas no âmbito da educação superior. Por isso, entendemos que é preciso avançar no conceito, e ir além das cotas, ou seja, faz-se necessário pensar não só a garantia do acesso, mas também, da permanência qualificada e da pós-permanência, pois, como diz Santos (2009, p. 119) “Permanecer é, em nossa concepção [...] o ato de persistir na continuação dos estudos que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de transformação e existência”.

Sendo assim, quando nos propomos a versar sobre Ações Afirmativas para negros e negras no ensino superior, estamos dialogado com um conjunto de questões, e não somente no que corresponde à garantia do acesso e dos auxílios. É importante ampliar o conceito, pensar que no pós-acesso surgem as dificuldades, os preconceitos, as variações de ordem identitária e política, campos ideológicos estão em constante disputa e os espaços de poder (conhecimento) estão em jogo. Sendo assim, o estudante ingresso precisa de políticas que garanta uma permanência com a positivação do sujeito, de emancipação cultural, identitária e social.

Ao tempo que propomos analisar as estratégias de permanência utilizadas por estudantes negros e pobres no ensino superior, agregamos a esse debate as categorias raça e classe, entendendo que diante de uma conjuntura de opressão e exploração em que se forma e se constituiu o Brasil, essas duas categorias possuem um perfil de similaridades e ao mesmo tempo com suas singularidades. Ademais, é importante pontuar que mesmo diante de uma possível dicotomia entre ambas, alguns teóricos esforçam-se para uma aproximação dos termos, ou seja, para estes, o enfrentamento conjunto da opressão/exploração potencializa assim duas categorias explosivas (raça e classe) caso a luta por reconhecimento e redistribuição estejam dadas de forma conjuntas:

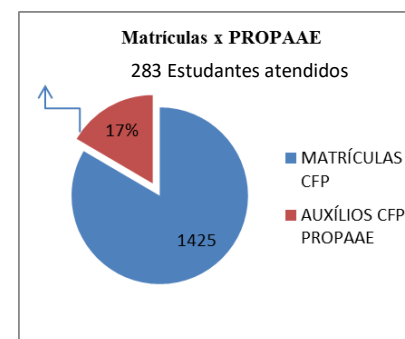
[...] longe de ocuparem esferas separadas, injustiça econômica e injustiça cultural normalmente estão imbricadas, dialeticamente, reforçando se mutuamente. Normas culturais enviesadas de forma injusta contra alguns são institucionalizadas no Estado e na economia, enquanto as desvantagens econômicas impedem participação igual na fabricação da cultura em esferas públicas e no cotidiano. O resultado é frequentemente um ciclo vicioso de subordinação cultural e econômica” (FRASER, 2001, p. 251).

A partir dessa perspectiva, a desigualdade racial está posta aqui como uma espécie de injustiça que reivindica uma saída por medidas redistributivas e de classe, por políticas públicas de ordem econômica, ou seja, “eliminar exploração, marginalização e privação específicas de raça exige a abolição da divisão

entre trabalho explorado e supérfluo quanto a divisão dentro do trabalho assalariado. A lógica do remédio é como a lógica da classe: é eliminar a diferença de “raça”. (FRASER, 2001, p. 263).

Porém, precisamos pontuar que no *modus operandi* Fraseanos, a manutenção do status quo do capitalismo fica garantido, uma vez que sua teoria não apresenta uma proposta clara de ruptura com o capitalismo ou com a estrutura do Estado branco burguês. Portanto, para ser fiel ao seu próprio modus de agir, isto é, a prevalência do antagonismo de classe/raça no Estado, dificilmente as Ações Afirmativas podem modificar a estrutura do capital, ou seja, podemos avançar no que tange ao reconhecimento, mas não necessariamente na ordem da redistribuição.

Nesse sentido é que se desenvolvem no interior da Universidade as estratégias utilizadas por estudantes negros e pobres para superação dessa negação/assistência em políticas afirmativas que garanta uma permanência de qualidade. É importante destacar que parte dessas estratégias estão resumidas a questões econômicas, uma vez que, parte destes estudantes são desempregados e desempregadas, possuem despesas com moradia/aluguel, gastam com alimentação, vestuário, material de estudos, internet e, em alguns casos, estes estudantes fazem de suas bolsas um salário, ajudando quando podem a família. Portanto, suas estratégias estão mais acentuadas para a não evasão discente, que propriamente uma permanência e quiçá sua conclusão no ensino superior com qualidade. É importante salientar e destacar que a UFRB, apesar de ser uma universidade de ampla maioria auto declarada negra e pobre, suas políticas de permanência não conseguem contemplar a demanda in lócus. Conforme gráfico abaixo podemos observar a distância entre o número de alunos matriculado e o número de alunos atendidos pela PROPAAE.¹⁰⁵



Fonte: UFRB/PROPAAE 2015. Elaboração do autor

No âmbito das estratégias de permanência e a partir de algumas entrevistas preliminares dispostas em pesquisa realizada, podemos destacar as mais variadas possíveis, dentre elas, a venda de rifas, bingos, digitação de trabalhos, lanches (brigadeiros, docinhos, salgados, etc.), trabalho em comércio, tipo:

¹⁰⁵ Pró Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis.

lanchonetes, sapatarias, metalúrgicas e o trabalho informal.

No campo da luta por uma permanência simbólica, as estratégias situam-se na formação de grupos, coletivos, irmandades e o engajamento no movimento estudantil. Neste caso, coletivos e irmandades de negras/negros e LGBTs conseguem mobilizar de maneira mais ampla o acolhimento para uma permanência de melhor qualidade e de menor opressão.

Desse modo, estamos diante de uma Universidade com demandas históricas e sociais. Assim, são as Ações Afirmativas que poderiam e que podem, ao menos, minimizar as desigualdades existentes e garantir o acesso e permanência de estudantes negros e pobres. Todavia, diante dessa demanda, o que apresentamos nesse trabalho revela um antagonismo entre o que é proposto no campo teórico das Ações Afirmativas na UFRB e o que existe no campo prático do dia a dia do estudante negro/a. Ou seja, ficam evidenciadas diversas limitações, sejam de ordem econômica, com a escassez de recursos, a pouca oferta de bolsas e auxílios, ou de cunho pedagógico/formativo, com pouco estímulo e iniciativas para atividades que proponha uma positivação, o reconhecimento e a integração do estudante negro/pobre na universidade.

Em outros termos, concluímos que são grandes as deficiências no âmbito de aplicação das Ações Afirmativas na UFRB, sobretudo, no CFP. Apesar do debate está muito centrado na esfera econômica, é justamente esse setor que colhe maiores queixas: a escassez de recursos, o pouco número de bolsas e auxílios tem sido o problema mais comum entre os estudantes, o que para a grande maioria, tem promovido a evasão de centenas destes. No entanto, vale salientar que mesmo com a precarização e o sucateamento das universidades, os cortes orçamentários e, conseqüentemente, a redução em número de bolsas e auxílios, verificamos a importância e o significado que estas têm para garantir a permanência, ao menos material de milhares de estudantes negros e pobres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, entendemos que esse debate se esgote por aqui, sabemos que o terreno das Ações Afirmativas e, especificamente, sobre a permanência no ensino superior ainda é bastante novo e em disputa no Brasil, sobretudo, no campo das arenas ideológicas e econômicas; por isso, compreendemos que análises mais apuradas tendo como base pesquisas empíricas utilizando as mais diversas metodologias, assim como estudos acerca do processo de implementação dessas políticas podem nos apontar outros conceitos e outras compreensões.

Por demais, entendemos também que precisamos dicotomizar alguns conceitos, ou seja, refletir sobre o que tem sido políticas de ações afirmativas ou programas assistencialistas, que em sua maioria também não conseguem contemplar as demandas existentes. Assim, para não “por fim”, destacamos a necessidade de continuarmos o aprofundamento sobre as Ações Afirmativas numa articulação entre raça e classe, sendo essa imprescindível para compreendermos melhor como que o entrecruzamento entre essas

duas categorias é pertinente numa conjuntura histórico-social de opressão e exploração, sobretudo, para percebermos como que ambas se complementam ao longo da história e nas relações sociais.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José CLAPP, Andrea Salvador. **Ação Afirmativa na PUC-Rio: a inserção de alunos pobres e negros**. Rio de Janeiro: Ed.PUC, 2011.
- FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento. In. SOUZA, J. (Org.). **Democracia hoje: Novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Ed. UnB, 2011.
- LENIN, V.I. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Global, 1986.
- MARIATEGUI, J.C. **Ideologia y política**. Santiago: Biblioteca Amauta, 1969.
- MORENO, Nahuel. As revoluções do século XX. In. FELIPPE, William (Org.). **O Estado burguês e a revolução socialista**. São Paulo: Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2008.
- SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFBA. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009.
- TONET, I.; NASCIMENTO, A. **Descaminhos da Esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. São Paulo: Editora Alfa-Omega LTDA, 2009.

RESUMOS - PÔSTERES DO GT 01

A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO: UM ESTUDO SOBRE SOBRENOMES

Geisa Pereira Gomes¹⁰⁶
Rafaella da Silva Pereira¹⁰⁷
Michele Gama Dantas Nunes¹⁰⁸

A história da formação do povo brasileiro, por muito tempo, foi retratada pela versão europeia camuflando a história concreta. Hoje, no entanto, com estudos históricos, antropológicos e sociológicos como dos autores Paulo Prado em Retrato do Brasil (1927), Gilberto Freyre em Casa grande e senzala (1933), Sergio Buarque de Holanda em Raízes do Brasil (1936), Marilena Chauí em Brasil: mito fundador e sociedade autoritária (2000) e Darcy Ribeiro em várias obras, culminando em O povo brasileiro (1995), podemos conhecer o que nos foi escondido durante séculos.

De acordo com Marilena Chauí a versão histórica retratada e difundida nas escolas faz parte de um mito fundador, o qual explica a origem ou a fundação de determinado povo e este é perpetuado pela sua ressignificação constante, a cada momento da história de um povo. Acordando com a ideia da autora, somos um povo novo, formado pela mistura de três raças (índios, negros e lusitanos). Essa diversidade nos motivou a estudar a formação do povo brasileiro através da origem dos sobrenomes. Vale destacar

¹⁰⁶ Pós-graduada do Curso de Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional pela UESB/Campus de Jequié (2012). Formada em Licenciatura em Pedagogia pela UESB/Campus de Jequié (2012).

¹⁰⁷ Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica pelo Instituto Brasileiro de Pós-graduação e Extensão (2002). Formada em Licenciatura em Pedagogia pela UESC (1998).

¹⁰⁸ Formada em Licenciatura em Pedagogia pela UESB/Campus de Jequié (2010).

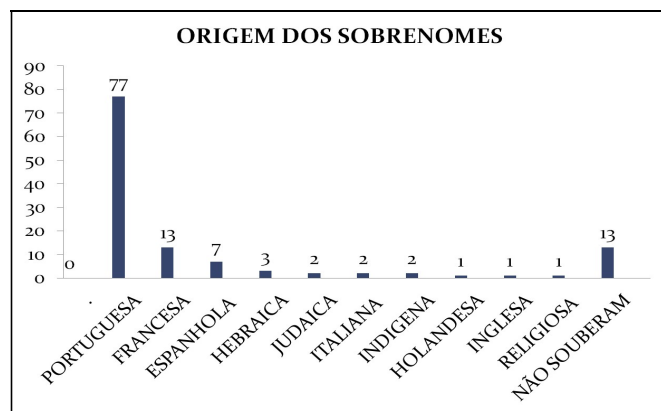
que esse estudo fez parte de investigações relacionadas a temática “Brasil: Verás que o filho teu não foge a luta”, do 9º Congresso de Estudantes do Colégio do Pedro II – CONDEP.

O uso do sobrenome tem início com o crescimento do império romano, quando houve a necessidade de identificar o clã que a pessoa pertencia ou o lugar onde tinha nascido, assim surge a ideia de juntar ao nome comum a um outro nome. Com o fim do Império, no período da Idade Média, os sobrenomes caíram em desuso. No entanto, no século XI passaram a ser obrigatórios, sendo fundamental para cobrar impostos e evitar casamento entre pessoas da mesma família (CUNHA, 2016). Ressaltamos que esse outro nome, ou seja, o sobrenome, era um termo utilizado que singularizasse mais a pessoa, como as características da família ou pessoais, o nome da região onde nasceu, o nome do pai, o ofício e/ou motivos religiosos.

Portanto, conhecer a origem dos sobrenomes significa identificar de onde certa família descende, no que trabalhavam ou ainda saber algumas características dos ancestrais dessa família. Com o objetivo de compreender qual a origem dos sobrenomes do povo brasileiro, considerando o seu processo de fundação e formação, fizemos uma pesquisa quantitativa. Fonseca (2002, p. 20) esclarece,

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos do primeiro ano do ensino fundamental I do Colégio Dom Pedro II. Para tanto, foi desenvolvida uma atividade de investigação com a participação da família dos referidos alunos. O gráfico, abaixo, demonstra o resultado da pesquisa:



A pesquisa realizada evidencia que a maioria dos sobrenomes dos alunos do primeiro ano é de origem portuguesa, sendo de maior predominância os sobrenomes Souza, Oliveira e Silva. Caribé foi o único sobrenome indígena. Quanto aos sobrenomes africanos sabemos que quando os negros foram

trazidos como escravos deixaram para trás seu passado, seu nome, sua história e aqui recebiam um nome cristão, como Batista, de Jesus, do Espírito Santo ou o sobrenome de seus senhores. O sobrenome mais utilizado era “da Silva”. Não é por acaso que hoje esse sobrenome é o mais comum entre o povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fund. Perseu Abramo 2000. Disponível em: http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/brasil_mitofundador_e_sociedade_autoritaria_marilena_chauai.pdf. Acesso em: 01 setembro 2016.
- CUNHA, Juliana. **Qual a origem dos sobrenomes?** Disponível em: <http://super.abril.com.br/comportamento/qual-a-origem-dos-sobrenomes/>. Acesso em: 01 setembro 2016.
- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf. Acesso em: 15 abril de 2013.
- NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Editora Record, Rio de Janeiro, 1998.
- HOLLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil** [4a ed.]. Brasília: Ed. da UNB, 1963.
- PRADO, Paulo. **Retrato do Brasil**: Ensaio sobre a tristeza brasileira. Livraria José Olympio: Rio de Janeiro, 1962.
- RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: A formação e o sentido de Brasil. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

A LEI 10.639/03 E UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

CLEIDE DOS SANTOS SOUSA¹⁰⁹
DANIELLE MÉRICA LUZ FERREIRA⁴⁸
JOELMA ALMEIDA DOS SANTOS⁴⁸

RESUMO:

Consta neste trabalho a experiência de estágio no Colégio Municipal Jacy Franco Guimarães, turma do 2º ano, localizada no bairro da Bolívia, município de Valença-Ba. Sabe-se que com a implementação da Lei 10.369/03 tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura afrobrasileira e africana, no contexto do sistema de ensino da educação nacional, ocorrendo, assim, uma modificação no currículo escolar e em seus conteúdos programáticos. Desta forma o objetivo principal desse estudo é: Compreender o processo da implementação dessa norma no contexto escolar. Para tanto, foram ministradas nas aulas de história roda de conversa sobre a influência do povo negro na construção do Brasil, foram proporcionados momentos de reflexão, pois foram discutidas questões étnicas e a diversidade na escola, desta forma resultou o conhecimento do educando para com a sua história. Auxiliando na construção da identidade elevando sua autoestima, utilizando atividades lúdicas que evidenciaram como o povo africano influenciou na formação do município de Valença. A pesquisa está baseada numa abordagem qualitativa.

¹⁰⁹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB- Departamento de Educação CAMPUS XV – Valença/BA.

As técnicas utilizadas para coletas de dados que subsidiaram esta pesquisa foram entrevista, pesquisas bibliográficas, estudo dos livros didáticos de história adotados na rede municipal de ensino e o questionário de pesquisa. Os elementos da pesquisa apontam que os materiais didáticos e os insumos de ensino são insuficientes para aplicação de fato da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino da rede pública municipal de Valença-BA, pois os livros adotados abordam o tema superficialmente, os professores não são capacitados para trabalhar a temática em sala de aula e a Secretaria Municipal de Educação se exime do seu papel de órgão gestor que deveria primar pelo cumprimento dos artigos da Lei 10.369/03. A partir de nossas pesquisas e do olhar sensível que ante as questões étnico-raciais entendemos que no período colonial o povo negro foi retirado das suas terras, trazidos e tratados de forma desumana aqui no Brasil, demonizavam sua religião, discriminavam a sua cor de pele, seus traços físicos e tiveram sua história distorcida e estereotipada. Desta forma a construção histórica da instituição escola é o reflexo de uma sociedade racista que até os dias de hoje insiste em negar as lutas e afirmação do povo negro como autor de sua própria história velando suas conquistas e atribuindo a outrem as suas glórias, sempre os colocando como seres inferiores. O currículo escolar, voltado para supervalorização da cultura europeia remete a figura do negro como mero coadjuvante na construção histórica do Brasil. Dito isto, a Lei 10.369/03 se constitui como um dos mais importantes passos para as questões étnicas em nosso país, pois legitima em sala de aula a discussão acerca de um povo que contribuiu diretamente no desenvolvimento do Brasil (cultura, economia, formação da população, etc.). Através dessa experiência de estágio compreende-se que a escola é responsável na aplicabilidade dessa lei, na formação de identidades, na autoafirmação e contribui para acabar com a visão estereotipada com que é tratada a história e cultura afro-brasileira, pois, possibilita o resgate da historicidade de um povo que além de ser a maior parte da população brasileira, é responsável por grande parte da construção do patrimônio histórico cultural. Por isso se faz necessário mais projeto pedagógico que trabalhe a história e cultura afro-brasileira e o cumprimento imediato da Lei 10.369/03.

Palavras Chaves: Lei 10.369/03, História e cultura afro-brasileira e africana e Currículo escolar.

ETNICIDADE, GÊNERO E CURA ENTRE BENZEDEIRAS QUILOMBOLAS DA CHAPADA DIAMANTINA

LEONICE DE JESUS SILVA¹¹⁰
RAQUEL SOUZAS¹¹¹

Resumo:

O presente estudo, é parte de estudo mais amplo, já aprovado no CEP-IMS-CAT/UFBA. Está em fase inicial de execução. Pretende-se, por meio da articulação com benzedeadas locais, estudar aspectos étnico-raciais das comunidades quilombolas da Chapada Diamantina, seus valores, saberes e práticas socioculturais, passados de geração para geração através da oralidade. Entre esses saberes, é possível encontrar, nessas comunidades, o saber popular da cura pelo benzimento. A benzedeadada em geral é alguém da própria comunidade, que recebeu de sua mãe ou avó através da oralidade ou de gestos, a tarefa de benzedeadada colaborando com o resgate da saúde das pessoas que as procuram. Inegavelmente as mulheres benzedeadadas são marcadas por uma espécie de uma “grande memória”, uma vez que armazenam ao longo de anos tradições que atravessou gerações. Os objetivos desta pesquisa são: (i) investigar a constituição das identidades étnicas das benzedeadadas da Chapada Diamantina; (ii) analisar a importância das benzedeadadas para a memória social e coletiva dos quilombos; e, por fim, (iii) identificar os marcadores identitários nos rituais de benzimento. Metodologia: esta pesquisa é qualitativa, logo o método etnográfico é o que mais se aproxima de nossa proposta de estudar o grupo das benzedeadadas quilombolas. A coleta de dados será realizada no contexto das comunidades quilombolas da Chapada Diamantina e as principais interlocutoras serão as mulheres que praticam, ou praticaram o benzimento. Este estudo, permitirá reflexões acerca da identidade étnica e de gênero das benzedeadadas quilombolas, e por fim, poderá promover conhecimentos sobre a saúde dos indivíduos e da comunidade, em abordagem ampla. Finalmente, permitirá dar visibilidade a práticas e saberes tradicionais, conhecer novos espaços de enfrentamento na luta contra o preconceito e a discriminação das mulheres quilombolas, assim como na valorização das agentes de tradição oral como referência identitária étnica e cultural.

Palavras chaves: benzedeadadas, quilombolas, memória e identidades.

¹¹⁰ Mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, bolsista pelo financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal – CAPES.

¹¹¹ Doutora em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Federal da Bahia, campos de Vitória da Conquista. Professora-Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade do ODEERE/UESB - Jequié-BA.

O ÍNDIO NA CONTEMPORANEIDADE: RECONSTRUINDO A HISTÓRIA

SIBELI PINHEIRO LIMA
CAROLINA DA SILVA SANTOS
DANILO CÉSAR SOUZA PINTO

O presente trabalho é resultado da observação realizada do curso de extensão em Educação e Culturas Indígenas, promovido pelo ODEERE - Órgão de Educação e Relações Étnicas, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, com objetivo de apresentar o significado e a importância de se conhecer a verdadeira história indígena e a relevância para a educação, que nos proporcionou um novo olhar para essas as comunidades, sem preconceitos e estereótipos, e ampliando os conhecimentos a cerca da temática. Nesse sentido, foi trabalhado no curso sobre a Lei 11.645/08 que traz a obrigatoriedade do ensino das culturas Afro-Brasileiras e Indígenas nas escolas. Os estudos tiveram como aporte teórico-metodológico autores como: Cunha (2012), Funari (2011), Oliveira (1999) entre outros. O curso aconteceu em cinco módulos, no qual fomos nos aprofundando cada vez mais na cultura indígena, destacando o índio na contemporaneidade, os entraves políticos e sociais que o indígena combate no seu cotidiano. Como resultado do curso de extensão, desenvolvemos um relatório que contribuiu para sintetizar os novos conhecimentos adquiridos. Com isso, as conclusões iniciais evidenciam que é necessário que exista mais estudos como esse que deram origem a esse curso de extensão, para que se amplie a produção de conhecimento em relação aos indígenas, e mais pessoas possam compreender como os indígenas realmente vivem, as dificuldades que enfrentam diariamente na luta pela demarcação de terras, acesso à educação, saúde entre outros direitos que lhes são negados.

Palavras chaves: História indígena, Imagem indígena, Lei 11.645/08.

O USO E A FUNÇÃO DA ESCRITA NA ESCOLA: OS “ERROS” ORTOGRÁFICOS

LEONOR GORETE SOARES AZEVEDO SILVA
MARIELZA DA SILVA COTRIM
MAURA DOS SANTOS PORTO
NILZETE ALVES TEIXEIRA

Este trabalho, orientado pela professora de Psicogênese da Língua Escrita, Maria Das Neves Eneas da Silva, trata-se de um estudo sobre a presença da escrita nas escolas, bem como análise dos “erros” ortográficos em textos produzidos por crianças que estão sendo alfabetizadas. “A escrita é uma atividade nova para a criança, e por isso requer um tratamento especial na alfabetização” CAGLIARI, 1992: 96. Levando em consideração a influência da língua escrita na vida da criança na pré-escola ou nas séries iniciais, decidimos fazer um trabalho de pesquisa no Grupo Escolar Jerônimo Borges, no Município de Pindaí-BA, sob a orientação da professora acima citada, para verificarmos até que ponto a escola tem se

preocupado em expor diferentes tipos de escrita no interior da mesma, bem como analisarmos “erros” ortográficos produzidos pelas crianças na fase de aquisição da língua escrita. As conclusões serão explicitadas no desenvolvimento do trabalho. A complexidade da língua escrita pode ser conduzida em um processo “natural”, quando o facilitador da aprendizagem tem conhecimento das complicadas relações entre sons e letras e as convenções da região onde o aprendiz vive. Com o propósito de avaliarmos o uso da língua escrita nas escolas, dirigimos ao grupo Escolar Jerônimo Borges, onde tivemos uma palestra inicial com a professora da 1ª série, falando do objetivo da nossa visita e a mesma se prontificou a nos atender. Na classe observamos que a escrita é marcante através de cartazes informativos a respeito da higiene, do comportamento, dos nomes dos alunos, das novidades da semana e também as placas com os nomes dos objetos e móveis escolares; todos esses com letras cursivas e de imprensa maiúscula, com uma boa aparência, bem distribuídos pelas paredes e de fácil compreensão tanto pelos alunos como pelos os professores. “Ninguém escreve ou lê sem motivo, sem motivação. Não basta saber escrever para escrever. E preciso ter uma motivação para isso.” (Cagliari, 1992:102). A respeito da apreciação do grupo, percebemos que a escola se preocupa com a interação com a língua escrita, pois a mesma se encontra presente em todas as repartições, porém, poderia ocupar espaço mais abrangente; também os alunos poderiam manter mais contatos com os livros na biblioteca.

Bibliografia

CAGLIARI, Luis Carlos, Alfabetização e lingüística. 3 ed. São Paulo: Scipione, 1989 cap 3: A escrita. Pg 137 a 147.

QUESTÕES GERACIONAIS E RACIAIS NAS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS NEGROS QUILOMBOLAS

THIANA DO EIRADO S. DE SOUZA¹¹²
BENEDITO G. EUGENIO¹¹³

As perspectivas, desafios e condições vivenciadas pela juventude negra quilombola ao pensarmos seu processo de escolarização, norteia a proposta de investigação deste trabalho, um recorte de nossa pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, tendo como principal interesse investigar como se configuram as questões geracionais e raciais nas trajetórias de escolarização de jovens negros quilombolas. Dados presentes no Caderno de Reflexão lançado pelo MEC, apontam a diferença, em anos de estudos, da média de 2,3 anos a menos dos jovens negros em relação aos não-negros da mesma idade (BRASIL, 2010). Ao tratarmos da juventude negra quilombola, esses dados revelam maior invisibilidade quanto às trajetórias escolares desse grupo étnico. As

¹¹² Mestranda do Programa de Pós-graduação em de Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

¹¹³ Professor e orientador do Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

comunidades remanescentes de quilombos buscam em seu percurso histórico a proteção e afirmação dos direitos garantidos pela Constituição de 1988, que preconizou direitos econômicos, sociais, culturais, políticos e civis, como forma de resgatar a cidadania do povo negro a partir de sua identidade étnica. Muitos são os problemas sociais enfrentados pela população quilombola e nessa relação, a juventude negra quilombola sente os impactos de propostas escolares que não atendem seus anseios e necessidades. Assim, indagamos: qual o sentido da escolarização para os jovens negros quilombolas? Existe relação entre processo de escolarização desses jovens negros quilombolas e a representação escolar evidenciada pelos seus familiares? Qual o papel da família na construção dos itinerários escolares dos jovens negros quilombolas? O caminhar metodológico fundamenta-se na pesquisa qualitativa, voltada para o estudo das narrativas de histórias de vida, apresentando a entrevista narrativa como técnica de coleta de dados, por esta nos oportunizar a “reconstrução de acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2013, p. 93). A pesquisa exploratória realizada nos acena para as trajetórias diferenciadas entre os jovens negros quilombolas e suas famílias. Mesmos com as diversas interrupções nesse processo (evasão, repetência, dentre outros), a escolarização está muito associada ao mundo do trabalho, como possibilidade de melhor emprego, principalmente, após os cursos técnicos. A acidentada trajetória escolar de jovens negros quilombolas está relacionada a diversos fatores educacionais e sociais como distorção idade-série, evasão escolar, entrada precoce no mercado do trabalho, constituição familiar. Esses mesmos fatores de fracasso ou exclusão escolar é evidenciado pelos seus próprios familiares, que não obtiveram êxito nos caminhos trilhados na educação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental. **Caderno de Reflexões**. Brasília: 2011.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: Um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes. 2012. p. 90-113.

REFLEXÕES SOBRE CULTURA E EDUCAÇÃO AFRODESCENDENTES NO COLÉGIO ESTADUAL LUÍS VIANA FILHO

Vaneusa Santana Argolo¹¹⁴
Ricardo Tupiniquim Ramos¹¹⁵

O PIBID é um Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (doravante, CAPES) que objetiva estimular a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica, articulando o trabalho de estudantes de licenciaturas dentro de escolas daquele nível de ensino, coordenados por professores das universidades conveniadas e supervisionados por docentes das unidades escolares envolvidas.

A UNEB inicia sua participação no PIBID em 2009, com a inscrição de 11 (onze) subprojetos. Em 2011, esse número cresce para 18 (dezoito) e, no ano seguinte, 39 (trinta e nove), distribuídos em 18 (dezoito) campi, contando com 712 (setecentos e doze) bolsistas, 106 (cento e seis) supervisores, atuantes em 53 (cinquenta e três) escolas públicas municipais e estaduais.

Em 2013, com o lançamento do chamado “PIBID baiano” pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (doravante, FAPESB), a UNEB ampliou suas vagas de iniciação à docência (doravante, ID) com o projeto institucional “*Caminhos da/para a docência: da iniciação à profissão docente*”, contemplando dez subprojetos desenvolvidos no campus da capital e em nove outros, no interior do Estado. Coordenado pela professora Marcea Andrade Sales, o projeto objetiva discutir o processo da formação docente para a Educação Básica a partir das experiências com a ID e consolidar ações concernentes à profissão docente na Bahia, repensando lugar e caminhos da docência e revendo a relação Universidade-Escola, a fim de alcançar relações mais institucionalizadas e democráticas a favor da valorização docente e de uma educação pública de qualidade. (Cf. UNEB, 2016).

Instalado em Santo Antônio de Jesus, o DCH do campus V inicia sua participação no PIBID em 2012 com o subprojeto “Memória, contos e encantos nas expressões sociais e histórias no cotidiano dos afro-brasileiros”, coordenado pela professora Ana Rita de Araújo Machado, para o qual foram concedidas 20 bolsas ID, duas bolsas de supervisão, uma para docente do Colégio Estadual Luiz Viana Filho, outra para docente da Escola Municipal Antônio Fraga.

O referido subprojeto teve por objetivos, entre outros, diagnosticar a aplicação da Lei 10639/2003¹¹⁶ em escolas públicas municipais e estaduais ofertantes de Ensino Fundamental II (6º ao 9º

¹¹⁴ Pós-graduanda em Cultura Afro-brasileira pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna (ISEIB), licenciada em História pelo Departamento de Ciências Humanas (doravante, DCH) do campus V (Santo Antônio de Jesus) da Universidade do Estado da Bahia (doravante, UNEB, 2016).

¹¹⁵ Doutor (2008) e Mestre (1999) em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), licenciado em Letras Vernáculas com Inglês pela Universidade Católica do Salvador (1997), Professor-Assistente do DCH do campus VI (Caetité) da UNEB.

¹¹⁶ A diversidade cultural africana e afro-brasileira são de suma importância para a compreensão de todo acervo enriquecedor da cultura afro-brasileira. A despeito disso, até bem pouco tempo, era bastante escasso o material (para)didático e midiático que abordasse a história e cultura africana e afro-brasileira sem preconceito, o mesmo podendo-se dizer da literatura, sobretudo infanto-juvenil. Tendo como objetivo proporcionar aos discentes da Educação Básica um conhecimento mais enraizado sobre nossas origens, além de desconstruir estereótipos aceitos como verdade em nossa cultura, em 2003 surgiu a Lei 10.639, tornando obrigatório o ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras em todas as instituições de ensino brasileiras, da Educação Infantil ao Ensino Superior (Licenciaturas).

anos) de Santo Antônio de Jesus, buscando não só instrumentalizar os bolsistas na aplicação de metodologias adequadas a conteúdos relativos ao legado cultural africano e afro-brasileiro para a nossa sociedade, bem como verificar não o domínio desses conteúdos e dessa bagagem cultural pelos educandos, como também implementar novas vivências e reflexões.

Neste trabalho, trataremos de experiências empreendidas no âmbito desse subprojeto, ao longo do biênio 2012-2013 no Colégio Estadual Luís Viana Filho, instituição ofertante do Ensino Fundamental II, (6º ao 9º anos) no período diurno e, no noturno, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA).

A literatura apresenta-se como um veículo de fundamental importância à difusão de informações relevantes ao convívio social. De acordo com Silva e Silva (2011), a literatura também pode contribuir para manutenção de tradições estereotipadas, que acabam validando o imaginário social racista. Portanto é necessário analisar criticamente a produção literária, entender seu contexto histórico e analisar as mensagens sublinhadas contida em cada uma delas.

O trabalho no Colégio Estadual Luís Viana Filho em 2013 abrangeu o alunado de todas as turmas do período vespertino da instituição. Os aproximadamente 15 (quinze) aluno(a)s da sala em que atuei (7º ano) tinham idade entre 13 e 17 anos e residiam em bairros carentes nas proximidades ou mais distantes desta escola.

Nas primeiras observações, pode-se notar a grande diversidade de culturas e ideologias que permeavam um único espaço: alunos brancos, negros, mestiços, mulatos, cristãos, protestantes, estudiosos, desinteressados, alguns que aparentavam ter um bom acompanhamento em casa, outros demonstrando exatamente o contrário.

No início do trabalho, realizado com a professora regente, apresentamos à classe um pequeno mapa-múndi com o objetivo de mostrar a imensidão do continente africano. Os alunos ficaram surpresos ao perceber que a África é um continente e não um pequeno país de negros altamente pobres, como a mídia remete. As diferentes culturas existentes na África, assim como suas belezas e riquezas foram ressaltadas na apresentação do continente à turma.

Ao longo do processo, utilizamos diversos recursos, entre eles o livro “Na cor da pele”, de Júlio Emílio Braz, que traz um narrador adolescente sem nome, mestiço, filho de mãe branca e pai negro e angustiado com a presença de toda sua família negra no evento de sua formatura. Por ser o melhor aluno do colégio, único aluno negro, foi escolhido orador da turma. Durante a cerimônia, defronta-se com a negritude de sua família e a estranheza que aquele grupo causa aos demais participantes. Atordoado, ele não sabe se a presença dos familiares incomoda aos brancos ou a ele próprio. Confuso, após a formatura, sai andando pela cidade pensando nas lembranças que aquele fato suscitou. Reflete sobre sua identidade e seu pertencimento racial, questionando-se sobre sua negritude. Ao mesmo tempo em que se reconhecia negro, como o pai, os tios e avós, pensava-se moreninho claro, como sempre sua mãe lhe dissera.

Na sequência, realizamos outra atividade importante com um painel ilustrativo de profissões. Entregamos aos alunos imagens de diversas profissões, para que separassem em um quadro as profissões de maioria de trabalhadores negros ou brancos. O resultado não foi surpreendente: as crianças relacionaram as profissões de maior status e prestígio social aos brancos e as de menor, aos negros. Ao fim da atividade, mostramos que os negros atualmente estão atuando em áreas de influente prestígio social, mas isso só ocorreu recentemente porque os negros chegaram ao Brasil na condição de escravos, e desde após a abolição da escravatura, foram abandonados à própria sorte, sem casa, comida, escola e emprego, sofrendo o exorbitante preconceito de outros grupos sociais. Para chegar à condição atual, ainda desfavorável, em muitos casos, os negros lutaram demasiadamente contra a opressão de uma sociedade racista.

Em seguida, cada discente foi convidado a buscar em revistas imagens nas quais se sentissem representados. Em sua maioria, em especial as meninas, se visualizaram em imagens das pessoas de pele

clara. Voltamos ao texto e retomamos a discussão objetivando quebrar alguns estereótipos dos alunos sobre os negros. Alguns afirmavam ser brancos, morenos, amarelos, cabo-verdes, mas negro, ninguém se considerava.

Entende-se que os jovens daquela turma não se aceitam negros porque seu histórico de vida foi permeado por preconceitos em relação à presença do negro em nosso país e no mundo, refletindo ideologias do meio onde vivem. De acordo com Munanga (2005),

A sociedade brasileira tem razões de sobra para se preocupar com as questões raciais. Nossa formação nacional tem, como característica peculiar, a convivência e a mescla de diversas etnias e diferenças culturais. Temos, em nossa história, a ignomínia da escravidão de africanos, que tantas marcas deixaram em nossa memória e cuja herança é visível, ainda hoje, em uma situação na qual não somente se manifestam profundas desigualdades, mas o fazem, em larga medida, segundo linhas raciais [...].

Assim, para compreender e querer se integrar à cultura afro-brasileira, aqueles alunos devem conhecê-la.

Outra atividade foi feita com a mediação do vídeo “As tranças de Bintou”, de Sylviane A. Diouf. Após exibi-lo, questionamos aos alunos se eles estavam felizes com sua aparência. Boa parte deles responderam coisas do tipo: “Acho feio o cabelo duro, pois os cabelos grandes e lisos são mais bonitos” ou “Ah, pró, as meninas de cabelos lisos são mais gatas”.

Ao longo do projeto percebemos o preconceito impregnado em cada discente, alguns dos quais se mostraram ativamente repressivos a alguns elementos da cultura negra, como religião, vestimentas e penteados. O maior conhecimento sobre suas origens é a principal maneira para transformar a imagem estereotipada desses jovens acerca dos negros, pois eles se sentem inferiorizados por possuir estética afrodescendente.

Constatou-se também que, apesar de todas as mudanças realizadas no processo educacional brasileiro e na literatura infanto-juvenil, o cenário de aceitação do ser negro é obscuro. Muito esforço ainda deve ser feito para a realização de mudanças neste quadro. De acordo com Mariosa e Reis (2011),

As crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se depararam nos livros infantis. As crianças brancas vão se identificar e pensar serem superiores às demais, vão estar em posição privilegiada em relação às outras etnias. As crianças negras alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro. (MARIOSA e REIS, 2011)

Seguindo o raciocínio das autoras, ficou em evidência durante a realização das oficinas o sentimento de superioridade da raça branca sobre as demais, como será descrito a seguir. Percebeu-se ainda uma relativa negatividade e oposição ao ser negro como também a questão da autoestima de crianças que se sentiam inferiores em vários aspectos. O objetivo do projeto foi romper com as representações que inferiorizassem os negros e sua cultura, tentando levar aos alunos maior conhecimento e aceitação de sua cultura por meio de atividades de resgate a identidade e valorização de suas tradições religiosas, mitológicas e africanas.

Ao final das mediações, solicitou-se aos alunos produzir em cartolina uma história em quadrinhos em que representassem como se veem na sociedade. A seguir, apresentaremos alguns resultados dessa produção:

Figuras 1: Um negro sendo morto

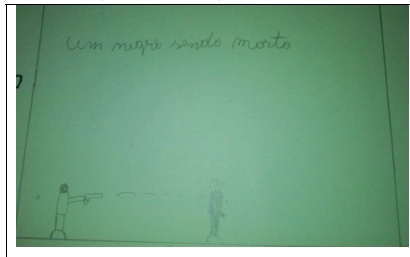
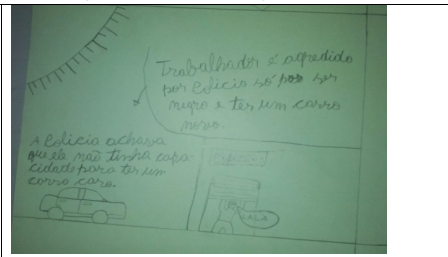


Figura 2: Trabalhador é agredido...

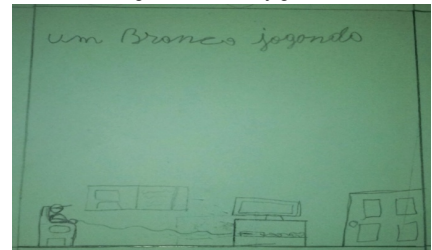


Nas figuras 1 e 2, fica explícita a forma como os alunos visualizam a situação social do negro. Com o auxílio das produções dos desenhos projetivos, podemos analisar como os jovens reagem ao interpretar os silenciamentos no processo de exclusão vivenciados. A interpretação pode ser realizada em função do sujeito em particular (VISCA, 2008), sem ser necessário trazer ao estudo a discussão e a aplicação de todas as provas projetivas.

A figura 3 apresenta a perspectiva do autor em relação ao jovem branco, que tem acesso à tecnologia e conforto no seu dia a dia, em oposição ao representado nas duas primeiras figuras.

A conclusão sobre a imagem dos discentes acerca de sua própria cultura é a de negação, de não aceitação, de não se querer

Figura 3: Um branco jogando



integrado(a) à cultura com que compartilha experiências. Para alguns alunos, parece ser vergonhoso pertencer a essa cultura, pois, mesmo tendo a pele escura, acreditam não ser negros. Essas crianças e jovens precisam adquirir um conhecimento maior sobre suas origens, para que possam se orgulhar dela, entender o processo pelo qual seus ancestrais passaram em nosso país, para, assim ter orgulho de sua cultura e se reconhecer negro.

Nesse processo, é fundamental e transformador o papel do docente, que deve ressaltar valores culturais se indispensáveis para a autoestima de seus educandos.

REFERÊNCIAS

- MARIOSAS, Gilmara Santos; DOS REIS, Maria da Glória. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 42-53, 2011.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.
- PAIVA, Nubia S. Guimarães. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia, ano 11, nº 11, p.85-96. 2010.
- UNEB. **PÍBID/UNEB**: institucional. 2016. Disponível em: <www.uneb.br/pibid/sobre>. Acesso: 30.out.2016.
- SILVA; Kátia Gomes da, SILVA; Luciana Cunha Lauria da. O negro na literatura infanto-juvenil brasileira. **Thema**, Porto Alegre, v.8, nº especial, p.1-13, 2011.
- VISCA, Jorge. **Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação**.

Buenos Aires: Visca & Visca, 2008

RELAÇÕES ÉTNICAS, PERTENCIMENTO E MEMÓRIA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA QUEIMADAS

JAMILLE PEREIRA PIMENTEL DOS SANTOS¹¹⁷
ANA ANGÉLICA LEAL BARBOSA¹¹⁸

O presente texto é um recorte da pesquisa de mestrado atualmente desenvolvida na comunidade quilombola Queimadas, localizada no município de Guanambi, Estado da Bahia. Tendo como método a etnografia, a pesquisa busca compreender como se dá a construção dos pertencimentos étnicos dos moradores do quilombo, em diferentes gerações. Para tanto, utilizamos as técnicas da observação participante, entrevistas e análises de documentos. Queimadas é um quilombo que foi certificado em 5 de junho de 2015 e apresenta a especificidade de ter surgido com a compra da terra pelo membro ancestral da família, José Marques, no ano de 1917. Desde então, a comunidade se desenvolveu quase exclusivamente a partir dos casamentos endogâmicos e se fortaleceu com a preservação das tradições, dos costumes e da solidariedade familiar dos seus membros. Por serem vítimas do analfabetismo, da pobreza, da inexistência de políticas públicas e sociais que os contemplassem é comumente o relato de que “vivenciaram a escravidão”. Assim, pautados nessa perspectiva, esperam ser beneficiados com a certificação. Como resultado disso, atualmente, os seus 416 moradores, aproximadamente, vivenciam um processo de ressignificação histórica e gozam de uma maior visibilidade política e social. O Decreto nº 4887 de 2003 assegura que a autoatribuição é o elemento primordial para o reconhecimento de uma comunidade como quilombola. No entanto, é sabido que o processo de autoatribuição de um grupo, enquanto quilombola, não se dá instantaneamente. A autoatribuição tem suas raízes bem fincadas no pertencimento, na ancestralidade, nas tradições, na cultura, na memória, enfim, nas especificidades do grupo étnico a qual o sujeito faz parte. Segundo Barth (2011), os indivíduos usam a etnicidade para identificar a si e aos outros nos processos de interação; a partir de traços culturais diferenciadores, que podem ou não ser realçados, delimitam a fronteira de separação entre os diferentes grupos e demarcam *os de dentro e os de fora*. Posto dessa forma, é visível a influência que essas teorias produziram na legislação brasileira acerca dessas comunidades, uma vez que os remanescentes de quilombos passaram a ser concebidos – por diversos pesquisadores de renome, tais como, Almeida (2002; 2011), O’Dwyer (2002), Arruti (2006), Figueiredo (2011), entre outros – como grupos étnicos. No entanto, defendemos nesse trabalho que este é um grande equívoco teórico, visto que desde as primeiras experiências quilombolas existentes no Brasil colonial, a historiografia comprova que essas comunidades foram

¹¹⁷ Pedagoga, professora da rede municipal de ensino de Guanambi/Ba. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB. Linha de pesquisa: Etnicidade, Memória e Educação.

¹¹⁸ Orientadora. Doutora em genética pela UFPR. Professora do Departamento de Ciências Biológicas e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade - UESB.

resultado da união de diversos segmentos sociais – negros livres e escravizados, brancos pobres, mestiços, índios – que encontravam-se à mercê da sociedade da época e vislumbraram nos *mocambos* uma esperança de liberdade e sobrevivência. Assim, foram muitos os grupos étnicos que adentraram nesses espaços e contribuíram para a configuração social dos mesmos. Uma vez que o presente é resultado direto do passado, os quilombos contemporâneos também agregam em seu interior grande diversidade étnica. Mesmo sendo originário de um único tronco familiar, como o exemplo de Queimadas, a interação e a integração social a partir dos casamentos, da venda e compra de terra e das migrações, faz com que outros grupos étnicos sejam incorporados a um determinado espaço e compartilhem entre si as desventuras e aventuras de um destino compartilhado, preservado na memória e transmitido nas tradições e nos costumes cotidianos.

REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de Almeida. **Os quilombos e as novas etnias**. IN: O'DWYER, Eliane Catarino (org.). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- _____. **Quilombos e as novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011.
- ARRUTI, José Mauricio. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2006.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FERNART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. Trad. Elcio Fernandes. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- FIGUEIREDO, André Videira de. **O caminho quilombola: sociologia jurídica do reconhecimento étnico**. Curitiba: Appris, 2011.
- O'DWYER, Eliane Catarino (org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

GT 02 – ETNIA, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

TEXTOS DAS PALESTRANTES DO GT

GÊNERO, SEXUALIDADE E A PRODUÇÃO DOS CORPOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RASTROS DE UMA PROPOSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E ANALÍTICA

Priscila Gomes Dornelles¹¹⁹

Introdução

O que é feito de nós mesmos na Educação Física escolar e nas práticas corporais e esportivas?

Esta pergunta direciona e norteia as investigações que realizei em nível de pós-graduação (DORNELLES, 2007, 2013), bem como aquelas outras que compõem minha agenda profissional e política na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia junto aos grupos de pesquisa nos quais atuo. De modo

¹¹⁹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil) e Professora do Centro de Formação de Professores e do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Amargosa, BA, Brasil). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física (GEPEFE/UFRB/CNPq), do Núcleo Gênero, Diversidade e Sexualidade (CAPITU/UFRB/CNPq) e do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE/UFRGS/CNPq). E-mail: prisciladornelles@gmail.com

especial, esta pergunta também ecoou e organizou os percursos da tese intitulada “Heteronormalização dos corpos na Educação Física escolar: notas sobre o Vale do Jiquiriçá/BA¹²⁰”. Entre outros, escolhi este trabalho para ser mais explorado ao longo deste texto como modo de compartilhar os caminhos teórico-analíticos, metodologias e proposições políticas de gênero e sexualidade com as quais opero na Educação Física.

A partir de um feminismo que dialoga com as proposições *queer* e com o pós-estruturalismo, se colocando em encontros com a produção foucaultiana, neste texto apresento potências e diálogos com o questionamento inicial deste texto como perspectiva no campo da pesquisa e da política na área da Educação Física. Assim, quando aciono o referido questionamento - *o que é feito de nós mesmos na Educação Física escolar e nas práticas corporais e esportivas?* – refiro-me a investimentos na problematização da produção dos corpos como trajetória prioritária e, assim, dialogo com estudos na área das pedagogias corporais na escola e fora da escola, das práticas corporais e esportivas, dos modos de produção dos corpos na Educação Física escolar.

Para isso, assumo corpo, gênero, norma e heteronormatividade como conceitos centrais, bem como os aciono como ferramentas em uma batalha teórico-analítica compondo, assim, algumas premissas de luta/disputa: a) o trato conceitual e operativo com gênero como (hetero)norma; b) o investimento na compreensão das operações disciplinares e regulatórias do jogo tático da norma – e as potências da abjeção; c) a implosão do binarismo de gênero e sua visibilidade como modo de operação da naturalização da heterossexualidade. No plano metodológico, invisto na escuta dos sujeitos privilegiando suas falas e/ou produções, as quais possibilitem analisar uma trama discursiva. Para isso, nesta trajetória investigativa e na pesquisa citada acima, operei com grupos focais, entrevistas, questionários e análise de documentos, prioritariamente.

Modos de problematizar os processos de normalização do gênero e da sexualidade

Como decidir do desejo?
 Algum padrão diz do que
 e de quanto vive?
 Ele vive do que deseja?
 É uma necessidade?
 Subsiste no fundo do tempo?
 Faz-se num minuto? Morre
 no outro? Perdura uma existência inteira?
 O desejo que não desejamos,
 refreá-lo como? Respiramos.
 Há interromper-lhe o passo?
 O desejo nos ouve?
 É cego? É doído? O desejo vê
 mais que tudo? São os nossos
 os seus olhos? Se os fechamos,

¹²⁰ A tese citada foi desenvolvida sob a orientação da profa. Dra. Dagmar Estermann Meyer, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para maiores detalhes, sugerimos ver Dornelles (2013).

ele finda? Quem pôs o desejo em nós?
 Onde está posto? E onde não?
 Penetra o sonho, o trabalho, infiltra
 nos livros, no óbvio, nos olhos,
 na cervical, na segunda-feira e os versos
 não sabem outro tema [...]”¹²¹.
 (A questão, Eucanaã Ferraz)

Como problematizamos o desejo, as normas de gênero e sua produção na modernidade? “Quem pôs o desejo em nós? Onde está posto? E onde não?” Distinta de uma implicação que busca a origem, como propõe a poesia, assumo caminhos que se preocupam em compreender o “como” da produção gênero-sexualizada do desejo e dos corpos. Deste lugar, priorizo evidenciar os modos pelos quais as normas definidoras dos corpos funcionam no campo da educação, da Educação Física e, mais recentemente, na Educação do Campo¹²² - áreas onde os grupos aos quais me vinculo atuam de modo prioritário. Este lugar é feito, é construído e se torna possível a partir dos estudos feministas em diálogo com a teoria *queer* e com os estudos foucaultianos pós-estruturalistas. Neste rastro, durante a pós-graduação, no mestrado e no doutorado, me detive a compreender alguns processos pedagógicos da Educação Física escolar – prioridade do meu trabalho também na UFRB.

Deste modo, junto a estes grupos, tratamos de pesquisas em espaços legitimados institucionalizados como educativos, bem como por assumirmos uma concepção de educação como “um processo pelo qual os outros são trazidos ou conduzidos para a nossa cultura” (VEIGA-NETO, 2006, p. 29-30). Isso significa apontar para um conjunto de práticas que investem na condução da conduta do outro, as quais são mais amplas e plurais do que os processos institucionais escolarizados. Essa compreensão segue na esteira da proposição elaborada por Meyer (2009), ao conceituar educação como

[...] o conjunto de processos através do qual indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e de processos de aprendizagem que hoje deriva de uma infinidade de instituições e ‘lugares pedagógicos’ para além da família, da igreja e da escola, e engloba uma ampla e variada gama de processos educativos, incluindo aqueles que são chamados em outras teorizações de “socialização” (p. 222).

No excerto acima, a autora trata da importância de considerar as pedagogias que são colocadas em ação no âmbito da cultura para além dos processos educativos formais. Mesmo sem tanto ‘peso’ e/ou reconhecimento acerca do seu caráter educativo, os efeitos de poder na produção dos sujeitos são potentes e, por isso, é importante ater-se para a sutileza e a naturalização das estratégias postas em movimento por essas pedagogias culturais (idem, 2005). É na esteira das discussões sobre cultura postas pelos estudos culturais que esse conceito é aqui compreendido e investigado, também, pelo seu caráter pedagógico.

Assim, investimos “olhares” sobre os espaços culturais de modo a visibilizar e evidenciar os modos através dos quais o gênero regula, organiza e define o que conta como narrável, vivível e

¹²¹ Disponível no site do autor - eucanaaferraz.com.br

¹²² O Centro de Formação de Professores da UFRB apresenta os cursos Licenciatura em Educação do Campo e Mestrado Profissional em Educação do Campo.

concebível em relação aos sujeitos sociais. Para isso, primeiramente, assumimos o gênero como uma norma que atua performativamente (BUTLER, 1990) como uma série de ações normativas constritivas que ‘adjetivam’ o sujeito de modo binário em masculino ou em feminino. Dialogamos com Paul/Beatriz Preciado (2008) ao propor o conceito de tecnogênero compreendendo-o como conformado por técnicas farmacopornográficas que constituem a materialidade do sexo. Estamos aqui apontando caminhos teóricos e analíticos que buscam evidenciar “por onde o processo de normalização passa, por onde se infiltra e como se infiltra” (LOURO, 2007, p. 146).

Acionamos a noção de heteronormatividade, pautando um feminismo implicado com o questionamento dos binarismos, inclusive aqueles construídos na ação política das minorias (como as homonormatividades, por exemplo). Reafirmamos, com isso, que analisar a produção (hetero)normativa do sujeito significa considerar a relação do desejo, no campo da experiência, compreendendo os rumos ambíguos, o deslocamento pelas fronteiras e os “esboços grosseiros de formações identitárias” (HALBERSTAM, 2012, p.2) como caminhos de análise dos processos normativos geridos pelo estado na conformação do que é humano, viável e digno de ser considerado um corpo que importa socialmente.

Tratamos as identidades de gênero (masculino e feminino) tanto como produtos epistemológicos quanto como base binária de uma lógica heteronormativa que naturaliza a heterossexualidade – e, aqui, temos um amálgama potente entre gênero e sexualidade na produção teórica e analítica que acionamos. Nesta linha, “flertamos” com a interseccionalidade (PISCITELLI, 2008; BILGE, 2009; POCAHY, 2013) considerando outras categorias que funcionam na produção normativa deste sujeito moderno. Tangenciamos o conceito de interseccionalidade propor distâncias políticas de certa causalidade e/ou articulação sobreposta entre as diferentes formas de dominação e desigualdade produzidas pelos discursos generificados e sexualizados.

Estudamos e tentamos acionar táticas da complexa interimplicação entre gênero e sexualidade, considerando, ainda, a inter-relação de outras bases identificatórias constituidoras dos jogos prescritivo-restritivos dos corpos na Educação Física. O investimento nessa proposta entrecruzada é político. Com isso, apontamos para as

[...] condições políticas e epistemológicas para consubstanciar relações sociais e culturais, tanto em suas formas de dominação, quanto nas possibilidades de experimentação e produção de novos modos de vida em seus arranjos éticos, estéticos e políticos (POCAHY, 2013, p. 70).

Por fim, investimos e destrinchamos o conceito de norma e situamos sua potência como “uma maneira de produzir uma medida comum [...] a partir do que se dá a possibilidade de um direito nas sociedades modernas” (EWALD, 2000, p. 111) em uma conjuntura em que há a produção e o investimento em uma política do cálculo e do gerenciamento das populações – a biopolítica. Deste modo,

investimos na compreensão teórica da normalização disciplinar e regulatória, como meios/modos de operacionalização normativa também no âmbito das normas de gênero.

Alinhavos metodológicos e analíticos

No campo metodológico, tomando como prioridade de discussão aqui os trabalhos voltados a uma análise das práticas pedagógicas na Educação Física escolar (DORNELLES, 2007, 2013). Nestes, priorizamos a escuta das falas de docentes desta disciplina na escola, os quais se constituíram como sujeitos importantes de forma articulada e derivada dos objetos de pesquisas, os quais, de modo mais geral, se direcionavam a compreender como as normas de gênero funcionam nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar. Estas indicações teórico-metodológicas são político, pois permitem problematizar a produção dos rastros de alunx/sujeito moderno, bem como as potencialidades das práticas desta área e da escola para o alargamento das margens normativas, para a produção de dissidências, de contracondutas e de corpos que resistem.

Nas pesquisas citadas, o *corpus* analítico foi construído a partir da realização de questionários, entrevistas e de grupos focais. Relacionamos este material com a análise de documentos escolares, tais como os Projetos Político-Pedagógicos e os Planos de Ensino, por exemplo. Neste processo, situamos pesquisadora e sujeitos da pesquisa como “seres constituídos, efeitos do discurso e dos regimes de verdade” (PETERS, 2008, p. 196) e apontamos para um deslocamento da relação pesquisadora-pesquisadxs, propondo um “diálogo construído [...] embora com diferentes papéis e responsabilidades” (ibidem, p. 197) para os dois polos da relação. Por isso, compreendemos que o material produzido se constitui como possível a partir de uma perspectiva teórica feminista que embasa e produz toda a trama investigativa, inclusive os processos metodológicos e analíticos.

Sobre isso, a produção das falas docentes de forma articulada com a análise de documentos constituiu-se como uma estratégia para pesquisas que operavam, fundamental, no nível da ordem do discurso, na ordem do poder. Michel Foucault, ao tratar do papel do intelectual, explica que seu lugar

[...] não é mais o de se colocar “um pouco à frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso (1979, p. 71).

Deste modo, consideramos que o investimento na produção e seleção destas narrativas é uma ação na ordem do saber e do poder, na ordem do esquadramento dos regimes discursivos que fazem funcionar modos de inteligibilidade e elegibilidade de corpos que importam na Educação Física escolar. Contribuindo com este ponto, Rosa Maria Hessel da Silveira (2007) destaca que,

[...] se nenhum enunciado pode ser entendido num vácuo discursivo (afinal: quantos o precederam? De que significados estão povoadas as palavras ali usadas? Que imagens de destinatário – mesmo em um monólogo – marcaram-no?), em especial as palavras de um entrevistado são respostas a perguntas enunciadas por um locutor situado, numa circunstância previamente definida de uma ou outra forma [...]. (p. 132).

Operamos com análise de discurso em uma perspectiva foucaultiana. Investir no estudo das tramas discursivas significa compreender as alianças, as fraturas, as disputas discursivas que produzem e explicam as práticas pedagógicas na Educação Física escolar, visto que transitam e atravessam os sujeitos da pesquisa – docentes desta disciplina. Além disso, também para análise e organização do material empírico produzido nestas pesquisas, assumimos princípios teóricos e analíticos possíveis a partir dos conceitos principais com os quais operamos. Ou seja, os conceitos funcionam como ferramentas analíticas e organizativas. Deste modo, buscamos analisar e organizar o corpus a partir das tramas conceituais apresentadas, fazendo com que os conceitos e suas proposições organizem o material produzido na pesquisa.

Isto é, ao assumirmos o gênero como norma performativa, investimos em analisar as táticas que fazem o poder desta heteronorma funcionar. Para fins de operação-organização, tratamos de compreender como as práticas pedagógicas funcionam/constituíam-se como produtos de táticas de normatização e das táticas de normalização (disciplinar e regulatória). Além disso, ao investirmos em gênero como heteronorma, propusemos: a) problematizar as ligações entre sexo-gênero e sexualidade produzidas nos contextos que pesquisamos; b) desnaturalizar os produtos binários masculino e feminino como bases deste modelo de inteligibilidade que funciona operando e como produto de relações de poder; c) tensionar as relações dicotômicas produzidas entre heterossexualidade *versus* homossexualidade também como produto deste modelo heteronormativo; d) evidenciar a compulsoriedade da heterossexualidade como mecanismo normativo/performativo dos corpos.

Na pesquisa de doutoramento apresentada neste texto (DORNELLES, 2013), objetivei compreender como e quais processos de normalização do gênero e da sexualidade são postos em movimento no discurso pedagógico de professores/as que atuam na disciplina de Educação Física no Vale do Jiquiriçá/BA? Quais práticas disciplinares e regulatórias estão envolvidas na produção normativa dos corpos neste componente curricular? Com que efeitos e para quem?

As análises oriundas deste movimento investigativo permitiram apontar que:

a) a Educação Física escolar é posicionada como disciplina escolar responsável por tratar das “*discussões biológico-reprodutivas*”, as quais incluem “*funções reprodutoras do homem e da mulher; hormônios masculinos e femininos; DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis)*”. Nestas indicações, é possível problematizarmos o caráter prescritivo e inteligível do que é circunscrito como sexualidade para/na Educação Física escolar. Em tempo, é fundamental situar os sentidos de risco e perigo que atravessam este plano epistemológico do tema.

b) os investimentos normalizadores da Educação Física escolar se constituem com foco principal na gestão saudável da juventude (sem doenças sexualmente transmissíveis e sem gravidez na adolescência), os quais funcionam, basicamente, a partir de práticas pedagógicas informativas, tais como “*as feiras de ciências e os seminários sobre prevenção*”.

c) no plano epistemológico, temos os corpos sendo explicados a partir do sexo, constituindo um vínculo de descendência entre a biologia do corpo e o gênero. Esta base conceitual faz funcionar um plano heteronormativo do poder que se expressa na Educação Física escolar na região investigada, a saber, o interior baiano através de: práticas de assédio e toque não autorizado de meninos no corpo das meninas, as quais são naturalizadas “como normais dos seus instintos” na Educação Física escolar; a percepção de que as polaridades passiva e ativa funcionam como baliza para produção dos corpos com naturalização do feminino e do masculino.

d) focamos a compreensão do sexo como um referente institucional para a promoção de práticas pedagógicas na Educação Física escolar. Enfatizamos como as práticas pedagógicas promovidas por essa disciplina na escola pautavam, basicamente, o pressuposto da assunção unilinear (sexo-gênero-prática sexual) da sexualidade a partir de referentes biológicos e temporais – ou seja, é na adolescência que “tudo cresce e aparece”. Quando a sexualidade ‘manifestava-se’ em períodos anteriores, a regionalidade ‘entrava em cena’ para explicar os conhecimentos prévios e/ou exacerbados dos sujeitos escolares.

e) as normas de gênero não atuam apenas produzindo o dimorfismo sexual macho-fêmea assumido como sexo. O investimento normativo na materialização deste binarismo invoca, de forma concomitante, o funcionamento da hegemonia heterossexual. Esta convergência de forças aparece (e atua) na Educação Física escolar ao analisarmos uma situação onde as supostas adequações de um aluno homossexual à disposição (binária e) avaliativa sugerida por esta disciplina – apoios para homens; agachamentos para mulheres. Ao se constituir no avesso da referência elegível e inteligível de humanidade na escola, a presença do estudante evidencia que a norma vacila e a homossexualidade aparece como “aquilo que escapa a norma ou que a excede, como aquilo que não pode definir-se nem fixar-se completamente através do trabalho repetitivo dessa norma¹²³” (BUTLER, 2010, p.29, tradução nossa). Sua existência coloca em dúvida tanto o caráter linear essencializado do sistema sexo-gênero-sexualidade, pilar fundamental da regulação heteronormativa dos corpos, como também a própria noção de democracia na organização pedagógica na Educação Física escolar, quando há certa dúvida sobre qual prática avaliativa o estudante deve realizar – apoios ou agachamentos.

Considerações

Consideramos que o investimento na constituição histórica e relacional dos jogos de verdade na

¹²³ “Como aquello que escapa a la norma o que la rebasa, como aquello que no puede definirse ni fijarse completamente mediante la labor repetitiva de esa norma”.

atualidade pode evidenciar as formações discursivas amalgamadas e condicionantes da eficácia da heteronorma. Deste modo, este tipo de análise micropolítica da Educação Física escolar, em linhas foucaultianas, pode repercutir na viabilidade de questionamentos sobre os seus efeitos tanto no plano do que é possível conhecer quanto com relação à conformação dos corpos. Abre-se, assim, um caminho para descrever “[...] o nexa saber/poder de maneira que possamos compreender o que converte um sistema em aceitável” (BUTLER, 2004, p. 27) na educação escolar e na vida cotidiana na contemporaneidade.

Por fim, estes são alguns exemplos explanados de forma breve e são movimentos se sustentam na pretensão política de formular um rastro de compreensão do papel escolar na produção do sujeito moderno nas tramas do gênero para percebermos como as práticas pedagógicas funcionam. Isto significa dialogar com a ideia de que “se a homossexualidade e a heterossexualidade são categorias de conhecimento em vez de propriedades inatas, como é que nós, como indivíduos, aprendemos a nos conhecer dessa maneira?” (SPARGO, 2006, p. 44). E a escola e a Educação Física escolar fazem isso.

Isto é um pouco do que construímos como caminhos teórico-metodológicos e políticos em torno das relações entre gênero, sexualidade e Educação Física e/ou de como o desejo penetra, se infiltra e, retomando a poesia de Eucanaã Ferraz, “na segunda-feira os versos já não sabem outro tema”. Seguimos implicadxs.

Referências

- BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l’intersectionnalité. *Diogenè*, n. 225, p. 70-88, jan./mars 2009.
- BUTLER, Judith. *Gender trouble: feminism and subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.
- _____. *Undoing Gender*. New York: Routledge, 2004.
- DORNELLES, Priscila G. *Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.
- _____. *A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da Educação Física escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.
- EWALD, François. *Foucault, a norma e o Direito*. Lisboa: Veja, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HALBERSTAM, Judith Jack. A homofobia faz parte do estado teocrático. *A Tarde*, Salvador, nov. 2012. (Seção Muito). Disponível em: <<http://www.atarde.uol.com.br/muito/materias/1447525-%22a-homofobia-faz-parte-do-estado-teocratico%22>>. Acesso em: 11 dez. 2012.
- LOURO, Guacira L. O “estranhamento” queer. In: SWAIN, Tania N.; STEVENS, Cristina M. T. (orgs.). *A construção dos corpos: perspectivas feministas*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2007. p. 141-148.
- MEYER, Dagmar E. E. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. p. 213-234.
- MEYER, Dagmar E. E.; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisa nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23-44.

PETERS, Michael. Pesquisa educacional: os “jogos da verdade” e a ética da subjetividade. In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina (orgs.). *Por que Foucault?:* novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 189-200.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Revista Sociedade e Cultura*, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul./dez. 2008.

POCAHY, Fernando Altair. Interseccionalidade: uma prática-teorização feminista possível na “era pós-gênero”? In: DORNELLES, Priscila G.; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Simone V. (orgs.). *Educação Física e Gênero: diálogos educacionais*. Ijuí: Unijuí, 2013, p. 69-87.

PRECIADO, Paul Beatriz. *Testo Yonqui*. Madrid: Editorial Espasa Calpe, 2008.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 117-138.

SPARGO, Tamsin. *Foucault e a teoria queer*. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In:

RAGO, Margareth (org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006, p. 13-38.

EMPODERAMENTO DA MULHER NEGRA NA CIDADE DE VITÓRIA DA CONQUISTA: RESULTADOS DE UMA PESQUISA

MARTHA MARIA BRITO NOGUEIRA¹²⁴
ANA CLÁUDIA LEMOS PACHECO¹²⁵

Esta comunicação apresenta alguns resultados e considerações da pesquisa intitulada “Mulher Negra e Empoderamento: trajetória de memórias de Dona Dió do Acarajé na cidade de Vitória da Conquista”, iniciada em agosto de 2015 e finalizada com a dissertação defendida em julho de 2016 no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC da UESB - ODEERE. Pretendeu-se identificar, por meio da trajetória e das memórias de Dona Dió do Acarajé, as redes de relações tecidas por ela que possibilitaram o empoderamento e a visibilidade de uma mulher negra, baiana de acarajé, na sociedade conquistense, compreendendo os elementos simbólicos que representam o seu pertencimento étnico como facilitador das relações interpessoais que contribuíram para a sociabilidade sua e do seu grupo.

Para realizar a pesquisa foram utilizados procedimentos metodológicos da história oral por meio de entrevistas, dialogando com fotografias, jornais e outros documentos, impressos e em áudio, encontrados em arquivos públicos e particulares. Como fonte complementar, utilizou-se de entrevista feita com Dona Dió em 1997, por Itamar Pereira Aguiar, pesquisador e professor da UESB. No total, foram realizadas 14 entrevistas com filhos, amigos, colegas de trabalho, parentes simbólicos, componentes do grupo carnavalesco, promotores de eventos, agentes do movimento negro na cidade, pessoas que de alguma forma participaram das redes de relações tecidas por Dona Dió durante a sua vida, com a visão e as emoções resultantes das experiências vividas em comum.

¹²⁴ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade

¹²⁵ Universidade Estadual da Bahia – Doutora em Ciências Sociais

A inter-relação entre a história oral e a memória, foi importante para trazer à luz as memórias de Dona Dió do Acarajé. Concorde-se com Thompson (1992) que a fonte oral desafia a subjetividade da percepção humana. É como ir fundo, camada por camada da memória, até as suas sombras na expectativa de chegar à verdade oculta. Ecléa Bosi (2004) entende que para constituir a vida cotidiana é imprescindível a utilização da memória oral, pois só ela permite entender os sentimentos, as paixões que estão ocultas atrás dos documentos. É o momento em que os excluídos da história oficial tomam a palavra. O papel da memória na reconstrução da trajetória de Dona Dió não é apenas a lembrança de um acontecimento individual, mas inclui aqueles vividos pelo grupo do qual ela pertencia.

Neste trabalho, foi privilegiado o cruzamento de fronteiras disciplinares em uma abordagem histórico-anropológica, compreendendo que a análise com este olhar possibilita refinar a leitura dos acontecimentos, favorecendo a compreensão dos significados da vida social e suas transformações no tempo e no espaço, contribuindo para refletir sobre a influência da cultura nessas transformações. A investigação teve aporte teórico na perspectiva do pensamento feminista negro (*Standpoint Theory*) que possibilitou articular, a nível analítico, às diversas diferenças e identidades presentes na trajetória social do sujeito em questão, ampliando a visão sobre o empoderamento da mulher negra na sociedade brasileira. (COLLINS, 1989)

Discutir o empoderamento das mulheres negras sugere a análise de categorias diversas como gênero, mulheres, raça, cultura, etnicidade, sexualidade, dentre outros marcadores que demandam nas relações sociais e que se encontram interseccionalizados nas experiências das mulheres negras. Também predispõe subjetividades que definem a mudança na condição e na posição das mulheres negras dentro da sociedade. Essas subjetividades são pensadas nesse estudo como formas de empoderamento, sugerindo um tipo de poder que estimula as mudanças, tanto individuais como coletivas, que é criativo e participativo proporcionando novos espaços e posições, permitindo a conquista da autonomia e representatividade nos contextos cultural, econômico, político e social.

Na análise da cientista política Cecilia Sardenberg (2006, p.7), a questão do poder implícita na noção de empoderamento não se refere ao “poder sobre”, ou seja, na dominação/subordinação ou dominação/resistência, mas visualiza o “poder para” que está relacionado à capacidade para fazer algo, para produzir, para “fazer escolhas dentro de um contexto que antes era impossível/proibido/negado”; o “poder de dentro” que está na construção da autoestima e autoconfiança; e o “poder com” que é a capacidade de compartilhar em uma ação coletiva.

É consenso no pensamento feminista que “para se empoderar alguém deve ser antes desempoderado” (SARDENBERG, 2006, p.3), pois o empoderamento é um processo da construção da autonomia em que as pessoas se tornam empoderadas em relação a si próprias anteriormente. “Não existe empoderamento sem transformar as estruturas e instituições que reforçam e perpetuam [...] as

desigualdades sociais.” (SARDENBERG, 2006, p.6). Segundo a cientista política Ana Alice Costa (s.d, p. 6-7), empoderar-se refere a uma mudança de condição e de posição dentro da sociedade¹²⁶.

A reconstrução da trajetória de vida de Dona Dió do Acarajé trouxe para o centro de nossa análise o conceito de “Empoderamento Étnico” no sentido barthiano onde a etnicidade está sempre organizada na dicotomia “Nós/Eles”. Segundo Barth (2011, p.153), é essa fronteira do “Nós” em contato com o “Eles” que permite a existência dos grupos étnicos e a sua permanência no tempo, independentemente das interações entre eles. Ao procurar conexão entre empoderamento e identidade étnica na trajetória de Dona Dió do Acarajé, considerou-se que a visibilidade, autonomia e autodeterminação encontradas no seu percurso religioso, social, econômico e político indicavam um pertencimento étnico específico, pois em todos estavam presentes marcas diferenciadoras das tradições culturais e saberes afro-brasileiros em detrimento de uma cultura branca e ocidentalizada que caracterizava a cidade de Vitória da Conquista. Compreende-se a identidade étnica no contexto, não como um “suporte da cultura”, visto que não se tem na base uma cultura única, mas como referência a uma alteridade, entendendo o grupo étnico como uma forma particular de organização social por meio “de categorias de atribuição e identificação” que apresentam as diferenças. (BARTH, 2011, p. 189).

Embora existam transformações relativas ao pertencimento étnico nas histórias de vidas individuais dentro dos processos de exclusão e incorporação, as diferenças culturais podem ser mantidas mesmo com o contato interétnico e a interdependência dos grupos. “Assim, a persistência de grupos étnicos em contato implica não apenas critérios e sinais de identificação, mas igualmente uma estruturação da interação que permite a persistência das diferenças culturais” (BARTH, 2011, p.196). Nas definições de Manuela Carneiro da Cunha (2014, p.238), estes sinais ou signos manifestos, chamados de “sinais diacríticos”, são escolhidos e conservados para garantir a distinção do grupo dentro da sociedade, podendo “se opor, por definição, a outros de mesmo tipo [...] o que levaria a dizer [...] uma linguagem para se pensar as diferenças”.

Diferente de outras tantas mulheres negras, a sua visibilidade e empoderamento esteve, em todas as manifestações, conectados com a cultura afro-indígena e com as tradições ancestrais em detrimento de uma cultura branca e ocidentalizada. Dessa forma tornou-se necessário identificar as categorias diferenciadoras que levaram Dona Dió ao caminho do empoderamento destacando-a das demais mulheres vendedoras de acarajé na cidade.

Dionísia de Oliveira Silva, conhecida popularmente como Dona Dió do Acarajé, foi descendente de quilombolas da região da Lagoa de Maria Clemência¹²⁷. Nasceu na Rua do Triunfo, no centro da cidade de Vitória da Conquista em abril de 1936, vindo a falecer em 07 de outubro de 2012, com 76 anos

¹²⁶ “Condição” é o estado material no qual se encontram as mulheres: sua pobreza, salário baixo, desnutrição, falta de acesso a saúde pública e a tecnologia moderna, educação e capacitação, sua excessiva carga de trabalho, etc. [...] “Posição” é o status econômico, social e político das mulheres comparado com o dos homens, isto é, a forma como as mulheres têm acesso aos recursos e ao poder comparado aos homens.

¹²⁷ Povoado que fica nos arredores da cidade de Vitória da Conquista

de idade, vivendo todo esse tempo na cidade de Vitória da Conquista. Casou-se por três vezes. O primeiro casamento aconteceu quando ela tinha 12 anos de idade. Logo separou e ficou com uma filha que, por falta de condições financeiras, deixou-a com uma família pertencente à elite política conquistense. Esta família mudou-se para o Rio de Janeiro levando a sua filha, Joselita Santos. O segundo marido foi Albino Antônio da Silva, e com ele teve 13 filhos. Após viuvez, casou-se novamente com Pedro Luciano de Oliveira, com quem viveu até a sua morte. No total, Dona Dió teve 14 filhos, três faleceram, restando-lhe onze, entre os filhos biológicos e os de adoção.

De origem muito pobre, Dona Dió interrompeu os estudos porque precisava trabalhar. Inicialmente, exerceu a ocupação de lavadeira, e, continuamente, sobreviveu com a venda de produtos alimentícios nas portas de clubes, bares e hotéis. Mais tarde, inseriu-se no mercado informal, através da venda de acarajé. O acarajé foi definitivamente o seu meio de sobrevivência socioeconômica mais importante. Através desse alimento, Dona Dió criou uma verdadeira rede de sustentação econômica para sua família (marido e filhos); tal atividade lhe possibilitou estabelecer outras redes de empoderamento social e simbólico, tais como sua vinculação religiosa com os cultos afro-brasileiros, sua relação com o samba e outras redes de relações sociais e políticas mais amplas na cidade conquistense.

A sua popularidade crescia, e por sua habilidade de se relacionar com pessoas das diversas camadas sociais, foi convidada a se candidatar para o cargo de vereadora pelo PSDB, mesmo não querendo se envolver com a política partidária. Provavelmente Dona Dió percebeu que essa seria uma nova oportunidade de autodeterminação em um novo espaço, dessa vez o político institucionalizado. Conseguiu entender o momento histórico-político-social pelo qual passava a sociedade, criando um perfil para atender as demandas dentro do processo de reconhecimento de uma identidade étnica, tornando-se conhecida como “Dona Dió, a Baiana do Acarajé”, imagem simbólica e significativa que possivelmente impulsionou o processo de empoderamento.

Desde adolescente participava das batucadas que aconteciam nos bairros periféricos, e que se apresentavam nos carnavais pelas ruas centrais da cidade. Segundo depoimentos, esses eventos eram, para Dona Dió, não apenas uma forma de divertimento, mas uma maneira de integrar os negros na vida social. Com o tempo as batucadas em Vitória da Conquista foram perdendo o significado para os participantes. Dona Dió e sua equipe não pararam no tempo e criaram condições para transformar a Batucada Imperadores do Samba no Grupo Recreativo Escola de Samba União de São Vicente, “uma sociedade dos cultivadores do carnaval de Vitória da Conquista” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 1988), que teve como sede a sua residência.

A “Lavagem do Beco”¹²⁸ em Vitória da Conquista, iniciada na década de 1980, mantida tradicionalmente enquanto existiram carnavais e micaretas na cidade, é outra expressão popular

¹²⁸ Festa realizada como abertura dos carnavais e/ou micaretas em Vitória da Conquista que consistia em um cortejo de “bainhas”, caracterizadas com roupas brancas usadas nos cultos afro-brasileiros, embalado por um grupo de percussão com músicas e instrumentos utilizados nos terreiros de Candomblé e Umbanda. Muita gente da cidade acompanhava o desfile que

considerada como parte da memória coletiva e social no conjunto de lembranças que constitui as memórias de Dona Dió do Acarajé. Rememorar a “Lavagem” é trazer à lembrança da sua presença como líder e como fundadora capaz de manter a “tradição” na cidade. Em depoimento, uma das nossas colaboradoras, Grazielle Novato (2016) define que a tradição tanto da “Lavagem do Beco” quanto da “Escola de Samba” em Vitória da Conquista, trouxe para as ruas da cidade a “beleza” e a “riqueza” dos terreiros com seus trajes, seus símbolos e suas danças.

Dona Dió foi a primeira mulher¹²⁹ a vender acarajé em Vitória da Conquista desde a década de 1960 e sempre utilizou as indumentárias tradicionais de “baiana” para trabalhar em seu tabuleiro. Assim, ela construiu a sua identidade de “baiana de acarajé” representando a categoria perante a sociedade conquistense até mesmo depois da sua morte. Essa imagem tornou a sua marca diferencial dentre as outras vendedoras de acarajé que não preservaram às tradições. Dentro do processo de urbanização de Vitória da Conquista, Dona Dió conseguiu visibilidade com o seu trabalho e suas ações coletivas que, além do sustento da sua família, conferiu à cidade uma marca afro-brasileira por diversas formas, assegurando um espaço para a Mulher Negra.

Analisar os processos de empoderamento na trajetória das mulheres negras que se destacaram dentro de uma sociedade patriarcal, que se reconhece branca e cristã, é necessário, antes de tudo, compreender o contexto, identificando o que é e como acontece o “empoderamento” no cotidiano dessas mulheres. Compreender tais experiências não é passível por um único ponto de vista, teorias ou metodologias que sejam homogêneas ou hegemônicas. Tornou-se obrigatório investir em abordagens que pudessem ampliar as perspectivas, trazendo à luz aspectos observados na trajetória do sujeito da pesquisa, considerados importantes e relevantes para a epistemologia dos estudos sobre e das mulheres negras e sobre as relações étnicas.

Ao contextualizar a trajetória de Dona Dió do Acarajé na cidade de Vitória da Conquista, foi possível verificar que a sociedade conquistense, embora tenha nas suas raízes a participação efetiva de descendentes africanos e indígenas, participou do projeto de branqueamento cultural e biológico proposto pela colonização europeia apresentando-se como uma sociedade branca, patriarcal e, sobretudo europeizada. Contudo, mesmo que compassadamente, com muito esforço e disputa, os movimentos negros estiveram marcando a história da cidade na luta pela promoção da igualdade racial e cultural conseguindo conquistar espaços de visibilidade ainda que pequenos. É com o olhar positivo que é visto neste trabalho o caminho de lutas enfrentado pelos movimentos que propõe uma sociedade mais justa e igualitária.

iniciava em frente a Prefeitura Municipal seguindo em direção à Praça Nove de Novembro onde as baianas lavavam a praça com água de cheiro que traziam em potes de cerâmica.

¹²⁹ Antes de Dona Dió, só homens vendiam acarajé em Vitória da Conquista.

Analisar o processo de empoderamento de Dona Dió do Acarajé permitiu identificar mecanismos individuais e coletivos que projetaram mudanças de posição e de condição das mulheres negras dentro da sociedade, mostrando as conjunturas históricas e culturais que possibilitaram a conquista da sua autonomia e do domínio sobre suas ações. O estudo revela que a busca pela sobrevivência para si e para sua família conduziram a maioria das mulheres afrodescendentes para o mercado informal, estimulando-as a construir redes de solidariedade e de relações que ampliaram as perspectivas para si e para o grupo.

Embora a conquista da visibilidade e autonomia de Dona Dió do Acarajé tenha sido legitimada por meio do seu trabalho em busca da sobrevivência, as estratégias utilizadas para tanto estiveram assinaladas por saberes ancestrais, resgatados e preservados nos símbolos que marcaram a sua identidade afro-brasileira. Categorizar “empoderamento étnico” partiu-se do princípio que o estudo das relações étnicas se dá sempre na direção em que o sujeito étnico está frente a outros sujeitos enunciando seus conflitos e percepções. A tradição resgatada e mantida por Dona Dió na forma de vestir, de falar, de conduzir o seu trabalho, preservando valores culturais e religiosos afro-brasileiros podem ser entendidos como sinais diacríticos que determinam a diferença entre Ela e as demais mulheres vendedoras de acarajé em Vitória da Conquista. Também contrasta com outras mulheres negras que conseguiram visibilidade e ascensão na Cidade por outros caminhos que não necessariamente refletem os valores culturais considerados de ancestralidade afro-brasileira ou afro-indígena.

A pesquisa indica uma desconstrução nas relações sociais consideradas de gênero no convívio familiar de Dona Dió. Embora pareça um modelo tradicional de família patriarcal e nuclear, em que existe uma hierarquia onde o homem ou o pai exerce uma posição privilegiada, na casa de Dona Dió as relações familiares são negociadas, apresentando uma complementaridade entre as posições de gênero e poder. Nesse sentido o empoderamento propõe uma relação onde às decisões são bilaterais onde toda a família é beneficiada. É nesse aspecto que Joan Scott (1995) propõe que sejam observados os contextos e as representações simbólicas para que os conceitos normativos não limitem as interpretações. Diante dessa prerrogativa, cabe entender que o modelo familiar vivido por Dona Dió foi construído com base nas negociações onde as posições de gênero se complementam.

A reconstrução da trajetória de Dona Dió, por meio das suas memórias apresenta a valorização de tradições cultural/religiosa que ela preservou na construção da imagem que proporcionou a sua visibilidade e empoderamento. Percebeu-se que na trajetória de mulheres como Dona Dió do Acarajé, ou seja, negras, de origem pobre, distante da educação formal, cuja batalha pela sobrevivência esteve sempre como primeiro passo, a religiosidade e a diversidade da cultura negra estão imbricadas de tal maneira que no cotidiano se confundem ou se tornam a mesma coisa. A religião constitui a base da vida diária dessas mulheres que tem no seu conjunto de crenças elementos fundamentais de resistência e sobrevivência.

São os saberes apreendidos e repassados, estimulados pela fé, extraídos das experiências diárias que constroem a visibilidade e a liderança das mulheres negras dentro do grupo. As ialorixás (mães-de-santo) são o exemplo dessas lideranças femininas, especificamente na Bahia, onde estão os terreiros de

candomblé mais famosos do Brasil que tem a mulher como sacerdotisa principal. Dentro de um universo simbólico, o candomblé é apresentado como instituição que procura preservar as tradições e a identidade afro-brasileira. Provavelmente por ter a capacidade de manter saberes das tradições religiosas no seu cotidiano, e a liderança observada nas mulheres negras religiosas, que Dona Dió, muitas vezes, foi confundida com mãe-de-santo, ou simplesmente mãe negra, mãe Dió.

Os costumes, as práticas diárias, o trabalho, a fé, a religião, a cultura, em conjunto legitimam a sua identidade social e individual. De acordo com Pollak (1992, p.204) “a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos”. Nesse sentido entende-se que Dona Dió construiu a sua imagem por meio da diferença encontrada dentro de uma sociedade cujos costumes estavam voltados para uma cultura branca e ocidentalizada. Foram os critérios encontrados e utilizados nas negociações interpessoais e interculturais que permitiram a Dona Dió uma trajetória de empoderamento. Como afirma Pollak:

Ninguém pode construir uma autoimagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo. (POLLAK, 1992, p.204).

Herdeira de uma sabedoria ancestral, Dona Dió se destacou entre as mulheres negras de Vitória da Conquista sendo reconhecida como a “baiana de acarajé”, representante do povo negro e das vendedoras de acarajé da sua época. Sempre paramentada com a sua indumentária, sem nunca descaracterizar a sua identidade de “baiana de acarajé”, estava presente nos movimentos de expressões culturais-religiosas afrobrasileiras que se apresentavam na cidade: em eventos públicos vendendo acarajé, na “Lavagem do Beco”, ou ainda desfilando na Escola de Samba. Em todas as atividades ela estava no comando, como protagonista.

Esta visibilidade conquistada por Dona Dió pode ser compreendida dentro das negociações culturais da pós-modernidade que na análise Stuart Hall (2013) é o resultado de um novo tipo de política cultural em que as vozes da margem se transformaram na *vibe*¹³⁰ do momento. Hall (2013, p. 377) acredita que os espaços conquistados pela cultura negra ainda são poucos e policiados, mas “são capazes de efetuar diferenças e de deslocar as disposições do poder”. A cultura popular negra, segundo o autor apresenta histórias, prazeres e memórias do povo e não adianta o quanto for cooptada ou inautêntica sempre terá as experiências vividas por traz dos seus repertórios.

Na frente dos movimentos culturais Dona Dió conseguia os recursos financeiros tanto para a Escola de Samba quanto para a “Lavagem do Beco”, pois tinha representatividade na Câmara de Vereadores ou ainda acesso junto às secretarias municipais onde buscava recursos. Essa configuração de

¹³⁰ Termo inglês que quer dizer vibração de forma simplificada. Hoje é uma expressão popular utilizada por jovens para identificar a sensação do momento.

poder de negociação conseguido por Dona Dió sugere um tipo de poder emanado de saberes da própria cultura das mulheres africanas e suas descendentes. Os moldes de associações criadas por mulheres iorubas definidas por Bernardo (2003) e por mulheres moçambicanas, de acordo com Loforte (2000), ajudam a entender a importância do poder de atuação de Dona Dió diante das autoridades institucionalizadas como um aspecto desenvolvido pelas mulheres negras desde a África na negociação de bens tanto materiais como simbólicos.

Jurema Werneck (2007) traz a figura da *Ialodê* para analisar as mulheres negras dentro do samba, ampliando o sentido do conceito com a finalidade de contrapor à invisibilidade da participação das mulheres negras na cultura popular. Ao expandir o conceito *Ialodê*, Werneck apresenta especialmente o lugar e papel das mulheres negras nas tradições afro-brasileiras destacando a forma com que elas rompem com modelos estabelecidos para alcançar novas posições dentro da sociedade racista e sexista.

O estudo aqui apresentado, não esgota as possibilidades de interpretações para as categorias observadas na trajetória de Dona Dió do Acarajé que recuperam elementos relativos à conquista da autonomia, a disputa pela sobrevivência, a visibilidade social e acima de tudo, o resgate da cultura afro-brasileira em um espaço ocidentalizado. Entretanto, possibilita novos estudos sobre as mulheres negras reiterando a importância de análise das suas histórias de vida a partir das suas experiências sociais e histórias concretas, respeitando suas identidades e diferenças de gênero, raça, etnia e de visões de mundo com as quais aprenderam e construíram o saber cotidiano da sobrevivência e da cultura popular.

REFERÊNCIA

- BARTH, Fredric. Grupos Étnicos e suas Fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth.** Tradução Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 2011. 2.ed.
- BERNARDO, Teresinha. **Negras, mulheres e mães:** lembranças de Olga de Alaketu. São Paulo: educ; Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- BOSI, Ecléa. **O tempo Vivo da Memória:** ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004. 2.ed.
- COLLINS, Patricia Hill. The Social Construction of Black Feminist Thought. In: **Signs**, Vol. 14, No. 4, Common Grounds and Crossroads: Race, Ethnicity, and Class in **Women's Lives.** (Summer, 1989), pp. 745-773. Disponível em: <<http://www.jstor.org>>. Acesso em 30.mai.2015
- COSTA, Ana Alice. **Gênero, Poder e Empoderamento de Mulheres.** Disponível em: http://www.agende.org.br/docs/File/dados_pesquisas/feminismo/Empoderamento%20-%20Ana%20Alice.pdf. Acesso em 23.mai.2015.
- CUNHA, Manuela Carneiro da Cunha. **Cultura com Aspas.** São Paulo: Cosac Naify, 2014, 2ª ed.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. 2.ed.
- LOFORTE, Ana Maria. **Gênero e poder entre os Tsonga de Moçambique.** Maputo: Promédia, 2000.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, pp. 200-212.
- SARDENBERG, Cecília. **Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista.** Transcrição revisada da comunicação oral apresentada ao I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO’, promovido pelo NEIM/UFBA, em Salvador, Bahia, de 5-10 de junho de 2006.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez., pp. 71-99. 1995.
 THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
 VITÓRIA DA CONQUISTA. **Projeto de Lei 434/88**. Acervo do Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista.
 WERNECK, Jurema. **O samba segundo as ialodês: mulheres negras e a cultura midiática**. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

GÊNERO: NARRATIVAS DOS PASSOS NA MATERNIDADE, PATERNIDADE E PARTURIÇÃO DAS PARTEIRAS RIO-CONTENSES

JAQUELINE MARIA SANTOS¹³¹
 RAQUEL SOUZAS¹³²

um saber sobre sexualidade, corpo e reprodução. e o resgate desse saber é primordial para se conservar a intimidade dos partos e preservar o parto como um momento da vida sexual e amorosa das pessoas. as parteiras são simbologias do parto como um momento de amor¹³³.

O presente texto objetiva apresentar algumas considerações sobre os resultados da pesquisa de mestrado intitulada, História e Memórias de parteiras do Rio de Contas/ Bahia: Saberes da arte de partejar. O propósito deste capítulo é estimular uma reflexão crítica e apresentar, ainda que sucintamente, as vivências cotidianas das parteiras rio-contenses ligadas a papéis sociais. dialogar com o conceito de gênero a partir das autoras estudiosas da temática, percorrendo espaços e temporalidades diversas em torno das experiências e das relações nos papéis de mãe, mulher, esposa/companheira e cidadã.

Para refletir sobre a vivência das parteiras, faz-se uma interface com o causo de “Samarica Parteira”, obra composta por Zé Dantas e interpretada por Luiz Gonzaga, exposta na epígrafe do capítulo. Além dos vários aspectos do sertão destacados, a letra enfatiza também a importância das parteiras para o lugar, quando narra todos os acontecimentos do parto no sertão.

No causo, a parteira é a personagem principal e todo o desenrolar da história acontece no seu entorno: desde o momento em que o personagem lula é ordenado a ir buscá-la, sua chegada à casa do capitão Balbino e no desenrolar do parto natural. Aqui é importante evidenciar que a parteira se torna autoridade maior que o coronel nas decisões tomadas naquela situação, o que demonstra seu poder de decisão sobre as cenas envolvidas com a parição e resta aos envolvidos, inclusive o capitão, obedecê-la.

¹³¹Enfermeira, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade-PPGREC/UESB.

¹³²Professora do Programa do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade (UESB), Docente da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

¹³³Documentário sobre o cotidiano das parteiras. Elas falam do entendimento que têm do próprio trabalho e discutem seus dilemas e contradições. Ano: 1992; Duração: 15 minutos; Direção: Ângela Mascelani; Produção: Grupo Curumim; Apoio: Unicef.

Logo ao chegar, Samarica já vai pedindo que se acenda um incenso antes mesmo dos cumprimentos. durante o procedimento do parto, faz outras solicitações, pois a ordem primeira é a sua: pede ao capitão uma capinha de fumo de Arapiraca para dona Juvita mastigar; ordena as mulheradas que continuem rezando; pede ao capitão para colocar uma faca fria no dedão da sua esposa; orienta dona juvita com determinação: “capitão Barbino, tem fumo de Arapiraca? me dê uma capinha pr’ela mastigar. pegue, d.juvita, mastigue essa capinha de fumo e não se incomode. é do bom! aguenta nas oração, muié!”.

As relações de gênero são fundamentadas nas relações de poder, poder esse que era exercido majoritariamente pelo ser masculino. contudo, a história contada na música não difere dos relatos das mulheres colaboradoras da pesquisa, em que relatam que todos obedeciam a suas ordens e desordens durante a assistência ao parto, mesmo que fora desses espaços específicos as mulheres retornassem a ocupar seus lugares de submissão devido à cultura do patriarcado.

Havia um processo de marginalização apesar do valor social conferido à parteira pelo dom de partejar, pois não tinham instrução formal e dependiam exclusivamente de conhecimentos e experiências transmitidos por outras mulheres. Porém, até o século xvi, o homem não podia participar do espaço onde nasceria uma criança. Esse lugar era privado, predominantemente feminino. Assim, esse quadro não era de domínio masculino, a maternidade determinava o valor da mulher, assim, o papel histórico construído para a mulher na sociedade ocidental é orientado pelas questões de gênero e poder.

Desse modo, as discussões a respeito do que elucida o gênero, conforme as autoras Scott (1995) e Louro (2000), afirmam que estas emergem a partir de relações sociais, de um universo simbólico, constitutivo dos processos de construção social, cultural e histórico, em que se definem identidades sociais, não apenas identidades sexuais e de gênero, mas também de raça, de nacionalidade e de classe. Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais.

Nesse contexto, a relação de poder existiu porque tanto os dominados e dominadores aceitaram as versões da realidade social, o que acaba por transformar as questões de gênero numa divisão de sexo. Assim, a construção do conceito de gênero feito por Joan Scott, para entender a condição de desigualdade da mulher é necessário:

(...) tratar do sujeito individual tanto quanto da organização social e articular a natureza das suas inter-relações, pois ambos têm uma importância crucial para compreender como funciona o gênero e como se dá a mudança. enfim, precisamos substituir a noção de que o poder social é unificado, coerente e centralizado por alguma coisa que esteja próxima do conceito foucaultiano de poder, entendido como constelações dispersas de relações desiguais constituídas pelo discurso nos campos de forças. no seio desses processos e estruturas, tem espaço para um conceito de realização humana como um esforço (pelo menos parcialmente racional) de construir uma identidade, uma vida, um conjunto de relações, uma sociedade dentro de certos limites e com a linguagem - conceitual - que ao mesmo tempo coloque os limites e contenha a possibilidade de negação, de resistência e de reinterpretção, o jogo de invenção metafórica e de imaginação. (Scott, 1992, p. 14).

A autora entende gênero como um saber sobre as diferenças sexuais construídas hierarquicamente nas relações de poder em que se constroem significados culturais para essas diferenças, dando sentido e posicionamento a uma estrutura desigual.

Conforme Kofes (1993), gênero não teria em si mesmo qualidades definitivas, não referencia para as pessoas suas ideias sobre as relações sociais e nas suas ações “gênero não é a diferença natural ou biológica” (p. 22-23), atuando como um operador de reconhecimento de um campo específico entre as categorias de diferenciação. Nessa direção, não se pode pensar gênero apenas como uma questão da relação macho e fêmea, mas se refere às relações internas entre partes das pessoas, tanto quanto a sua externalização como relações entre as pessoas.

Nessa perspectiva, em muitos relatos a representações de gênero, surgiram nas falas como ímpeto ao modelo da influência no domínio cultural e histórico, em que se dão as relações de gênero das parteiras. Chamou a atenção de início a função que os esposos desempenhavam no dia do nascimento e na hora da dor das parturientes, em que cabia a eles o papel de sinalizador para parteira que sua esposa estava “incomodada”, então, buscavam-na para assistir, ao mesmo tempo em que devia acompanhar as parteiras até suas casas, visto que muitos momentos eram na madrugada e em lugares muito distantes: *“Quando era no dia que elas sentiam lá, mandavam os maridos virem me chamar, meu marido não gostava não (risos), mas eu ia, eu tinha aquele dom pra isto, ele não gostava de maneira nenhuma, mas eu ia e cuidava de muitas (dona Zenor).”*

Pode-se perceber que as relações desiguais de gênero estão presentes na não aprovação por completo do esposo às atividades da colaboradora. Contudo, nota-se também a resistência desta e prevalecendo a sua vontade perante o desgosto do homem, que detém o poder de decisão, uma vez que este era o provedor da família.

Na narrativa, muitas mulheres não poderiam decidir sobre suas vidas, não se constituíam enquanto sujeitos e em alguns momentos prevalecia a supremacia masculina. essa subalternidade, determinante na condição feminina, é fruto do seu papel de gênero e da sociedade, por meio de suas instituições (ideologia e padrões estabelecidos), que constroem mulheres e homens envolvidos em uma relação de domínio e subjugação (Costa, 1998). isso significa dizer que o domínio masculino apresenta na sociedade distintas manifestações, no relato acima chama a atenção o controle masculino sobre o trabalho das mulheres.

Sendo o casamento uma instituição presente em diversos povos e culturas, neste trabalho, e em observância ao contexto social e histórico das comunidades rurais a que elas são pertencentes, evidencia-se a sua importância e seu caráter normatizador, ao passo que seria um objetivo a ser alcançado, além da maternidade, pelas mulheres nessa sociedade. em síntese, ser casada seria fazer parte de uma representação social dominante, ou seja, uma espécie de “afirmação”, porém nem toda mulher do mesmo período, para se reafirmar, consentia em cumprir tal ritual, caracterizando como uma espécie de resistência.

Souzas (2004) constata que o casamento era uma forma das mulheres obterem uma identidade social:

a emancipação feminina, em direito à escolha, já deu largos passos em direção à autonomia. o casamento, por muito tempo, foi a única forma de as mulheres obterem uma identidade social, e o contrato matrimonial, datado na origem do patriarcalismo, tem como base a dominação e sujeição da mulher ao homem (Souzas, 2004, p. 87).

Vale lembrar que, nessa conjuntura, muitos cônjuges permanecem unidos e constituem famílias imensas mesmo quando os casamentos não são considerados os mais desejados ou os enquadrados como modelo, o que é representado pelo relato de dona Zenor: “já com a idade de 17 anos, 16 anos, eu casei, casamento para mim não foi lá essas coisas, mas mesmo assim eu tive 15 filhos”.

Se por muitas vezes a prática do casamento na visão social e histórica configurava uma segurança, na trajetória de dona Odete esse evento se fez ausente e aparece com afirmações “nunca casei não, eu não, pra que mentir, nunca casei (...) eu não, nunca quis não”. seus sentidos merecem ser compreendidos em cada contexto específico, onde esta faz uma interlocução permanente com atualidade, justificando de certa forma a visão “preconceituosa” que a sociedade continha no período em que a ela se refere, tendo em vista que é mãe de nove filhos e não convivia com um parceiro. Esse pensamento pode ser compreendido no seguinte relato: “si mentiam, de todas as mulheres eles si metiam, ia querer ser bom, mas hoje eles tão veno o que é bondade mais, e pra quê? casamento hoje tão pior e pra quê, não leva ninguém ao céu” (dona Odete).

No entanto, cabe sublinhar que essa colaboradora trabalhava na enxada e cuidava dos filhos, que os levava sempre consigo. “trabalhava pra mim e trabalhava alugado (...) na roça e na enxada, era pra roça, né? se chamavam para trabalhar assim pra roça, lá pro brumadin, eu ia e levava meus fi”. Essas colocações sugerem uma participação mais ativa da mulher na família e na sociedade, embora seu papel ainda fosse limitado diante da manutenção dos privilégios masculinos na estrutura social.

A luta pela sobrevivência familiar determinou uma maior ligação entre mães e filhos. situações como a referida por dona Odete fazem parte da história de vida de muitas mulheres, em especial, as negras, que em seus contextos socioculturais, apresentam o maior quantitativo de “mães solteiras”. Dessa maneira, a opressão de gênero sobre a mulher negra se faz de distintas maneiras, desde a época colonial até a contemporaneidade.

A pesquisadora Raquel Souza (2004), em sua tese de doutoramento, mostra a vivência da conjugalidade, que por ser uma conquista recente, ainda é novidade na vida das mulheres negras, uma vez que estas são preteridas para sexo casual. para elucidar ainda mais essa questão, traz a constatação de Berquó (1987) que identificou em seu estudo uma maior solidão da mulher negra na questão Conjugalidade.

Teóricas que discutem a desvalorização da mulher negra, como Sousa (1983), Fanon (2008) e Pacheco (2013), revelam que, no contexto conjugal, a mulher afrodescendente ainda é pouco vista como uma opção para ser esposa e parceira, além disso, esses pesquisadores e pesquisadoras lembram que a

mulher negra ainda é minoria em vários espaços, desde as relações afetivas às relações sociais e de trabalho.

A psicanalista Neusa Santos Souza (1983) apresenta a reflexão acerca do ser negro em busca da ascensão social, negando sua própria cultura e seu próprio corpo. ao falar sobre o corpo negro, a autora infere:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. mas é também, e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (p. 17-18).

Não é a proposta deste trabalho aprofundar a questão da realização da maternidade, mas nas narrativas conhece-se o caminhar que dona Odete trilhou para a criação de seus filhos e sustento, em que relata que fez sozinha e por escolha própria. Várias são as razões que levam uma mulher a aventurar-se na maternidade solitária. Ter um filho e cuidar dele porque o pai se ausentou física, simbólica e oficialmente desse papel é algo articulado na vida de muitas mulheres. Sobre esse ponto, segue o relato:

(...) é os fi bom que eu tenho, tenho duas muié e 7 homes, ocê não conhece anecreto não na livramento, anecreto de ouro? é meu fi, ricardo, é meu fi, oito neta muié, oito neto home, 3 bisnetos, criei meus fi, comade lia ali tomava conta pra mim, muito boa minha comade, excelência pessoa, excelência pessoa, só deus dê lugar, comade lia, criei meus fi, o dia que tinha comida nós comia, o dia que não tinha eu bebia um café e dava o pão meus fi pra comer, não era muié, não sou mãe pra deixar meus fi com fome e eu encher minha barriga, primeiro de meus fi, despos a minha, passeiprecisão, trabaiava, trabaiava, trabaiava muito (...) criei mais deus, eu trabalhava de enxada, limpano mandioca, cortano cana, limpano arroz, limpano feijão, fazeno farinha, carregano balaio de mandioca, carregano feixe de lenha, criei todos meus filhos assim, criei meus filhos debaixo do pé de manga trabalho, nunca tive preguiça, nem de nova, e nem já idosa (dona odete).

Nesse relato, dona odete descreve com precisão as atividades desenvolvidas para realizar a criação dos filhos, bem como as dificuldades vivenciadas para manter a alimentação destes. Esse depoimento configura-se como um retrato de muitas mulheres que vivenciam a maternidade solitária, pois muitos homens se eximem dessa responsabilidade, que deveria ser compartilhada.

Algumas autoras, como Lélia Gonzales (1984) e Bell Hooks (1995), apresentam discussões sobre a situação da mulher negra e os espaços abertos e disponíveis para estas, além de evidenciar a articulação das desigualdades de gênero, classe e raciais nos diversos contextos imbricados nas relações de poder:

Como nossas ancestrais do século XIX só através da resistência ativa exigimos nosso direito de afirmar uma presença intelectual. o sexismo e o racismo atuando juntos perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros. desde a escravidão até hoje o corpo da negra tem sido visto pelos ocidentais como o símbolo quintessencial de uma presença feminina natural orgânica mais próxima da natureza animalística e primitiva. (Hooks, 1995, p. 468).

A compreensão de Lélia Gonzales (1984) se aproxima bastante da compreensão de Bell Hooks (1995) apresentada acima. Segundo a primeira, pode-se ver uma articulação com o racismo e sexismo que produz efeitos violentos sobre a mulher negra, em particular, os estigmas de mulata, empregada doméstica e mãe preta. Ressalta-se, assim como Fanon (2008), a lógica da dominação vivida pelo negro (lógica que tenta domesticá-lo). “Enquanto o negro estiver em casa não precisará, salvo por ocasião de pequenas lutas intestinais, confirmar seu ser diante de um outro”(p. 103).

Na contemporaneidade, a raça se mantém ou reaparece como questionamento do racismo naturalizado, devido à continuidade móvel e mutante deste (que reporta e exige utilização do conceito raça). Raça, em alguns contextos, pode ser vinculada ao conceito de etnia. porém, é na interseção com a noção de gênero que raça/etnia se sobressai às categorias ditas minorias e marginalizadas.

A narrativa da parteira Lipinha que se segue mais abaixo permite vislumbrar um cenário de amplas e persistentes desigualdades de gênero e raça, que se tornam ainda mais relevante quando se realiza uma análise a partir da interseccionalidade:

(...) trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Esse conceito discutido pela autora Crenshaw (2002) retrata a discriminação de gênero, raça e classe no caminhar das mulheres parteiras e negras que são alvos dessa tripla discriminação existente na sociedade brasileira, que em concordância com Brah (2006) diz: “independente das vezes que o conceito é exposto como vazio a ‘raça’, ainda atua como um marcador aparentemente inerradicável de diferença social”(p. 332).

Segundo Lipinha:

sempre foram mais pessoas negras, mais carentes, eu acho que eu sou negra, que minha avó foi índia, pegada de dente de cachorro, a minha mãe, meu avô era descendente de índio também, tudo índio e outra era um povo muito discriminado também aqui no rio de contas, que era moreno, não podia misturar mais branco, tinha o banco dos brancos, dos rico não era porque aqui não tem ninguém rico (risos), aqui não lugar nenhum, se os pobres sentassem na beira de um, só andavam empurrando, no clube também era do mesmo jeito, só ia branco que rico aqui não tem, eu falo a verdade, eu viajo pra muitos lugares que não tem rico não (...) na questão de negro, as pessoas me chamam pra ir em festa que eu não gosto nem de frequentar, por isso agora eles ta chamando, quando a gente tinha vontade de ir não ia, então é bom até agente afastar mesmo (risos), de parteira não, mas de cor aqui é fogo, mas isso aqui nessa cidade de rio de conta era muito que bestagem viu, tem nada de cor, que diz que quem é rico é deus, todo mundo sabe (risos) que nós luta pra viver que ninguém é rico, não (lipinha).

A discriminação e o preconceito vivenciados em diversos espaços, principalmente nos espaços culturais, por pessoas negras e pobres é, certamente, um dos pontos que mais chamam a atenção no relato de Lipinha.

Pacheco (2013), em seu trabalho *Mulher negra: afetividade e solidão* descreve que:

torna-se difícil não reconhecer como os discursos de ideologias raciais e de gênero são estruturantes e ordenam um conjunto de práticas corporais racializadas vividas pelo gênero, na sexualidade, no trabalho, na afetividade e em outros lugares sociais que são “destinados” às mulheres negras, na Bahia e no Brasil (p. 24).

A sociedade brasileira de passado escravista colocou os negros em uma situação de estigmatizados, racializados e excluídos das posições de comando da sociedade, além de sua cultura ser inferiorizada. A forma como as desigualdades de raça e gênero consolidaram-se na história de vida dos indivíduos, somada a eventuais constrangimentos diretos, restringe, de diferentes formas, as possibilidades de superar os riscos sociais advindos das situações, como é salientado nos estudos apresentados no dossiê “mulheres negras: retratos da condição social das mulheres negras no Brasil¹³⁴”.

Outro ponto a ser considerado nos relatos das colaboradoras da pesquisa refere-se à fidelidade ao marido mesmo após a sua morte. São bastante comuns às mulheres não entrarem em outros matrimônios seja por evitar as opressões que socialmente poderia sofrer, ou pela preservação de seu corpo, ao qual atribui um valor simbólico (o corpo tocado por apenas um homem). quando se narra “não conheço outro homem”, no discurso, homem é sinônimo de corpo.

“meu marido morreu logo também, essa menina, jaquelina, eu com 3 anos e 8 meses de cada, meu marido morreu, e não conheço outro homem (risos), oh pra tu vê, as muiés hoje, o marido morre hoje e no outro dia ta caçando homem, não conheço outro (...) 3 anos e 8 meses, ele era filho daquele miliano, era um negão assim, da artura de juscélino (filho), era mais escuro um pouquinho, juscélino é mais clarinho um pouco, era mesmo assim, quando ele morreu juscélino tinha um ano, oh pra tu vê, casei com 25 anos, fiquei três anos e oito meses casada e ele morreu ai (...), foi a coisa mais pior do mundo, mas tudo na vida passa e um dali, não, não vou casar mais, porque ele era muito bom pra mim, o negão era bom, era bom, não brigava nada, mas chegou o dia dele, né, adoeceu, também morreu logo e eu fiquei ai, não conheço outro homem, dali um çaça casamento, outro çaça casamento, um quer, outro quer (Birininha).”

É importante reconhecer o valor atribuído ao corpo na cultura, onde são socialmente valorizados e permitem uma leitura de comportamentos, até mesmo definir o caráter da pessoa, do poder que o mesmo exerce perante os padrões estabelecidos, traçados no caminhar da mulher. Nessa narrativa, pode-se

¹³⁴ O Dossiê aponta para uma reflexão acerca das desigualdades de gênero e raça, enfatiza também a ideia de interseccionalidade, que remonta às dinâmicas e aos processos de interação entre dois ou mais eixos de subordinação na construção de situações de exclusão e opressão. Isso significa que tais situações são vivenciadas de forma diferenciada, se consideradas mulheres negras e brancas, ou homens negros e brancos. São ainda mais diferenciadas se inseridas na análise as categorias de classe, geração, regionalidade ou orientação sexual. Apresenta os indicadores sociais capazes de evidenciar as inúmeras desigualdades integrantes de suas experiências enquanto pertencentes ao grupo que vivencia, no cotidiano, o impacto destes processos múltiplos e simultâneos de exclusão.

atribuir à compreensão de poder disciplinar, destinada ao controle dos corpos dos indivíduos, por meio de mecanismo de controle, que culturalmente produz um comportamento disciplinado para a manutenção dos valores sociais. Como exemplo, cito a narrativa da parteira birrinha “não, não vou casar mais, porque ele era muito bom pra mim, o negão era bom, era bom, não brigava nada, mas chegou o dia dele, né, adoeceu, também morreu logo e eu fiquei ai, não conheço outro homem”. A partir da narrativa percebe-se como o comportamento era determinado pelo julgo do outro, sempre à vigilância “oh pra tu vê as muiés hoje, o marido morre hoje e no outro dia ta caçando homem, não conheço outro”. E, assim, havia um adestramento sobre as vontades, limitando as condutas na vida.

Segundo Foucault (1999), a disciplina se estabelece nos espaços de disciplinamento, por meio do quadriculamento que logo pode ser relacionado com o poder de controle dos indivíduos pela famosa análise que Foucault faz do sistema panóptico. Seu efeito disciplinador e sua estrutura arquitetônica tem o interesse de garantir a ordem e seu poder tem a função de agir sobre os indivíduos. na relação de gênero, na qual se observa uma desigualdade, a mulher é vista como um objeto- propriedade, que tanto os padrões sociais, quanto o homem, tenta manter em vigilância e disciplina, como evidenciado na narrativa apresentada.

Guardando suas especificidades e ao mesmo tempo inserido no processo mais geral de ocupação da cidade de rio de contas, o povoamento da sede como a constituição das pequenas comunidades rurais desde o início do xix fornece os elementos étnicos e culturais para a organização das trocas simbólicas, gestadas na sabedoria do cuidar na assistência ao parto domiciliar e se perpetuam na memória, que é também e, muitas vezes, a referência à ancestralidade. Essas tradições dispersas e fragmentadas, misturadas, “sincretizadas”, poderão constituir um corpo de crenças, mediado pelas relações de poder cotidianas a partir de uma lógica das relações interétnicas.

A partir da descrição e análise das narrativas apresentadas, pode-se contribuir para a compreensão da construção social do corpo feminino saudável, ou seja, manutenção desse corpo/pessoa em equilíbrio, o que é motivo de muita preocupação das parteiras. partindo de uma análise da sabedoria do partejar, é importante situar em estudos realizados em diferentes grupos étnicos, que obviamente são memórias de seus ancestrais que permaneceram via oralidade durante gerações, em destaque como as populações focalizavam o corpo e sua dimensão social no contexto da parturição.

REFERÊNCIAS:

- BERQUÓ, E. Brasil, um caso exemplar (anticoncepção e parto cirúrgicos) à espera de uma ação exemplar. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, 1993.
- BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, v. 26, p. 329-376, jan.- jun. 2006.
- COSTA, L. H. R. *Memórias de parteiras: entrelaçando gênero e história de uma prática feminina do cuidar*. 168 pag..Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (mestrado em Enfermagem Área de concentração: Filosofia, Saúde e Sociedade) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista de estudos feministas*, ano 10, 1. sem. 2002. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>. Acesso em 25/09/2016:<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**[tradução de Renato da Silveira]. Salvador: EDUFBA, 2008

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 4 ed. 1984 – Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HOOKS, B. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 3, n. 2, 1995.

KOFES, S. Categorias analítica e empírica: gênero e mulher. *Disjunções, conjunções e mediações. Cadernos Pagu*, v. 1, 1993.

PACHECO, A. C. L. **Mulher negra: afetividade e solidão**. Salvador: EDUFBA. 2013.

SCOTT, J. W. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SOUZA, N. S. **Torna-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983 Coleção Tendências; v.4.

SOUZAS, R. **Relações raça e gênero em jogo: a questão reprodutiva de mulheres negras e brancas**. 2004. Tese (Doutorado em Saúde Materno Infantil) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6136/tde-28082007-175532/>>. Acesso em: 2 maio de 2016.

TEXTOS COMPLETOS - COMUNICAÇÕES ORAIS DO GT 02

“NAQUELE MOMENTO O MEU SENTIMENTO FOI DE SURPRESA, RAIVA, INSEGURANÇA E NERVOSISMO”: OS CONFLITOS NA ABORDAGEM DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Roniel Santos Figueiredo¹³⁵
Marcos Lopes de Souza¹³⁶

INTRODUÇÃO

Se debruçar sobre as discussões de sexualidade e gênero na atualidade pode ser considerado como uma ação de enfrentamento, pois a forma em que a temática é atravessada por vigilâncias, controles e normatizações ditam como as sexualidades e os corpos [não] devem ser vivenciados, desde o objeto consumível por uma abordagem midiática que exhibe músculos, silhuetas “bem desenhadas”, formas “ideais”, até o proibido, silenciado por valores morais, éticos, filosóficos e religiosos que perpassam pelos corpos, sexualidades e gêneros. Olhar, portanto, outras possibilidades de vivências é escapar, transgredir o socialmente esperado e essa atitude caracteriza resistência nessa relação permeada por poder (FOUCAULT, 1988).

Assim como em outras instituições sociais as diferenças ocupam posições subalternas no ambiente escolar. Contudo, perceber essas hierarquizações torna-se uma tarefa difícil de ser realizada, não que as relações desiguais não estejam naquele espaço, mas por serem construídas em nós o que Guacira Lopes

¹³⁵ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) do Órgão em Relações Étnicas e Contemporaneidade (ODEERE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Jequié. Email: ronielbiologia@hotmail.com.

¹³⁶ Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) da UESB, *campus* de Jequié. Email: markuslopessouza@gmail.com.

Louro (2012) chama de identidades escolarizadas, que de alguma forma naturaliza as ações cotidianas que ocorrem na escola.

Hoje, após um processo de repensar-me para entender as formas de segregação em que fui exposto no decorrer de minha trajetória escolar, me recordo das aulas de educação física, nas quais os jogos eram definitivamente divididos pelos gêneros, enquanto os meninos deviam jogar futebol e agir como líderes, autônomos e capazes de tomar decisão dentro daquele jogo, as meninas deviam jogar boleano, conhecido como queimado em algumas regiões do país, ou vôlei que eram jogos considerados mais leves e, portanto, capazes de serem executados por meninas. Aqueles/as que transgredissem essa fronteira claramente demarcada ocupavam um lugar indesejável, daqueles/as que não cumpriram a “tarefa” em aprender a ser homens/mulheres e eram “punidos” por isso com xingamentos, olhares discriminatórios e agressões verbais e físicas.

Apesar de hoje perceber esses jogos de poderes que estiveram presentes em toda minha trajetória, só fui entender essas relações quando comecei a lecionar nos anos finais do ensino fundamental, ainda nos primeiros semestres da graduação, no município de Maracás-BA, cidade em que nasci. Como professor de Ciências pude constatar o quanto essas discussões despertam o interesse e atenção dos/as alunos/as. As aulas que versavam sobre sistemas reprodutores eram as mais participativas e tidas como interessantes pelos/as discentes, contudo, percebi que a abordagem e o tempo eram insuficientes para dar conta das inquietações e curiosidades deles/as. Apesar de tentar me posicionar de maneira dialógica, muitas vezes me sentia constrangido, por indagações, as quais, não me sentia preparado para responder. Diante desses momentos de falta de respostas, fui percebendo também com o avançar do curso de graduação em Ciências Biológicas que não havia uma disciplina que me ofertasse subsídio para discutir aquelas questões que eram levantadas nas minhas aulas.

Dessa forma, me interessei em estudar especialmente os professores e professoras que discutem os aspectos da diferença, em especial o de raça, gênero e sexualidade em sua prática pedagógica e como a comunidade escolar percebe o trabalho desses/as professoras/es. Destarte, o trabalho aqui presente se debruça, inicialmente, sobre as vivências profissionais de uma professora que assume as discussões sobre gênero e sexualidade em uma escola periférica do município de Jequié-BA.

Nesse contexto, o presente trabalho objetiva discutir as vivências de uma professora que discute cultura afro-brasileira, gênero e sexualidade em uma escola periférica do município de Jequié-BA.

BREVE REVISÃO TEÓRICA

“Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso” (LOURO, 1997, p. 57). Início essa seção do texto com as mesmas palavras que Guacira Lopes Louro inicia um capítulo intitulado *A Construção Escolar das Diferenças*, integrante do seu livro *Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista*. Parto das mesmas compreensões que a autora, que a escola é um lugar que produz as diferenças, que segmenta de maneira categórica as pessoas que dela participam. No entanto, é perceptível que a escola lida com as diferenças de maneira normativa e discriminatória. Um padrão é colocado como modelo que deve ser seguido e aquelas/aqueles que não se aproximam desse padrão são silenciados/as no ambiente escolar. São uniformizados não apenas as vestimentas, mas os corpos, os gestos, as atitudes. Transpor essas barreiras que são construídas socialmente e que são reiteradas na escola é uma atitude subversiva. Estar fora da norma é ter inscrito em seu corpo as marcas de ser diferente, é ser apontado como o/a ridículo/a, a/o inferior, a/o estranha/o (LOURO, 1997).

Nos últimos séculos diferentemente do que muitos afirmam, houve uma proliferação dos discursos a cerca da sexualidade, como afirma Foucault (1988) em seu livro *História da sexualidade I – a vontade de saber*. Fato que ele chama de “explosão discursiva”. No entanto, com a mesma intensidade que esses

discursos foram incorporados ao cotidiano social, diversas formas de controles e normatizações se infiltraram nas relações que são estabelecidas com a temática. Esses controles e normatizações estão diretamente ligados aos processos econômicos, políticos e sociais contemporâneos. Desse modo, “Através da economia política da população forma-se toda uma teia de observações sobre o sexo. Surge a análise das condutas sexuais, de suas determinações e efeitos, nos limites entre o biológico e o econômico.” (FOUCAULT, 1988, p. 29). Costa (1997) corrobora com as ideias de Foucault ao trazer os processos que transformaram a sexualidade em um “problema” que é vigiado, normatizado e punido, esse controle utiliza de estabelecimentos e instâncias que definem, propagam e reiteram essas imposições. “Tais normas são definidas explicitamente pela religião, pela moral, pelo direito e atualmente até pela ciência.” (COSTA, 1997, p. 16).

Essas interdições reducionistas ligadas à sexualidade e as formas de vivência dos gêneros se somam a outros fatores, chamados por Britzman (1996) de “marcadores sociais” que são classe, nacionalidade, raça, etnia, etc. e produzem formas de diferenças que no nosso contexto contemporâneo são dotadas de sentido de desigualdades, ao compreender que a diferença está permeada por relações de poder (LOURO, 1997).

Quando digo que eu sou “negro”, eu não digo apenas isso, outros elementos de negação estão incorporados à minha fala: no entendimento contemporâneo, eu também digo que não sou branco, que não sou indígena, ou de qualquer outra etnia. Eu estabeleço uma identidade e consequentemente eu trago com ela muitas diferenças, que muitas vezes, são lidas como desigualdades, ao pensar que essas diferenças se estabelecem em um modelo dicotômico “nós” e “eles” e nesse movimento identitário alguns “marcadores sociais” são tidos como naturais, normais, primeiros e que deles se deriva a “outra” forma [o diferente].

A naturalização de uma identidade em detrimento de outras, fomenta processos de preconceitos e discriminações que apontam para “os diferentes” o lugar de abjetos. É importante refletir que a pessoa ocupa diversas posições sociais de acordo a sua raça, classe, sexualidade, gênero e que, dessa forma, ela pode ocupar posições de subordinação e, ao mesmo tempo, de dominação [ou apenas uma delas]. Contudo, Louro (1997) traz que: “Seria um tanto simplista [...] somar essas subordinações, pois elas se combinam de formas especiais e particulares.” (Louro, 1997, p. 53). Dessa forma, é preciso uma análise aprofundada do contexto histórico social do grupo para compreender as relações de poder e que possibilitam a submissão de algumas pessoas e grupos (LOURO, 1997).

Ao longo da sua história, a escola esteve fortemente permeada por um conjunto de valores, normas e crenças que por um modelo normatizador favorecem a existência de preconceitos e ações discriminatórias nesse ambiente. Esta situação é fortalecida pelo modelo dicotômico que rege o ensino, havendo uma supervalorização de alguns grupos em detrimentos de outros que são considerados secundários.

Nesse contexto de entendimento que as diferenças estão na escola e fazem parte dela há também as discussões de cultura afro-brasileira e africana que foram incorporadas ao currículo de forma obrigatória no ensino fundamental e médio nas escolas públicas e particulares, no ano de 2003 pela implementação da lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996. (BRASIL, 2004). Pereira, Junior e Silva (2009) analisaram a forma em que as africanidades são trabalhadas na disciplina educação física após o processo de implementação da lei e notaram que ainda é disseminada uma visão pessimista e discriminatória das africanidades. Geralmente, a cultura afro-brasileira e africana adentram a escola pelo viés do exótico, como algo pontual, uma “data comemorativa”. Como se fosse algo que não está inserido de fato no cotidiano escolar. Dessa forma, são trabalhadas a culinária, a dança, os jogos, as músicas, mas os aspectos de luta, de discriminações e resistências que permeiam essas manifestações culturais não são levadas em consideração (SILVA, 2005).

César e Lima (2005) refletem sobre essa inserção marginal da cultura afro-brasileira e percebem que:

As contribuições das culturas africanas no contexto escolar, normalmente, só são lembradas no Dia do Folclore - lembramos o quanto a palavra folclore tem um sentido negativizado - ou apenas no dia 20 de novembro, como se o único herói negro na história do Brasil fosse Zumbi (CESÁR; LIMA, 2005, p. 07).

Nossas escolas são produzidas em um contexto discriminatório, pautados em modelos hegemônicos, heteronormativos, sexistas e eurocêntricos, que prega uma “democracia racial” que dá a ideia que negros e brancos vivem de maneira igualitária e harmônica: um processo utópico que não é visto nas relações que são estabelecidas pelos grupos étnicos. Nesse sentido, é importante que a escola trabalhe com as diferenças, reconhecendo a importância das culturas dos diversos povos, grupos e etnias na constituição da cultura brasileira, enfatizando os diversos processos de lutas e resistência no decorrer da história dessas tradições.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O trabalho aqui apresentado faz parte de uma pesquisa que está em desenvolvimento, portanto, os resultados apresentados são preliminares, parciais e incompletos, resultantes de observações e conversas informais com a professora.

Em uma pesquisa como essa que se propõe discutir etnias, diversidade sexual e de gênero, as subjetividades e questões individuais interferem em todo o percurso do trabalho, desde o/as interlocutores/as da pesquisa, até os aspectos subjetivos do pesquisador, portanto, a metodologia selecionada foi a qualitativa que se detém às ideias, sensações, dúvidas e questionamentos dos/das participantes (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2010).

A metodologia utilizada se aproxima do estudo de caso, tendo em vista que trata de um caso que destoa da maioria encontrada na literatura consultada (YIN, 2001).

Utilizo a abordagem pós-estruturalista por entender que ela possibilita questionar e confrontar as estruturas, mostrando outras possibilidades, favorecendo a compreensão que as “verdades” e que a “realidade” são construtos sociais, podendo ser entendidas de outras formas. Esse movimento problematiza, borra, questiona e brincola com as estruturas e com as “verdades”, compreendendo o quanto são limitadas as explicações e os modelos generalistas que normatizam a sociedade contemporânea, voltando, portanto, a atenção para as minúcias, que escapam e que subvertem a “ordem” naturalizante e naturalizada. (PARAÍSO, 2012) Nessa abordagem, ao priorizarmos também os questionamentos e problematizações “provocamos um deslizamento na fonte de autoridade e instigamos ou convidamos o/a leitor/a a formular respostas às indagações feitas” (LOURO, 2007, p. 214).

Rompemos inclusive com o modelo pergunta/resposta. Não temos a intenção de responder todas as perguntas, nem acreditamos que todas elas precisam ser respondidas, elas estão diretamente envolvidas com o processo da *desconstrução*, que tem como precursor Jacques Derrida, compreendendo uma corrente teórica que mina as correntes hierárquicas sustentadoras do pensamento ocidental.

PRIMEIROS MOVIMENTOS

Ao chegar à escola aguardei na sala dos/as professores/as a professora (Lúcia¹³⁷). Ao entrar, ela encontra com um professor (Cláudio) e o questiona se ele estava mais calmo. Ele de maneira furiosa dispara a falar sobre a situação de um aluno que estuda no matutino que lhe agrediu verbalmente mandando o “tomar naquele lugar”. Cláudio indignado relata que aguardava providência da escola.

¹³⁷ Os nomes utilizados no corpo do texto são fictícios.

Salienta também que essa situação já ocorreu com duas outras professoras, mas que com ele seria diferente, por que ele é homem, não é mulher, que não aceitaria ser tratado daquela forma. Lúcia entrevistou dizendo que também era mulher e que mulher também não merece ser maltratada. Por fim, o sinal toca e ambos os professores foram para suas salas.

Essa situação vivenciada entre os professores, me fez pensar em duas questões: Qual o processo de construção de masculinidade daquele professor e qual o lugar da mulher/professora no ambiente escolar?

Sublinho que não naturalizo ou julgo correta a postura do aluno, mas me detenho a pensar na produção da masculinidade de Cláudio e, possivelmente, na daquele aluno. Por que ser mandado tomar “naquele lugar” foi uma ofensa tão grande para aquele professor? Por que aquele aluno optou especificamente por aquele xingamento? Acredito que isso esteja ligado diretamente ao processo de produção da masculinidade de ambos.

É legitimada socialmente para o homem apenas uma vivência sexual (heterossexual), com apenas uma prática, a de quem penetra, que “domina”. Ser penetrado é destoar do que é preconizado como masculino, é assumir um lugar tido como de mulher. Em uma sociedade de limites binários tão bem demarcados penetrar o ânus do homem é extrapolar a barreira do aceito e ter o ânus penetrado (por homens, por mulheres, por objetos, etc.) é ter a masculinidade deslegitimada (NETO; RIOS, 2015). Essa realidade é vivenciada também no meio homossexual, como concluíram Souza e Neto (2015) em um trabalho no qual pesquisaram as configurações identitárias de homens que trabalham com prazeres sexuais no centro de Recife. Nesse trabalho eles perceberam que as identidades eram constituídas tendo como parâmetro quem penetrava e/ou era penetrado. Perceberam ainda, que os que apenas penetravam, chamando por eles de “boys ativos”, por não abrirem mão das imposições normativas para a masculinidade eram considerados como viris, superiores, ocupando um espaço oposto ao que é destinado aos “boys bichas”, que transgridem o limite, são inferiores, não são homens, por se deixarem penetrar (NETO; RIOS, 2015). Nesse sentido, acredita-se que mandar um homem ser penetrado é uma ofensa da maior escala, pois deslegitima a sua masculinidade, o aproxima do feminino. Sócrates Nolasco (1995) percebe que para a sociedade contemporânea “O corpo [masculino] deve revelar uma identidade que transpira por meio dele e vista a olhos nus. O cheiro, os movimentos, a voz e sobretudo a ação, devem testemunhar que por traz desses parâmetros existe um homem” (NOLASCO, 1995, p. 303).

A outra questão que também aparece nessa cena é a posição da mulher, de maneira mais específica da mulher-professora no ambiente escolar. Na fala do professor é possível perceber que para ele o lugar da mulher é diferente daquele designado ao homem. No entanto, essa percepção das diferenças o leva a pensar esses lugares como desiguais, deixando implícito que a violência realizada pelo aluno era aceitável quando realizada com professoras, mas com ele, por ser homem, isso era inadmissível.

A fala de Cláudio está carregada de marcas de discursos que foram construídos no decorrer da história educacional. Por mais que hoje a docência seja uma atividade majoritariamente desenvolvida por mulheres, o processo de feminilização da carreira docente foi marcado pelas percepções sociais de gênero. Afinal, pensa-se a mulher como um ser doce, meigo, que acalenta e aceita todas as situações passivamente e era esperado [acredito que ainda seja] que as professoras mantivessem essa característica para que não se afastassem completamente do que era/é esperado para as mulheres, já que no século XIX realizar trabalhos fora de casa já era algo que destoava do feminino. Dessa forma, esperava-se que a docência constituísse uma extensão da maternidade, destacando o cuidado e apoio aos alunos/filhos, enquanto ao professor cabia ensinar o conhecimento e exercer autoridade (LOURO, 1997). As mulheres foram [mais uma vez] silenciadas nesse processo histórico como afirma Louro (1997):

Quem falou sobre as mulheres professoras, quem construiu e difundiu com mais força e legitimidade sua representação foram os homens: religiosos, legisladores, pais, médicos. Elas foram muito mais objetos do que sujeitos dessas representações. Para elas, sobre elas, em seu

nome foram escritos poemas, pintados quadros, feitos discursos e orações; criaram-se caricaturas e símbolos, datas e homenagens, cantaram-se canções (LOURO, 1997, p. 103).

Por fim, me detenho a discorrer sobre a atitude de Lúcia em perceber o jogo sexista realizado pelo professor e se colocar na defesa das mulheres, apontando caminhos que ainda são silenciados na academia: a luta das mulheres por igualdade. O crescimento do movimento feminista é um marco histórico para as discussões das diferenças, pois a luta pela diminuição das desigualdades de gênero foi o estopim das lutas feministas, no entanto, houve a necessidade de perceber as diferenças dentro do próprio movimento, rompendo com a imagem de uma mulher generalizada que representava as demandas de todas as mulheres (LOURO, 1997).

Em conversa informal após presenciar a situação acima descrita, a professora relatou que tentou realizar um trabalho formativo para a comunidade escolar sobre as questões de diversidade de gênero e sexual. O primeiro encontro ocorreu durante a jornada pedagógica, em março de 2015. Neste dia houve uma grande participação de docentes, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e também da equipe gestora da escola, talvez por ser uma atividade obrigatória para todos/as. Neste encontro foi exibido o curta-metragem *Vestido Novo (2007)* do diretor e roteirista espanhol Sergi Pérez. Nesse dia após a apresentação do vídeo Cláudio se posicionou veemente contrário as discussões de gênero.

Lúcia: [...] Depois que assistiram o curta-metragem, [uma representante do grupo de pesquisa] solicitou que os/as presentes falassem sobre seus olhares a respeito da temática era o olhar dos professores, foi quando o professor [Cláudio] “explodiu” dizendo que ele não concordava com aquilo, que era uma coisa da mídia e que a globo agora estava exibindo “gays bonzinhos”. Ele disse ser evangélico e não concordava com essas atitudes; ainda relatou que ele e os pastores não concordavam, pois eram fundamentalistas e que tudo isso era uma falta de respeito.

Todos os presentes ficaram calados, foi quando uma colega perguntou ao professor “se aquele garoto fosse seu filho, o que ele faria? Perguntou duas vezes e ele silenciou. Naquele momento o meu sentimento foi de surpresa, raiva, insegurança nervosismo, fiquei alguns segundos muito insegura. A ministrante retomou o diálogo, mas o professor não deixava ela falar, até o momento em que eu pedi a palavra e disse: “o seu tempo terminou, professor”.

A fala do professor é permeada do discurso religioso durante a discussão da temática. Ele se utiliza do lugar de autoridade que lhe é dado pelas igrejas protestantes para se mostrar contrário às discussões de gênero e sexualidade. Ao entender a presença de “gays bonzinhos” na mídia como algo ruim, ele dicotomiza a expressão como se as sentenças fossem opostas, entendendo que gays bons não existem. Ao associar a homossexualidade ao mau-caratismo ele implícita que para ser bom é preciso ser heterossexual (HARRIS, 1996, p. 18).

O professor percebe a discussão sobre outras vivências da sexualidade como desrespeito, pois ao não seguir uma lógica fundamentada no discurso judaico-cristão essas outras possibilidades são consideradas demoníacas, antinaturais e contrárias aos valores da família tradicional (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2013).

DESISTIR, RECUAR, RESISTIR..., O QUE FAZER?

Discutir os processos de produção das diferenças é uma árdua tarefa permeada pela tensão provocada pelos discursos hegemônicos que querem calar a voz dos/das marginalizados/as, como mostrou a professora ao dizer das suas inseguranças, ao notar a atitude do professor e a falta de apoio da equipe gestora da escola em que atua.

Trabalhar com o “excêntrico” é por muitas vezes sentir-se só na luta de um ideal. É caminhar na contramão! Precisamos somar forças para lidar com os percalços do caminho que tentam nos silenciar.

Mesmo que muitos/as não queiram nos ouvir, insistir é necessário! Pois, discutir as diferenças trata-se de uma questão política que põe sob suspeitas os discursos normativos e isso, certamente, desagradará muitas pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira**. Brasília: MEC, 2004.
- BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. Vol. 21 (1), jan/jul.1996.
- COSTA, M. **Sexualidade na adolescência: Dilemas e crescimentos**. 9. Ed. L&PM, 1997.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: A vontade de saber**. 11a Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- CÉSAR, A; LIMA, N. Diversidade Étnico-racial e cultura negra na escola. Cefel/IEL/Unicamp, 2005-2010.
- LOURO, G.L. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D. E.E. et al. **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 93-96.
- LOURO, G.L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**. V. 19, n.2, 2008, p. 17-23.
- LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.
- NATIVIDADE, M.; OLIVEIRA, L. **As novas guerras sexuais: diferença, poder religioso e identidades LGBT**. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.
- NETO, E. N. S; RIOS, A. L. Apontamentos para uma economia política do cu entre trabalhadores sexuais. **Psicologia & Sociedade**, n. 27, 2015, 579-586.
- NOLASCO, Sócrates. (1994-1995). "Masculinidade, Media e Violência". **Comunicação e Política**. v. I, n. 2, pp. 299-311, dezembro-março.
- PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E;
- PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições; 2012.
- PEREIRA, A. A.; GONÇALVES JUNIOR, L.; SILVA, P. B. G. e. Jogos africanos e afro-brasileiros no contexto das aulas de educação física. In: **XII Congresso da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC): diálogos interculturais: descolonizar o saber e o poder**, 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2009. p.1-18.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.) **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000: 103-133.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. (Tradução: Daniel Grassi). São Paulo, Artmed, 2001.

AH, PRETO, VIADO, POBRE. ALÉM DE PRETO É VIADO E POBRE [...] – AS HIERARQUIZAÇÕES ANUNCIADAS SOBRE UM ESTUDANTE HOMOSSEXUAL NEGRO DO ENSINO MÉDIO

Rita de Cássia Santos Côrtes¹³⁸
Marcos Lopes de Souza¹³⁹

Resumo

Decorrente de uma pesquisa de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié, este texto apresenta como proposta problematizar os discursos que emergem sobre homossexualidades e etnicidades e que envolvem relações de poder, tendo como base as narrativas de um estudante homossexual negro, estudante do ensino médio de uma escola situada em um bairro periférico de Jequié. A pesquisa está inserida em bases teórico-metodológicas de autores/as inscritos nos vertentes pós-críticas. Para o processo investigativo, a metodologia empregada foi a entrevista narrativa e para a análise dos dados optou-se por operar com os discursos conforme a visão foucaultiana.

Palavras-chave: homossexualidades, etnicidades, cotidiano escolar.

1- Palavras iniciais

Este texto representa o fragmento de uma produção maior de uma dissertação de mestrado que está em curso, vinculado ao Programa de Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié e tem o propósito, de uma maneira mais geral, alavancar problematizações sobre os discursos que emergem sobre homossexualidades e etnicidades e que envolvem relações de poder e saber.

Com inclinação nessas duas vertentes, o processo investigativo tem como base as narrativas de um estudante homossexual negro de classe pobre, estudante do ensino médio de uma escola situada em um bairro periférico de Jequié, estado da Bahia. Para a recolha das informações, foi empregada a entrevista narrativa pelo fato de compreender que, por meio dela, (ANDRADE 2014, p. 176) salienta que sua importância se justifica porque “é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem aos processos de escolarização”.

A investigação se insere em bases teórico-metodológicas de autores/as que estão inscritos nas vertentes pós-críticas. Para a análise dos dados produzidos, optou-se pela perspectiva de se operar com os discursos conforme a visão de (FOUCAULT, 1996, p. 10) de que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas e os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos nos apoderar”.

Durante a fase empírica da investigação o sujeito entrevistado salientou que gostaria que seu nome real fosse utilizado na pesquisa. Dessa maneira, registramos que esse sujeito se chama Renato, um jovem que nasceu no

¹³⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié. E-mail: ritalice@yahoo.com.br.

¹³⁹ Orientador. Doutor em Educação, Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia E-mail: markuslopesouza@gmail.com.

ano de 1997 no Rio de Janeiro, capital, aos onze anos se mudou para esta cidade. Nas narrativas que seguem, puderam ser percebidos situações em que há um encadeamento nas maneiras como o preconceito e a discriminação a que Renato é submetido acontecem. Assim, há uma atribuição que lhe é feita de forma hierarquizante que está relacionada com as categorias raça, homossexualidade e classe.

1. As identidades atribuídas e as marcas produzidas pelas normas sociais

A pesquisadora e ativista feminista (CRENSHAW, s/d), afirma que as discriminações se organizam de forma imbricadas, e a autora emprega como ilustração em suas pesquisas as relacionadas a gênero/raça, mas acrescenta que tais processos se estendem a outras categorias que são discriminadas quer por vias da hierarquização ou pela segregação pelas normas sociais, conjuntamente, por isso a denominação interseccionalidade. A autora acrescenta que “a interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos diferentes de pessoas e sim com grupos sobrepostos (CRENSHAW, s/d, p. 8)”. Nesse sentido há uma hierarquia dessas discriminações.

Na narrativa abaixo, em que Renato evidencia uma das maneiras em que já fora abordado, é possível notar a presença dessa hierarquização:

[...] eu já ouvi: Ah, preto, viado, pobre. Além de preto é viado e pobre e coisa assim, dizem ser na brincadeira, mas no fundo a gente sabe que tem um pouquinho de verdade, até porque muitas coisas são verdades, tipo assim, eu acho que temos o costume de pensar que estereótipos existem porque eles existem. Porque por mais que a gente saiba que não é certo, não é assim, não tá assim porque é assim mas tá assim porque as pessoas transformaram assim.

Para (FOUCAULT, 2015, p. 110) o discurso “veicula e produz poder; reforça-o, mas também a mina, expõe, debilita e permite barrá-lo”. Pensando no que nos diz Foucault, percebemos que as atribuições relacionadas a Renato apenas possuem relevância no sentido de que, em nossa sociedade, há um referencial de pessoa determinado pelas normas sociais¹⁴⁰ Butler, 2014) relacionado ao corpo, que deve servir como padrão (LOURO, 2000, p.12) e se remete ao “homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão” assim, as pessoas que não se enquadram nessas características serão marcados como os outros, que precisam ser nomeados, classificados.

Nessa narrativa, há três marcadores sociais que afastam Renato do referencial da norma como pessoa: a raça¹⁴¹, orientação sexual e classe. O início da frase enunciada pelo sujeito entrevistado - além de - nos faz pensar em um encadeamento de identidades que pressupõem gradação e que são realçadas pelo corpo. O sujeito não é reconhecido apenas como um homem, ele é preto, viado e pobre, e esse

¹⁴⁰ Para Butler (2014, p. 262) a norma somente persiste como norma enquanto é atualizada na prática social e reidealizada e reinstruída durante e ao longo dos rituais sociais cotidianos da vida corporal. A norma não possui um estatuto ontológico independente, mas não pode ser facilmente reduzida a sua corporeificação, por meio dos atos que se esforçam para se aproximar dela, por meio de idealizações reproduzidas nos e por esses atos.

¹⁴¹ Raça, aqui, está sendo usada na concepção sociológica, apontada por Guimaraes (2003, p. 96) como discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências).

encadeamento de identidades são anunciadas por outras pessoas e não por ele mesmo.

Nessa caracterização de Renato ocorre o que podemos chamar de atribuição exógena¹⁴² (POUTIGNAT E STREIFF-FENART, 2011) pois Renato não se atribui, ele é atribuído, e o processo de encadeamento e gradação consiste em um realce, elemento que os autores explicam que “o domínio do realce de uma identidade étnica¹⁴³ é delimitado pelas múltiplas fontes dos estereótipos pelos quais os membros de uma sociedade definem as pessoas e as situações” (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 2011, p. 168). Essas atribuições feitas ao sujeito trazem consigo um valor de negatividade, o que passaria a ser uma qualificação positiva se fosse esse um sujeito branco, heterossexual e rico ou de classe média, que possivelmente não precisaria ser mencionado, pois estaria dentro da norma.

A palavra preto, (GUIMARÃES, 2003) menciona que nas ciências sociais, é empregada para classificar pessoas nas mais diversas sociedades, por isso ela possui uma conotação nativa. Assim, quando se disse “preto” referindo-se a Renato, foi dito que ele pertence a uma raça específica, à raça negra. Guimaraes explica que o surgimento da palavra raça, para se referir à espécie humana, por muito tempo utilizada pelo discurso científico, foi criada para “dividir os seres humanos em raças, em subespécies, cada qual com suas qualidades”, proporcionando a existência do racismo (GUIMARÃES, 2003, p. 96). A ciência que se organizava em torno desse discurso, salienta Guimaraes, promoveu a hierarquização das sociedades favorecendo a eclosão de genocídios e holocaustos, práticas baseadas em políticas estruturadas por governos insanos.

A palavra raça, no entanto, geralmente aparece avizinhada da palavra classe, e Renato é um sujeito negro, pobre e homossexual, invertendo a posição das palavras como aparecem na narrativa. A palavra pobre, porém, utilizada para nomear o sujeito, tem relação com classe social em que ele faz parte. No entanto, (GUIMARÃES, 2003) comenta que o conceito de algumas categorias pode ser de cunho nativo ou analítico, e ele utiliza, dentre outras, a palavra classe para exemplificar. A concepção nativa seria a autoatribuição, e a concepção analítica refere-se à atribuição exógena. Essas concepções nos remetem novamente a (POUTIGNAT E STREIFF-FENART, 2011, p. 142) ao mencionarem que a definição exógena “recobre todos os processos de etiquetagem e de rotulação”. Seria pertinente problematizar o sentido dessa etiquetagem e rotulação de Renato nesse contexto, acrescentando a situação da sua orientação sexual e etnia.

Por outro lado, podemos tecer alguns comentários da necessidade dessas atribuições exógenas, pelo fato dele ser identificado como o outro, a diferença, e por isso precisa ser nomeado, ou ainda que há uma necessidade das pessoas reafirmarem a própria identidade. No caminho de problematizar a identidade, (SILVA, 2014) elucida que as identidades podem ser definidas como as posições que um

¹⁴² Nesse contexto, definimos exógeno como aquilo que vem de uma origem externa, atribuído pelo outro e não por si mesmo, por quem não se vê dentro de um grupo que está nomeando, ou se sente com autoridade para nomear. Poutignat e Streiff-Fenart, (2011, p. 142) citam que a definição exógena recobre os processos de etiquetagem e de rotulação pelos quais um grupo se vê atribuir, do exterior, uma identidade étnica.

¹⁴³No plano do indivíduo, a identidade étnica se define simultaneamente pelo que é subjetivamente reivindicado e pelo que é socialmente atribuído (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 2011, p. 149).

sujeito é obrigado a assumir, então podemos compreender que elas não são fixas e transmutarem de acordo com a norma, elas necessitam de um contexto, um lugar, e sobretudo, da diferença para existirem. O autor diz ainda que as identidades podem funcionar “por causa de sua capacidade de excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em ‘exterior, abjeto’” e por isso “toda identidade tem a sua margem” (SILVA, 2014, p. 110).

O fato de ser preto, viado e pobre, etiquetagens e rotulações atribuídas a Renato, o torna especialmente diferente do ponto de vista da norma. No entanto, não se pode esquecer que essas atribuições são construções culturais, um objetivo eminente consiste estabelecer hierarquizações, mas esses discursos têm sido contestados em vários espaços sociais e principalmente na academia, onde tem proliferado vertiginosamente nos últimos anos estudos relacionados ao tema.

Quando uma atribuição é anterior a outra

Na narrativa que segue, Renato considera que a discussão em torno da homossexualidade parece ser algo mais recente do que as questões que envolvem racismo, por isso este último evento sempre aparece primeiro do que a homossexualidade, quando as pessoas se referem a um gay negro.

[...] desde os tempos primordiais os negros sempre foram apontados como os maus elementos né, e, essa coisa de homossexualidade talvez também seja “mais novo”. Por isso que eu acho que o preto vem em primeiro lugar, é, talvez seja... um dos maiores preconceitos ou algo assim. Eu nunca parei pra pensar nisso.

As discussões que giram em torno das homossexualidades estão voltadas também para as discussões das sexualidades e do controle do sexo. (FOUCAULT, 2015, p. 10) menciona que os discursos repressores sobre o sexo se originam no século XVII, “após centenas de anos de arejamento e de expressão livre fez-se com que coincida com o desenvolvimento do capitalismo”, fazendo parte da burguesia. Nesse período há o que Foucault considera que o sexo, anteriormente praticado como prazer, volta-se para a história dos modos de produção. Assim, surgem variadas formas de controle e proibições das práticas sexuais consideradas inúteis para a nova ordem social que é a exploração da força de trabalho.

Nesse período, tudo o que não estava relacionado com a legalidade por vias do matrimônio e a reprodução a partir dos laços matrimoniais, era reprimido. As orientações sobre o sexo até o final do século XVIII, cita (FOUCAULT, 2015, p. 41) eram dadas por “três grandes códigos explícitos – além das regularidades devidas aos costumes e das pressões de opiniões: o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil”. Esse conjunto de códigos considerava que o matrimônio seria a base da sociedade, e as demais práticas sexuais deveriam ser punidas. O “contra a natureza” por exemplo, menciona Foucault era marcado por uma abominação particular. Já no século XIX o autor se refere sobre a homossexualidade que ela surge como uma das figuras da sexualidade “quando foi transferida, da prática da sodomia, para

uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie (FOUCAULT 2015, p. 48).

Quanto os discursos que surgem para se referir aos negros, estes remontam o período das grandes navegações, quando o europeu recorre à África negra em busca de mão-de-obra escrava para trabalhar nas terras colonizadas.

Em sua obra *A invenção do ser negro* (SANTOS, 2002), problematiza as concepções do olhar europeu sobre os africanos. Quando se refere à colonização, por exemplo, a autora menciona que houve um tratamento diferenciado oferecido pelo colonizador aos índios e aos negros. Para o europeu, embora os indígenas fossem vistos como primitivos e selvagens, estes eram dotados de pureza. Quanto ao negro, como sua cor o tornava uma estranha criatura, principal característica que o distinguia do branco, exigia-se uma explicação de sua existência. A atribuição exógena do olhar europeu necessitava que o negro fosse investigado, para provar que havia naquele corpo um fenômeno diferente, “quer por obra da natureza, quer por obra divina, havia se produzido um ser que merecia explicação, um ser anormal. Essa explicação tornava-se quase sempre justificativa de sua inferioridade natural (SANTOS, 2002, p. 55).

Esse olhar hierarquizante voltado para o negro se fortalecia para o europeu, ao observar o hábito de alguns povos da África de não usarem roupas como os povos da Europa o faziam, além de outros costumes. Isso fez com que surgissem inúmeras fantasias a respeito da sexualidade desregrada e a devassidão dos africanos pelas suas práticas consideradas pagãs. Isso revelou um olhar negativo que o colonizador adquiriu sobre as culturas africanas não deixando escapar nem a sexualidade desses povos. Assim, o povo europeu, branco, burguês, normalizador, vivendo sob rígidos costumes de padrões da sexualidade, era reconhecidamente o paradigma de cultura para o novo mundo.

O que aconteceu nesse contexto é que, de alguma forma, os europeus se autodenominaram, observando as populações diferentes das suas. Entra, nesse jogo de auto atribuição, para além da raça (GUIMARÃES, 2003, p. 98) um discurso classificatório baseado na cor, pois os “povos europeus se definem e foram definidos como brancos, no contato com os outros, considerados negros, amarelos, vermelhos”.

Esse sujeito encontrado na África negra, estranho tanto pela cor quanto pelas culturas, hiperssexualizado, possui uma segunda interpretação do ponto de vista do europeu do início da colonização do Brasil, até o início do século XIX, período em que o tráfico de milhões de africanos era praticado para que eles realizassem as mais árduas tarefas sob o controle do sistema escravocrata. No ápice desse sistema, o negro era exposto nos mercados destinados especificamente para ser vendido como mercadoria, cuja avaliação era realizada principalmente por sua condição física, sendo que os mais robustos, com dentes mais alvos e fortes eram comercializados por preços mais altos para a realização de trabalhos braçais a extensas horas diárias na agricultura, mineração e casa grande. Era um corpo, e não uma pessoa, que estava a mercê do outro, o senhor, o dono, que era também o algoz. Em seus estudos que abordam o trabalho do ponto de vista compulsório e livre no Brasil, (LEWKOWICZ, GUTIRREZZ E

FLORENTINO, 2008, p. 20), narram que “os traficantes portugueses e, posteriormente, os brasileiros foram os mais perseverantes e entusiastas negociantes de seres humanos da época moderna, sendo os primeiros a iniciar esse comércio na África para o Atlântico e os últimos a abandoná-la”.

O passado histórico é interessante para que se possa compreender melhor que as distinções raciais foram uma invenção baseada em crenças e valores que projetam diferenças de capacidade e direitos entre grupos, pela hierarquização de práticas culturais, e gerando a classificação desses grupos, o que explica a origem do racismo, pois “essas pessoas escravizadas foram chamadas de ‘africanas’ e ‘negros’; essas foram [...] as duas identidades criadas originalmente na sociedade escravocrata brasileira, em que o negro tinha um lugar e esse lugar era a escravidão. (GUIMARÃES 2003, p. 99).

Oscilando entre um imaginário social que ora o hipersexualizava, ora a via como objeto mercadológico, o homem negro amedrontava em qualquer um desses horizontes. Verdade é que todas essas construções estão relacionadas com um choque de culturas, porém nocivas porque demarcam lugares, hierarquizam e segregam, o que se verificou principalmente no apogeu das grandes navegações. No entanto, não podemos negar que essas hierarquizações ainda persistem no imaginário social que continua elegendo um referencial humano como modelo, para representar a sociedade.

Elementos conclusivos

Ao problematizar sobre as palavras (SCOTT, 1995, p. 2) menciona que elas são possuidoras de uma infinidade de sentidos. Ela se refere a essa construção humana que “os que se propõem a codificar os sentidos das palavras, lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas significam, têm uma história”.

As palavras se transmutam, elas servem para nomear, classificar, qualificar, desqualificar, incluir e excluir. Nessa prática de usar as palavras entramos em uma seara que envolve poder e saber. Mas interessa-nos pensar nelas como um elemento discursivo distante dos binarismos e pensando também que somos produzidos por elas.

As palavras, na verdade, produzem saberes e que proporcionam poderes, elas nos autorizam, mas podem também nos excluir se proferidas por outros que possuem o poder. Porque o poder é relacional, ele “não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT 2015, p. 101).

Os processos de hierarquizações problematizadas no decorrer do texto, assim, nos instigam a pensar que não são universais, servem para essa sociedade na qual vivemos, porque elas são construídas através da cultura, e, sendo assim, podem ser modificadas.

Referências

- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Maza Edições, 2014.
- BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos pagu** (42). Jan./jun. 2014. p. 249-274.
- CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Cruzamento: raça e gênero**. s/d. p. 7-16.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 2 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2015.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.
- LEWKOWICZ, Ida; GUTIÉRREZ, Horacio; FLORENTINO, Manolo. **Trabalho compulsório e trabalho livre na história do Brasil**. São Paulo: UNESP, 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado. In: _____ (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- POUTGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: editora UNESP, 2011.
- SANTOS. Gisele Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/ Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil para análise histórica. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: vol. 20. Nº 2, jul. /dez. 1995, p. 71-79.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). 15 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

ETNIAS E INTERSECCIONALIDADE DE RAÇA, GÊNERO E FAMÍLIA COMO MARCADORES SOCIAIS: AMPLIANDO CONCEITOS

LUCAS COLANGELI DE SOUZA¹⁴⁴
MARIA DE FÁTIMA A. DI GREGÓRIO¹⁴⁵

Resumo:

Esse estudo tem como objetivo investigar as possíveis articulações teóricas entre relações étnicas e análises interseccionais sob o prisma da etnia, da raça, do gênero e da família – categorias sociais que se interseccionam com as identidades étnicas de mulheres nas relações interpessoais de trabalho, pondo em marcha possíveis processos de racialização que demarcam as posicionalidades destas na sociedade. A análise trás reflexões sobre as novas possibilidades analíticas interseccionais que permitem-nos indagar como são (re)contruídas as identidades étnicas das mulheres mediante as diferentes identidades sociais

¹⁴⁴ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Nível de Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC, pertencente ao Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Campus de Jequié - Bahia. Membro do Grupo de Estudos Hermenêuticos sobre Famílias, Territórios, Identidades e Memórias – GEHFTIM – UESB. lucas-colangelil7@hotmail.com

¹⁴⁵ Doutora em Família na Sociedade Contemporânea na Universidade Católica do Salvador/UCSAL, Mestre em Memória Social pela UNIRIO, Especialista em Planejamento e Prática de Ensino pela FEEBA. Coordena o do Grupo de Pesquisa em Estudos Hermenêuticos sobre Famílias, Territórios, Identidades e Memórias – GEHFTIM – UESB. fdigregorio@hotmail.com

entre a categorias selecionadas. A pesquisa mostra que as análises que se articulam às relações étnicas e estudos interseccionais ajudam-nos a pensar como a etnia demarca as posicionalidades dos sujeitos e, ao mesmo tempo, (re)constrói fronteiras étnicas entre as relações interpessoais entre mulheres de diferentes etnicidades.

Palavras-chave: Etnia; Interseccionalidade; Gênero; Mulheres; Raça.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu a partir de uma pesquisa feita nos anos de 2014 e 2015 em uma Escola pública da cidade de Jequié, pensando sobre a Interseccionalidade presente na relação interpessoal entre professores(as) negros(as) e professores(as) brancos(as) que atuaram nas décadas de 1970 á 1990, época em que o Brasil ainda vivia sobre os resquícios da Ditadura Militar. Uma das considerações alcançadas na investigação foi que o fato de se estar no interior da Bahia, foi/é um aspecto que distancia/ou algumas pessoas de espaços de interlocução e conhecimento em lidar com às questões pertinentes às inúmeras formas de discriminação, ao mesmo tempo que no percurso investigatório e bibliográfico emergiu a descoberta da ausência da análise deste fenômeno - interseccionalidade, dentro de insituições de trabalho e pensada especificamente nas relações étnicas. Muitos professores (as) que colaboraram com a pesquisa lecionaram até os anos de 2009 e 2010, e nessa longa trajetória de vida muitas marcas foram deixadas pelas intersecções dentro e fora da escola.

O outrora, vê-se que nas últimas décadas o Movimento Feminista passou por inúmeras transformações que trouxeram à tona questões que por muito tempo ficaram incutidas quando se pensava e lutava pelos direitos das mulheres na sociedade. Ora, “muitas mulheres se apropriaram do feminismo para servir os seus próprios fins, especialmente as mulheres brancas que estiveram à frente do Movimento”, ressalta bell hooks (2014). Com isto, tomando a princípio uma perspectiva histórico-cultural, este estudo toma como base a reflexão entre os Movimentos Feministas e o Feminista Negro, e o entendimento da sua **Sororidade** – essência do princípio de igualdade feminista, definido como um aspecto de dimensão ética, política e prática da igualdade entre os gêneros.

Torna-se importante esclarecer que, do ponto de vista do Movimento Feminista, a sororidade consiste no não julgamento prévio entre as próprias mulheres que, na maioria das vezes, ajudam a fortalecer estereótipos preconceituosos criados por uma sociedade machista e patriarcal. A sororidade é um dos principais alicerces do feminismo, pois sem a ideia de “irmandade” entre as mulheres, o movimento não conseguiria ganhar proporções significativas para impor as suas reivindicações. A origem da palavra sororidade está no latim *sóror*, que significa “irmãs”. Este termo pode ser considerado a versão feminina da fraternidade, que se originou a partir do prefixo *frater*, que quer dizer “irmão”.

Em uma linha que se prende à rede dos três Movimentos – Feminista, Feminista Negro e Negro, está o conceito de **Interseccionalidade**, cujo também passou por várias transformações ampliando o seu campo de análise para além das questões jurídicas. Este fenômeno permeou vários campos de relações

interpessoais onde notava-se o problema mas não o denominavam teoricamente a fim de lidar com os fatos.

Já houve uma grande contribuição teórica que deu visibilidade à sobreposição das discriminações pela raça, pelo gênero e pela classe, que caminharam juntas com os movimentos que diziam-se lutar por igualdade, quando, muitas vezes, haviam intersecções que segregavam as mulheres por estas classificações. “Uma das razões pelas quais a interseccionalidade constitui um desafio é que ela aborda diferenças dentro da diferença”, aponta Kimberlé Crenshaw (2002), advogada e professora da Universidade de Columbia, defensora dos direitos civis americanos e principal estudiosa desta teoria racial crítica a qual foi denominada por ela. Mas, mesmo sendo um conceito aberto para a inserção de outras categorias analíticas, nenhum estudo voltou-se diretamente para a análise interseccional sobre as relações étnicas.

Com isso, a importância de toma-lo com um aporte hermenêutico não só contribui para o avanço desta teoria, como também trás à tona aspectos subjetivos da formação identitária das mulheres atualmente, pensando se estas têm em suas trajetórias o reconhecimento de si, através de estratégias e resultados políticos, e se as identidades construídas na interseccionalidade influenciam nas distribuições de poder e no posicionamento dos sujeitos no campo do trabalho.

Ricouer (2006) esclarece que o reconhecimento enquanto noção epistemológica, enquanto identificação de si, é entendido como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Nas relações interpessoais entre os sujeitos, como se sabe, um deles se faz reconhecer, e o outro se submete a sua posição por não ter se arriscado tanto quanto o outro; oprimido, portanto, e tem seu reconhecimento comprometido.

O desafio que se propõe fazer neste estudo, diante da ampliação das discussões sobre a Interseccionalidade e das estratégias de apoio entre as mulheres, é discutir sobre a interseccionalidade de etnia, raça, gênero e família, a fim de promover reflexões sobre a natureza e objetivos da contextualização do problema, indagando os recursos e estratégias que poderão alcançar mulheres que têm pouco ou nenhum acesso a estes materiais, ao mesmo tempo que se analisa as conquistas individuais e lutas das mulheres negras e brancas na sociedade.

2. INTERSECCIONALIDADE E ETNIA: NOVAS (RE)CONSTRUÇÕES

Há pouco mais de dois séculos atrás Sojourner Truth (1797 – 1883), uma empregada doméstica e palestrante negra norte americana já apontava as intersecções que segregavam as mulheres e que as privava dos seus direitos civis. Voltando-se para a contemporaneidade temos Audre Lorde (1934 - 1992), Angela Davis (1944 - presente), Patricia Hill Collins (1948 – presente), bell hooks (1952 - presente) também feministas, professoras universitárias e ativistas norte americanas que apontam outras linhas de

intersecções. Aqui no Brasil temos Lélia Gonzalez (1935 – 1994), Luiza Bairros (1953 – 2016), Sueli Carneiro (1950 – presente), entre outras militantes do Movimento Feminista Negro que trouxeram e trazem grandes contribuições para a superação dos problemas sociais relacionados à raça e ao gênero no país.

Este pensamento difunde-se nas discussões acadêmicas e nos movimentos sociais com grande apreensão e relevância graças à variedade dos meios de comunicação. Outros teóricos, em grande maioria mulheres, estão buscando na conceituação da Interseccionalidade as respostas para os preconceitos que muitas vezes não têm raízes aparentes.

O conceito de interseccionalidade, hoje empregado nos mais diversos contextos e assumindo diferentes conotações é um importante instrumento analítico para se estudar e compreender às formas como o gênero se intersecta com outras identidades e como essas intersecções operam em determinados contextos contribuindo na construção de experiências específicas de opressão e privilégios que recai sobre mulheres de diferentes etnias. Pelos terrenos sociais, Crenshaw (2002) descreve a interseccionalidade explicando que:

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. Etnia, raça, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas de desempoderamento se movem (CRENSHAW, 2002, p.177).

A partir desse contexto, há de se pensar que o “tráfego” pode ser muito mais intenso em umas avenidas e menos em outras, ou então, com um fluxo muito intenso em todas, como geralmente acontece no caso de “mulheres racializadas” seja pela cor, pela origem, pela cultura, etc.:

As mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões, posicionados nessas intersecções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o tráfego que flui através dos cruzamentos. 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).

Tal perspectiva nos permite vislumbrar certas experiências de discriminação de outra, tornadas obscuras e invisíveis, porque estão justamente nos pontos de intersecção das diferentes categorias de poder. Além disso, essa perspectiva transcende os limites das análises voltadas apenas para uma dessas

categorias, vez que possibilita, também, reconhecermos e considerarmos nossas múltiplas identidades étnicas e as formas de discriminação que lhes são peculiares.

De fato, a aplicação analítica da interseccionalidade aborda as diferentes posições sociais como relacionais, tornando visíveis as múltiplas posicionalidades que constituem a vida cotidiana e as relações de poder que as demarcam. Para tanto, torna-se necessário atentarmos, prioritariamente, para os pontos de intersecção, para a complexidade desse tecido interseccionado, para os processos dinâmicos em curso nesse tecer, e para as estruturas que definem nosso acesso a direitos e oportunidades.

Hulko (2009, p.45) fomenta que para melhor lidar com os efeitos das intersecções no cotidiano de mulheres, deve-se trabalhar com o conceito de ‘posicionalidade’ junto ao de interseccionalidade, vez que esse último opera melhor em um nível teórico voltado para a “[...] maneira em que categorias identitárias interagem”. Já posicionalidade indica o resultado dessa interação em termos de privilégios e desvantagens e funções, mais num nível prático, ou do cotidiano. Em especial, posicionalidade, se refere aos diferentes graus de privilégio e opressão que indivíduos detêm ou sofrem em função da intersecção de ‘construtos identitários específicos’, tais como etnia, raça, classe, gênero, orientação sexual, idade, etc. Ou seja, refere-se ao grau de vulnerabilidade de diferentes indivíduos em um determinado contexto. O lugar específico que cada uma de nós ocupa em relação ao centro ou margem, ou seja, a nossa posicionalidade é determinada por nossas identidades – que são necessariamente interseccionadas (HULKO, 2009).

Mesmo com as conquistas adquiridas pelas mulheres nas últimas décadas, através dos movimentos sociais, nem todas ascenderam a benefícios que outras mulheres conseguiram. Principalmente as mulheres negras, subordinadas por outras mulheres de grupos étnicos diferentes. Contudo, há de se atentar que os perfis não podem ser generalizados. A sua origem étnica, a classe social, e, em certos casos, a cor da pele confere-lhes essa condição (quando fenotipicamente não são percebidas como mestiças/mulatas, mas como negras). Esses aspectos interferem na inserção social dessas mulheres negras em suas trajetórias de vida e profissional e molda a “maneira em que categorias identitárias interagem” (HULKO, 2009, p. 45).

Embora algumas mulheres sejam visualizadas pela negritude (mais ou menos retintas), elas não constituem um todo homogêneo. Essas diferenças são constituídas por fronteiras identitárias/étnicas, delimitações traçadas na interação uns com os outros, que de acordo com o seu contexto (auto reconhecimento e pertencimento) afetam essas mulheres de maneiras diferenciadas. Assim, “os atores identificam-se e são identificados pelos outros na base de dicotomizações Nós/Eles, estabelecidas a partir de traços culturais que se supõe derivados de uma origem comum e realçados nas interações raciais (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 1998, p.141)”.

Assim, as fronteiras étnicas são (re)construídas através da dinâmicas dos grupos étnicos, pois, a identidade étnica não sendo estática, se transforma a partir das relações e como qualquer outra identidade, coletiva ou individual dependendo do interesse, ou contexto. A interação entre os sujeitos e os grupos,

permitem transformações contínuas que modelam a identidade, em processo de exclusão ou inclusão, determinando quem está inserido no grupo e quem não está.

Existem inúmeros fatores que podem demarcar esta posicionalidade: a família, fatores etários, a raça e a classe. Singly (2003, p. 121) ressalta que numa sociedade moderna, a questão dos laços sociais não pode ser regulada mediante uma melhor política dos costumes ou das famílias: depende, em larga medida, dos horizontes de significação, dos projetos que os indivíduos têm a capacidade de formular.

Segundo Singly (2003) na família contemporânea está uma estabilidade constituída por uma estrutura advinda do Estado, a qual faz com que os indivíduos estejam ao mesmo tempo entre a linha de manutenção dos valores do passado, e ao mesmo tempo critiquem estes valores. Ou seja, os sujeitos irão se identificar com outros que tenham os mesmos valores os quais julga-se serem corretos. Estes valores dominam as esferas de trabalho, interseccionado as identidades, fazendo com que haja papéis delineados para cada indivíduo ou grupos de indivíduos. Assim, há de se pensar sobre as relações étnicas entre mulheres de diferentes etnias, dentro do ambiente de trabalho, tendo como início da indagação a sua identidade construída a partir de um modelo familiar que torna invisível ou contribui para as intersecções entre elas a partir de seu pertencimento e reconhecimento.

Collins (2000, p.277) destaca ainda quatro dimensões do poder que se entrelaçam para moldar a vida sócio-política-econômica, no caso, das mulheres negras, mas que poderíamos estender a todas as mulheres racializadas, a saber: 1) a dimensão estrutural que tem a ver com a maneira em que as instituições sociais estão organizadas de sorte a reproduzirem a subordinação das mulheres negras ao longo do tempo; 2) a dimensão disciplinar que realça o papel do Estado e de outras instituições que se apoiam em uma burocracia e na vigilância para regular as desigualdades; 3) uma dimensão hegemônica que lida com ideologia, cultura, conscientização; e, por fim, 4) uma dimensão interpessoal ao nível das interações sociais cotidianas. De acordo com Collins, manipulando a ideologia e a cultura, a dimensão hegemônica “[...] age como um link entre as instituições sociais (domínio estrutural) e suas práticas organizativas (domínio disciplinar) e o nível das interações sociais na vida cotidiana” (2000, p.284).

Para Collins (2000) tratam-se de matrizes de dominação, caracterizadas, por um lado, por um arranjo específico de sistemas sobrepostos de opressão, tais como “raça”, estrato social, gênero, sexualidade, estatuto de cidadão, etnia e idade; e, por outro, por uma organização específica de suas esferas de poder.

Ainda sobre esta mesma perspectiva, Stolcke (2014) faz uma relação entre interseccionalidade e parentesco, esclarecendo que as categorias de identificação sociocultural junto com as várias experiências das mulheres têm uma relação antropológica com o parentesco e o gênero. Isto implica em três momentos relacionais: 1) a construção histórico-cultural das relações de gênero; 2) a interação, mediada pela forma de organizar a procriação, que se dá entre a construção do gênero, inferindo no processo cultural e a configuração sociocultural do parentesco e, 3) a contextualização histórico cultural da interseccionalidade.

Para a autora, há ainda outro vínculo entre interseccionalidade: o parentesco. Ela afirma que é preciso analisar a ordem simbólico-ideológica das diferenças na sociedade. Ela esclarece que:

O racismo científico inventou a categoria raça, que tem um suporte ideológico. Assim o racismo subdivide a humanidade em uma hierarquia de raças dotadas de qualidades morais e intelectuais desiguais, com isso, a posição na hierarquia racial é hereditária, e, por tanto, imutável (STOLCKE, 2014, p. 186).

Por este ponto, entende-se que o racismo científico disseminou uma versão histórica concreta do naturalismo ocidental moderno, que contrapõe a cultura e a natureza, a sociedade e a biologia, como se se tratassem de âmbitos desassociados e distintos da experiência humana. Contudo, entende-se que as relações de gênero não se constituem em um subtema ou uma subdisciplina, por exemplo, da antropologia. Pelo contrário, de modo análogo às noções de pessoa refletem e incidem nas formações socioculturais históricas, sendo que as relações de gênero constituem uma dimensão transversal da vida em sociedade cujo sentido pode ser manifestado ou afetado invariavelmente.

O foco nas posicionalidades dos sujeitos em grupos tem especial importância para a compreensão de como se dão as dinâmicas dos entrelaçamentos das identidades, e como estas vêm sendo construídas diante das novas perspectivas de grupos fluidos. A constituição identitária entre mulheres, assim como a dos homens, perpassa por todos estes campos, começando pela família, pela raça, pela classe e as intersecções do gênero no percurso do reconhecimento profissional e social de acordo com a sua cultura.

Destarte, a etnicidade estaria relacionada com a organização dos grupos étnicos. Ela é atribuída pelos próprios autores, e as fronteiras seriam mantidas apesar da movimentação e intercâmbio entre eles, além do que delimitariam a posição do grupo ou indivíduos nas diversas relações. Quando mulheres de culturas diferentes interagem, pode-se esperar que tais diferenças se reduzam, uma vez que a interação gera uma harmonia de códigos e valores (similaridade). Assim, o contato entre os grupos étnicos implica sinais de identificação e uma persistência das diferenças.

Cunha (2009) chama a nossa atenção para pensar a etnicidade como uma linguagem e forma de organização política. Enquanto linguagem, nela o irredutível é a cultura, mas não como algo dado, posto, e assim dilapidável, mas algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados, sem perder a sua essência. A etnicidade é linguagem, tanto no sentido de remeter a algo fora dela como naquele de permitir a comunicação, pois enquanto forma de organização política só existe em um meio mais amplo, e é esse meio que dá os quadros e as categorias dessa linguagem.

Mas se a etnicidade pode ser melhor entendida como uma forma de organização política, essa perspectiva também implica que a etnicidade não difere de outras formas de definição de grupos do ponto de vista organizatório. O que a distingue é de ordem da retórica empregada para se demarcar enquanto grupo, invocando uma origem e uma cultura comuns em relação a uma assunção de fé ou de genealogias compartilhadas pelos grupos religiosos e de parentesco que podem vir a ser as similaridades de reconhecimento entre os grupos étnicos de mulheres.

É nessas fronteiras sociais onde estão os limites da relação nós/eles que se encontram os critérios de pertença, ou seja, tanto aquilo que define quem é ou não membro como o conjunto de regras que organiza a interação social nos contatos interétnicos nas relações de trabalho. Há de se pensar que se é certo que as identidades pessoais sempre se articulam com a experiência coletiva de um grupo, a especificidade da experiência de vida de uma pessoa esboçada nas minúcias diárias de relações sociais vividas produz trajetórias que não simplesmente espelham a experiência do grupo. Observa-se que, “de maneira semelhante, identidades coletivas não são redutíveis à soma das experiências individuais (BRAH, 2006, p.371)”.

Além disso, é preciso considerar que processos de racialização, tal como os de genderização e sexualização, também variam no tempo e no espaço e têm histórias distintas. “Racismos têm origem histórica diversa, mas se articulam com estruturas patriarcais de classe de maneiras específicas, em condições históricas dadas (BRAH, 2006, p.352)”.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Desde 2002, com a publicação no Brasil, traduzido para o português, do Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero (2002), da advogada e professora Kimberlé Crenshaw, surgiram pesquisas no campo das discussões interseccionalistas. No entanto, até alguns anos atrás, havia um vazio até que o conceito foi compreendido pelos estudiosos no país. O termo foi sendo discutido em diversos campos de pesquisa, e aos poucos foi-se construindo análises sobre as diversas formas de opressões que afetam a vida das mulheres, especificamente as negras.

Hoje nascem muitas teorias e ligações sobre o conceito de interseccionalidade e sua aplicabilidade, sendo parte das necessidades que as lutas dos movimentos feministas buscam superar ou conquistar. A raça e o gênero, junto a outros marcadores de diferenciações ainda são a causa das sobreposições de opressão e segregação de homens e mulheres negros na sociedade. Contudo, há de se lançar um olhar cuidadoso sobre as relações étnicas no ambiente de trabalho, “mapeando as margens”, como afirma a própria Crenshaw (1991).

Os processos históricos que marcaram a trajetória dessas mulheres necessita de pesquisas profundas sobre as posicionalidades de sujeitos e grupos étnicos, especialmente em análises mais detalhadas onde pode-se investigar uma pequena população, (re)pensando de quem e para quem essas pesquisas estão sendo elaboradas. A interseccionalidade nos possibilita a compreensão de quase todos os processos pelos quais as mulheres vêm passando, compreendendo que a superação das desigualdades também é um processo complexo e demorado, mas que estes estudos permite emergir as diferentes vozes silenciadas pela história.

Há de se atentar às fronteiras étnicas presentes nas relações interpessoais. Não é possível construir linhas filéticas, no sentido evolucionário mais rigoroso, mas, baseado na análise que aqui foi

proposta, torna-se possível pensar na relação dos grupos étnicos e, assim, em certo sentido, em relação àqueles aspectos da cultura que se diferenciam e caracterizam estes grupos pela raça, pelo gênero e pela família.

4. REFERÊNCIAS

- BRAH, A. **Cartografias de la Diáspora**: Identidades en Cuestión. 2ª. ed. Madrid: Traficantes de Sueños, 2011.
- COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within*: A significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, Janeiro/Abril 2016. 99 -127.
- CRENSHAW, K. Documento para os Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 2002. 171 - 188.
- CRENSHAW, K. Mapeando as Margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra as mulheres de cor. **Stanford Law Review**, vol. 43, não. 6, 1991, 1241-1299.
- CUNHA, M. C. da. **Cultura com Aspas**. São Paulo: COSAFNAIFY, 2009.
- HULKO, Wendy. The Nature Time-e. Contexto contingente de Interseccionalidade e bloqueio opressões . Affilia: **Jornal da Mulher e Ação Social** . Vol . 24 , nº 1 , 2009.
- POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. **Teorias da Etnicidade seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik Barth**. 2ª. ed. São Paulo: Unesp, 2011.
- RICOUER, P. **Percursos do Reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.
- SINGLY, F. D. A Crise da Estabilidade: Como ligar indivíduos com uma identidade fluida?In:SINGLY, F. D. **Uns com os Outros**. Lisboa: Stória Editores, 2003. Cap. 2, p. 77-115.
- STOLCKE, V. Qué tiene que ver el género con el parentesco? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, jan./mar. 2014. 176-189.

GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA CONVERSA SOBRE PROFESSORES HOMENS NOS ANOS INICIAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

ANTONIO JEFERSON BARRETO XAVIER¹⁴⁶

Resumo: O presente artigo tenciona apresentar reflexões a partir dos primeiros dados levantados na minha pesquisa de mestrado em Educação que se encontra em fase de desenvolvimento. Intitulada “O gênero vai à roça: a presença de professores homens nos anos iniciais no meio rural de Jequié/BA” a pesquisa tem como objetivo investigar as questões de gênero e sexualidade que a presença de professores homens dos anos iniciais do meio rural da cidade de Jequié/BA suscita na comunidade escolar, pais e nos próprios educadores. Pretende ainda investigar como as relações de gênero e sexualidades na roça, visto nesta pesquisa como um espaço generificado e sexualizado, perpassam o espaço escolar. Para esse trabalho, em especial, analiso o contato dos corpos das crianças e professores homes e a associação da pedofilia ao masculino e como de alguma forma esse discurso contribui para o pânico moral em torno da atuação de professores homens com crianças pequenas.

Palavras-chave: docência; masculinidades; professores; homens; gênero; sexualidade

Para início da conversa...

O presente trabalho tem o objetivo apresentar algumas reflexões da minha pesquisa de mestrado em Educação que se encontra em fase de desenvolvimento. Para tanto recorro a alguns dados levantados ao longo da pesquisa que teve início em agosto de 2015, incluindo excertos de entrevistas realizadas no

¹⁴⁶ Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero - GEERGE/UFRGS e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade/UESB. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: jeffersonxavier@hotmail.com

período de dezembro de 2015 a fevereiro de 2016 e entres os meses de agosto, setembro e outubro de 2016. Intitulada “O gênero vai à roça: a presença de professores homens nos anos iniciais no meio rural de Jequié-BA” a investigação se situa na perspectiva pós-estruturalista e está inserida na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

As pesquisas empreendidas por Louro (1997), Vianna (2002), entre outras demonstram que o processo de feminização do magistério no Brasil teve seu início por volta da segunda metade do século XIX, decorrente das transformações sociais, culturais, econômicas, do processo de urbanização e também o estabelecimento de um novo estatuto social do próprio magistério,

[...] desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica mantém-se por todo o século XX, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral. (VIANNA, 2002, p. 85)

Com o grande número de professoras mulheres nas salas do nosso país, podemos pensar que o processo de feminização se deu de forma pacífica, Louro (1997) aponta que os discursos se polarizaram entre aqueles que viam as mulheres como “[...] usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘poucos desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ (p.19) e os que afirmavam que elas têm, ‘por natureza’, uma inclinação para o trato com as crianças, vistas como as primeiras e ‘naturais educadoras’, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos (LOURO, 1997). Tal discurso é reiterado muitas vezes e por diferentes formas até os dias de hoje para legitimar a preferência pelas mulheres na educação de crianças.

Se nos primeiros anos de feminização havia uma discordância quanto à indicação ou não para as mulheres assumirem a educação das crianças, podemos observar a partir da pesquisa de Louro (1997) que havia, no entanto, um ponto que convergia entre si – a utilização do discurso essencialista e biologizante – para justificar a improbabilidade ou sucesso dessa transformação em curso. Como sabemos os discursos da medicina ao lado da biologia são sempre requeridos quando há objetivos de instituir “verdades” sobre determinado assunto. Alicerçados pelo discurso do que é natural essas duas áreas ao longo da história construíram normas e padrões que se apresentam como imutáveis e inquestionáveis e assim predominou a produção de um discurso de predisposição natural das mulheres para a educação, contestado posteriormente pelos estudos feministas e de gênero.

Posso dizer que o discurso de inadequação da mulher para a educação de crianças pequenas gerou a época certo pânico moral já que até aquele momento a docência era naturalizada como espaço destinado aos homens. Algum tempo depois se supera esse pânico em relação à mulher e o processo de feminização do magistério se solidifica. Nos últimos anos acontece o inverso, quando alguns homens ousam ingressar no magistério e, sobretudo nos primeiros anos da educação serão eles alvos do pânico moral e de discursos que em muitos aspectos se aproximam daqueles utilizados contra a atuação das mulheres na educação das crianças.

É significativo o número de pesquisas em torno da presença de professores homens no ensino de crianças, porém, grande parte dessas investigações acontece na Educação Infantil e em instituições do meio urbano, a exemplo das pesquisas de Saporoli (1997), Pinto de Carvalho (1998), Sayão (2005), Ramos (2011), Fonseca (2011), entre outros. Porém, quando se trata de estudos que se interessam pela Educação do Campo, anos iniciais, professores homens e as questões de gênero e sexualidade, o número é reduzido.

Assim, escolhi analisar as questões de gênero e sexualidade suscitadas com a presença de professores homens dos anos iniciais que atuam na Educação do Campo. Para tanto é importante nessa pesquisa pensar a roça¹⁴⁷ enquanto espaço generificado e sexualizado e a partir disso voltar nossas lentes para a sala de aula que conta com a presença desses professores. Longe de ser um território de apenas calma vejo a roça como um campo de relações de poder com constantes negociações, interações, disputas, subjetivações e representações de gênero e sexualidade.

Desse modo, concordo com Oliveira e Seffner (2014, p.70) quando afirmam que o “espaço dito “natural” atua sobre os sujeitos, que constroem uma rede de significados simbólicos, possíveis de serem lidos na ótica do gênero”. Interessa nesta pesquisa entender como se dá as práticas discursivas, os sistemas de saber-poder e suas produções sobre o gênero e a sexualidade nesse espaço específico que é a região rural de Jequié. Quais discursos (re) organizam tudo isso na roça? E principalmente, como tudo isso respinga e surte efeito com a presença de um homem educando crianças pequenas. Todos os elementos apresentados até o momento ajudam a pensar o lugar da minha pesquisa. Na seção seguinte relato os passos já percorridos nesta pesquisa e desenho os próximos que serão necessários para a sua conclusão.

Passos na colheita e outros caminhos para percorrer...

Concordo com Dal’igna (2014) que pesquisar é como dar passos “[...] *um passo de cada vez, gradualmente, apertando e afrouxando o passo*, imprimindo um *ritmo ao movimento* [...]” (p.198 grifos da autora). Até o momento já realizei entre dezembro de 2015 a fevereiro de 2016 uma pesquisa-piloto com o objetivo de fazer o primeiro levantamento de dados juntos à Secretaria Municipal de Educação de Jequié/SMEJ. Após a qualificação da pesquisa em julho de 2016 iniciei a pesquisa de campo que se encontra em desenvolvimento, portanto, os dados aqui apresentados compreendem essas duas etapas.

Conforme dados fornecidos pela Divisão do Ensino Rural – SMEJ, a Educação do Campo no município é formada por 53 escolas. O quadro de professores/as que atuam na roça é formado de 177 profissionais. Nos anos iniciais atuam 83 profissionais, sendo que desse número apenas 10 são

¹⁴⁷ A escolha por chamar o local da pesquisa de roça, alternando entre meio rural ou zona rural é uma posição de afirmação local e da minha própria identidade enquanto alguém que viveu anos no meio rural. Recuso chamar de campo, pois na minha concepção a visão romantizada e idealizada das regiões não urbanas é reforçada quando assim a denominamos. Contudo, quando me refiro ao ensino nessa ambiência escrevo Educação do Campo em conformidade com a legislação vigente.

professores homens, para a realização da pesquisa elegi dois desses profissionais, de duas escolas diferentes, onde estou em fase de levantamento de mais dados.

Alguns passos da pesquisa já foram dados, mas outros passos são necessários e, portanto, é preciso pensar como esse caminho será percorrido. Conforme já foi dito a pesquisa se situa na perspectiva pós-estruturalista, assim quando se fala de metodologia nesse campo teórico é importante demarcar que não dispomos de um manual de pesquisa, tampouco um formato metodológico inflexível (PARAÍSO, 2014).

Um dos pressupostos da pesquisa pós-estruturalista aprestando por Paraíso (2014) é o de que os raciocínios operados na educação são generificados, assim no nosso caminhar investigativo consideramos que nos diferentes espaços educativos as relações de gênero são produzidas, mas também como aponta a autora, as lutas e resistências e discursos são desnaturalizados, questionados e “[...] rupturas podem ser introduzidas, numa transformação constante de relações de poder já instauradas” (PARAÍSO, 2014, p.33). Nesse propósito, estou imerso na roça com o olhar para essas construções e desconstruções, interessado em saber como se passam naquele ambiente, como o lugar da docência na roça se constrói enquanto um lugar gendrado e sexualizado, quais desnaturalizações e rupturas a presença de um professor homem ensinando crianças podem causar? Inquietações que me motivam ao caminhar e que se unem a outras questões que vão surgindo no desenvolvimento da investigação.

“[...] perguntou se esse professor é homem mesmo ou era gay [...]” [...] por conta da pedofilia, existe essa barreira. Os pais ficam questionando [...]. Tensões e reflexões sobre a presença de professores homens nos anos iniciais...

A quem seu desejo sexual é direcionado, qual é sua identidade sexual parece ser algumas das respostas que os professores homens que atuam com crianças precisam apresentar aos pais e demais membros da comunidade. Portanto, a identidade sexual parece surgir como um dos quesitos no “currículo” dos professores que mais importa para alguns pais se sobrepondo em muitas situações a sua qualificação profissional. Todavia, não é qualquer identidade sexual que incomoda e que precisa ser identificada ou marcada. As identidades heterossexuais em sua maioria não são vigiadas, não precisam ser confessadas, elas são consideradas como o natural, como a norma. Assim, os conceitos de heteronormatividade e norma são importantes para problematizarmos a entrevista que apresento abaixo, na qual um professor relatou que um dos pais ao saber que era um homem que atuaria na escola ligou para diretora indagando se ele era homem de verdade, parte dessa entrevista compõe o título dessa seção ao lado da fala de outro professor. Vejamos o que disse o professor,

[...]ele (o pai) ligou para diretora da escola e perguntou se esse professor é homem mesmo ou era gay, porque tem alguns professores do ensino fundamental que são gays e alguns pais não querem que seu filho, principalmente o filho homem, estuda com um professor gay [...] Teve que fazer reunião com o pai, explicar para ele, ele realmente estava preocupado com essa questão de gênero (sic), não sei se ele já passou por algum problema com isso, mas ele foi lá eu mostrei fotos das minhas filhas, ele não entendeu,

como é que pode, ele nunca viu um homem ensinando crianças[...] conversou ele, eu e a coordenação. (Entrevista gravada em janeiro de 2016)

O conceito de heteronormatividade cunhado por Michael Warner indica “a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante” (BRITZMAN, 1996, p. 79). A heteronormatividade por meio das suas regras, pedagogias e demais mecanismos que dispõe e usa de forma reiterada com o objetivo de naturalizar-se como norma e referência se processa numa constante vigilância, a ponto de para alguns heterossexuais a “mera menção da homossexualidade” (Ibidem, p.80) deve ser evitada. O professor ao expressar na entrevista que “*alguns pais não querem que seu filho, principalmente o filho homem, estuda com um professor gay*” denuncia que a homossexualidade, ou nesse caso a suspeita de, surge como ameaça e algo “contagioso, predatório e perigoso”.

Louro (2000) aponta que “A heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal. [...] (2000, p.10)”. O pesquisador Seffner (2013) argumenta a necessidade de explicitarmos e problematizarmos a norma, segundo o autor não fazê-lo é favorável para sua existência e eficácia já que passar invisível é um mecanismo usado para sua efetivação, assim é imperativo fazer “a norma falar de si” uma vez que “silenciando sobre os mecanismos que nos fazem tomar algumas identidades (a identidade de gênero heterossexual, por exemplo) como comportamentos que não precisam dizer de si, não precisam ser problematizados” (SEFFNER, 2013, p.157) acabamos por reforçar a ideia de naturalidade pretendida pela norma.

Na mesma direção de Seffner (2013), Caetano (2011) reflete que “A partir da lógica desconstrutiva seria necessário questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexual) acabou por se tornar a norma e passou a ser entendida como “natural” (CAETANO, 2011, p.69)”. Desejo inscrever minha pesquisa nesse processo de questionamento da heteronormatividade e demais normas que generifica as profissões, de forma especial a generificação do magistério.

Na pesquisa realizada por Fonseca (2011), com dois professores homens nos anos iniciais a homossexualidade apareceu como um “problema”. Um dos professores era assumidamente gay. A questão de ter um homem como professor de crianças pequenas se atrela como diz o pesquisador ao medo da não heterossexualidade o “[...] Assim, a questão de gênero – J. ser professor homem dos anos iniciais, cede lugar à uma questão de sexualidade – J. ser homossexual” (FONSECA, 2011, p. 65). A pesquisa de Fonseca apresenta um fato que igualmente pode ser observado na minha investigação, como já surgiu na entrevista acima – o medo da homossexualidade atinge também os sujeitos que se identificam como heterossexuais –. Segundo o autor o outro professor mesmo sendo heterossexual e casado não escapava ao “fantasma da homossexualidade” (FONSECA, 2011). Logo, mesmo sendo heterossexual se o homem atua em uma profissão tida como feminina, como é vista o ensinar nos anos iniciais, ele está rompendo uma fronteira e desperta a indagação, o questionamento, a vontade de saber.

Ao lado do medo e rejeição à homossexualidade, outro fator que surge nas pesquisas de Sayão (2005) e Souza (2010) é o contato com os corpos das crianças como um dos empecilhos para atuação de homens na Educação Infantil, com a construção no imaginário social de que o homem é um abusador em potencial ou ainda que homens não possuam jeito para lidar com o cuidado dos corpos infantis. Esse mesmo discurso também é invocado no estranhamento de professores homens nos anos iniciais.

Um dos professores que entrevistei relatou que diante de uma situação na qual ele precise lidar com os corpos das crianças, procura recorrer a uma colega ou funcionária da escola ou até mesmo a uma aluna mais velha. Podemos observar que parece haver uma vigilância constante em relação ao contato entre os corpos dos professores homens e das crianças, uma vigilância exercida por diversos atores sociais, como duas mães que relataram em entrevistas que aconselham as suas filhas a não sentar no colo do professor e evitar abraços. Porém, essa vigilância conforme relato acima também é exercida pelo próprio profissional, há autodisciplinamento e autovigilância como também afirmou os professores entrevistados falando sobre o contato com os corpos das crianças “*evito abraçar, pegar no colo*” “*abraço só quando estou com outros adultos por perto, não por mim, mas para evitar julgamentos das pessoas*”.

Outra questão que surge com a presença de professores atuando com crianças é o pânico em relação a pedofilia, esse elemento surgiu na fala de duas mães entrevistadas quando relatam que aconselham suas filhas a ter “cuidados” com o contato com o corpo dos seus professores, as duas mães relataram que recomenda as suas filhas para evitarem, por exemplo, abraços e sentar no colo do professor. As duas mães apresentam justificativas que apontam a preocupação com a pedofilia quando uma diz: “[...] *hoje em dia a gente ver tanta coisa na televisão sobre pedofilia, outro dia vi que um pai abusou da própria filha, a gente fica preocupado [...]*” e a outra mãe quando fala que “[...] *o que preocupa mesmo a gente é a questão da pedofilia*”.

Uma das mães entrevistada ainda relatou que outra mãe quando viu que seria um professor homem aumentou a proteção em relação a sua filha, segunda ela, esse cuidado segundo ela era mais pelo pai da menina que era “muito exigente”, ela relatou que as demais mães acalmavam dizendo que havia mais pessoas na escola, que não estava só o professor e as crianças. Ao que parece se há a presença de outras pessoas na escola que conta com a presença de homem professor o medo é reduzido. Quando a instituição não conta com mais de uma sala, ou seja, não há muitas pessoas transitando no ambiente escolar, como é o caso de uma das duas escolas pesquisadas, a figura da merendeira surge como “o olhar que vigia”, como surge na fala dela mesmo e de uma mãe, como motivo para os pais ficarem mais tranquilos em relação a um homem ensinando seus filhos. De diferentes formas, um homem que leciona para crianças é vigiado constantemente.

Um professor ao responder a minha pergunta sobre como enxerga a presença de homens como educadores de crianças pequenas também sinaliza para a preocupação dos pais em torno da pedofilia

[...] de uma complexidade muito grande, muitos pais tem muito medo, por conta da pedofilia, existe essa barreira. Os pais ficam questionando... a mãe quando chegou na

sala, ela tem uma filha de 11 anos e viu que o professor era homem, procurou a direção, que ela tinha medo, aquela coisa, porque a filha dela estava acostumada em ter só professoras. [...] (entrevista gravada em janeiro de 2015)

Esse relato do professor ao lado das falas das mães acima nos leva a questionar como se dá essa construção social de que os professores homens não podem lidar com os corpos das crianças? Como as construções impostas sobre as masculinidades se refletem nesses relatos? Seria um discurso não-dito de que os homens possuem uma predisposição para a pedofilia? Na sua tese de doutorado Laura Lowenkron (2012) analisou a construção social da pedofilia e do pedófilo como monstrosidade e monstro contemporâneo, respectivamente. Segundo a pesquisadora, a ideia de monstro como um “defeito corporal” a partir XIX dá lugar ao defeito moral. Lowenkron (2012) sugere que se no passado as visíveis e terríveis diferenças entre o monstro e os sujeitos ‘normais’ era uma ameaça, na monstrosidade contemporânea representada pelo “pedófilo” será a aparência com os demais sujeitos o que mais nos aterroriza. Não há nas pessoas pedófilas nenhum sinal físico, nenhuma marca distintiva. Desse modo, os sujeitos serão vigiados nas suas condutas, e os homens serão privilegiados nessa vigilância, sobretudo os homens considerados como elementos suspeitos, conforme aparece na pesquisa de Sayão (2005), os homens que optam pelo ensino de crianças pequenas são vistos como “anormais”, vistos como suspeitos.

A ideia de uma sexualidade passiva, reduzida à reprodução, ou santificada por parte das mulheres isenta essa categoria social de uma imediata associação à pedófila e da ideia de ‘monstra’ no que tange a sexualidade. Outro elemento que pode contribuir para tal compreensão é ideia de uma natureza maternal pensada para todas as mulheres e que as blindam da associação à pedofilia. Para a pesquisadora,

Seria possível especular muitas explicações para a predominância do gênero masculino associada à figura do “pedófilo”, tais como: o recorte de gênero associado à atividade criminal e, em especial, ao crime sexual; a concepção da sexualidade marcada por uma polaridade de gênero (atividade/masculinidade e passividade/feminilidade); a ideia de uma sexualidade masculina descontrolada, portanto, mais predisposta a desvios sexuais; e a figura ideal da mulher como cuidadora de crianças e guardiã dos valores da família, o que a torna menos suspeita de “abuso sexual infantil” ou “pedofilia” e lhe permite estabelecer uma relação de maior intimidade corporal com crianças sem que esses contatos adquiram qualquer conotação sexual. (LOWENKRON, 2012, p.137, grifos meus)

Portanto, quando se trata no cuidado e ensino de crianças pequenas a associação das professoras mulheres à pedofilia não é realizada de imediato, ou quase nunca é feita. Pois estas são vistas como segunda-mães, tias, “guardiãs dos valores da família”. Na sala de professores/as de uma das escolas visitadas ao longo dessa investigação uma professora ao me perguntar sobre a minha pesquisa e após ouvir do que se trava, fez imediatamente referência a pedofilia, dizendo que o medo por parte dos responsáveis pelas crianças de que homem seja professor de um/a filho/a é devido ao histórico de abusos sexuais cometidos por homens e noticiados nos meios de comunicação, o argumento da professora foi apoiado por demais professores/as presentes.

Assim, tenho interesse em investigar quais práticas discursivas estabeleceram essa associação entre os homens e a pedofilia e como as justificativas/elementos apresentadas por Lowenkron (2012) e demais pesquisadores se constituíram como verdades e sua relação com o medo em torno da presença de

professores homens na educação de crianças pequena, uma vez que até a primeira metade do século XIX eram eles os responsáveis pela educação das crianças e não há registros desse mesmo pânico moral em torno da sua presença na sala de aula com as crianças. Podemos pensar que esses discursos desejam produzir ‘verdades’ de que nenhum homem é adequado para o ensino das crianças? Quais as representações do ser homem e de masculinidades atravessam esses discursos? Como tudo isso se constitui nas escolas das roças de Jequié que contam com um professor homem? Não seriam essas construções um recurso para reforçar esse espaço como legítimo para as mulheres? Todos esses questionamentos ao lado dos elementos que apontei e analisei ao longo do texto importam no processo de investigação em torno da presença de professores homens nos anos iniciais e as questões de gênero e sexualidade que são suscitadas com essa presença.

Para não concluir a conversa...

Nada está acabado e fechado. Quero seguir viagem considerando que “não importa o método que utilizemos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz a diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber relações entre poder e saber.” (COSTA 2000, p.16 *apud* CARDOSO, 2014, p.223). Estou apenas no começo das estradas da roça e há muito chão para percorrer! Antes de ir para o campo tentei fazer o que DaMatta em texto sobre o papel do etnólogo chama de divórcio entre o pesquisador e os sujeitos que se vai pesquisar. Sabia que não poderia ir tão encharcado da visão de “nativo” por ser um sujeito da roça, tampouco deixar que as leituras dos textos teóricos condicionassem meu olhar e me iludissem que os dados estariam muito visíveis e prontos para serem “coletados”.

Nessa fase, conforme argumenta o antropólogo, devemos tomar consciência que os livros, manuais de pesquisa e métodos não dão conta de tudo e que o caminhar investigativo e “[...] o conhecimento é permeabilizado por cheiros, cores, dores e amores. Perdas, ansiedades e medos, todos esses intrusos que os livros, sobretudo os famigerados “manuais” das Ciências Sociais teimam por ignorar.” (DAMATTA, s/a, p.1) Assim, minha mochila segue com ansiedades, medos, já com algumas dores, mas aberto aos cheiros, as cores, amores, achados e perdas que esse caminhar pode me oferecer. Então, essas palavras não concluí essa conversa, elas assumem um papel de convite para que possamos nos encontrar em outros espaços e quem sabe assim podemos apresentar outros dados e outras problematizações sobre os homens que ousam entrar no “gueto feminino” que se tornou a educação das crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

- BRITZMAN, Débora. O que é esta coisa chamada amor? Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.21, n.1, p.71-96, 1996.
- CAETANO, Marcio. **Masculinidades, androcentrismo e heteronormatividade em experiências escolares**. In: SILVA, Fabiane Ferreira de; MELLO, Elena Maria Billig.(Orgs) *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*

- CARDOSO REZENDE, Livia. **Nos rastros de uma bruxa, compondo metodologias alquimistas** In: MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- DAL’IGNA, Cláudia Maria. **Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico** In: MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. **Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais?** Discursos, representações e relações de gênero. Juiz de Fora: UFJF, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)
- LAWENKRON, Laura. **O Monstro Contemporâneo: a construção social da pedofilia em múltiplos planos**. Rio de Janeiro. UFRJ/Museu Nacional/PPGAS, 2012. Tese (Doutorado em Antropologia.)
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** / Guacira Lopes Louro (organizadora); tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.
- OLIVEIRA, S. M. M. ; SEFFNER, F. . **Mujeres en aguas masculinas: trayectorias de pescadoras de São José do Norte, Brasil**. *Manzana de la Discordia* (Calí. 2005), v. 9, p. 69-87, 2014. Disponível em : <http://manzanadiscordia.univalle.edu.co/>. Acesso em junho de 2016.
- PARAÍSO, M.A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas**. In: MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- SAYÃO, Thomé Débora. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo a partir de professores na creche. Florianópolis: UFSC, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.
- SEFFNER, Fernando. **Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013.

IMPLICAÇÕES DO RACISMO INSTITUCIONAL NA ATENÇÃO À SAÚDE DA MULHER NEGRA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

LUANNA RODRIGUES DE JESUS¹⁴⁸

RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar as repercussões do racismo institucional na atenção à saúde da mulher negra destacadas nas publicações científicas no período de 2006 a 2016. Trata-se de uma Revisão da Literatura desenvolvida a partir de buscas nas bases de dados: Biblioteca Virtual da Saúde (BVS), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE) e no portal de periódicos Biblioteca Virtual Scientific Electronic Library Online (SCIELO), tendo como descritores: racismo, saúde da mulher e serviços de saúde. Após processo de buscas, foram analisados 6 artigos. Os resultados destacaram as discriminações, iniquidades, situações de violência e as barreiras que as mulheres negras enfrentam no acesso e na utilização dos serviços de saúde, revelou que a prática dos profissionais de saúde não perpassa pela interseção de gênero, raça e classe ratificando o racismo institucional e as consequências desse fenômeno sobre a saúde destas mulheres. Conclui-se que existe uma incipiência de estudos referentes às

¹⁴⁸ Enfermeira/Mestra em Enfermagem e Saúde, concentração em Saúde Pública, pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/ UESB, Jequié, Bahia.

implicações do racismo institucional na atenção à saúde das mulheres negras, destacou as vulnerabilidades sociais e econômicas que atingem as mesmas, sendo, portanto, imprescindível garantir a implementação das políticas de saúde específicas para estas mulheres, visando a efetivação de uma práxis de cuidado que supere atitudes discriminatórias, as quais têm sido construídas e legitimadas de forma perversa nos serviços do SUS e assim avaliar os direitos sociais e a plena saúde das mulheres negras.

Palavras-chave: Racismo. Saúde da Mulher. Serviços de Saúde

INTRODUÇÃO

As discussões sobre questões vinculadas à saúde no Brasil têm sido permeadas e enriquecidas com informações pertinentes a identificação racial ou da cor, contribuindo para a diversidade de perfis epidemiológicos. Porém, ao analisar os dados sobre raça/cor referentes ao risco de adoecer, morrer e o acesso aos serviços de saúde, observa-se que as pessoas negras apresentam as piores condições de saúde em comparação com as brancas (SACRAMENTO; NASCIMENTO, 2011, p.1143).

Nessa perspectiva, é plausível destacar que o racismo é um fenômeno, com aspectos ideológicos e se expressa sob diversas nuances, determina a hierarquia de grupos, conferindo a alguns deles importâncias e significados sociais negativos que validam o tratamento desigual. Os recintos sociais demarcados para a população negra e para as mulheres não perpassam pelos espaços de cidadania plena e poder (QUERINO, 2016, p.1).

Nesse tocante, destacamos o racismo perpetrado nos serviços de saúde identificando-o como racismo institucional que pode ser ratificado/detectado em ações, condutas, costumes que significam discriminação oriundas de estereótipos, preconceito e ignorância que colocam as pessoas e grupos específicos em situações de desvantagem (CRUZ, 2004, p.450). Ainda, é demarcado como um fator determinante no acesso aos serviços de saúde, sobretudo para as mulheres negras, uma vez que, recai sobre estas mulheres o sofrimento advindo do impacto das intersecções de gênero e raça (GOES; NASCIMENTO, 2013, p. 571).

Assim, enfatizamos que a saúde da mulher tem sido amplamente discutida, sobretudo porque as mulheres representam a maioria da população e são também as maiores usuárias do Sistema Único de Saúde/SUS. Sendo importante ressaltar que as mulheres negras são as que mais acessam e utilizam os serviços do SUS (GOES; NASCIMENTO, 2012, p. 283).

Tendo, portanto, interesse em fomentar a discussão sobre essa temática, este estudo tem como objetivo analisar as repercussões do racismo institucional na atenção à saúde da mulher negra destacadas nas publicações científicas no período de 2006 a 2016. Para tanto, torna-se premente a realização de pesquisas que discutam a temática do racismo institucional nos serviços de saúde a partir de uma interseccionalidade de gênero e raça, uma vez que, observa-se uma lacuna do conhecimento referente a esse conteúdo.

METODOLOGIA

Este estudo foi elaborado a partir de uma revisão da literatura nas bases de dados da Biblioteca Virtual da Saúde (BVS), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE) e no portal de periódicos Biblioteca Virtual Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Foram adotados para a busca dos artigos os seguintes descritores “racismo”, “saúde da mulher” e “serviços de saúde”.

Foram estabelecidos como critério de inclusão os artigos disponíveis online na íntegra, publicados e indexados nos bancos de dados supracitados com recorte temporal dos últimos dez anos, de 2006 a 2016, que abordassem as temáticas sobre o racismo institucional e a relação com a saúde de mulheres negras e estudos publicados em português.

Em relação aos critérios de exclusão foram retirados os documentos repetidos; que não versassem sobre a temática proposta e também monografias, dissertações, teses, entre outros documentos.

Inicialmente foram selecionados 1.352 artigos nas bases de dados utilizadas para este estudo. Após a primeira filtragem houve uma redução para 89 artigos, na segunda filtragem esse número restringiu para 18 artigos e por fim, após leitura dos títulos e resumos foram selecionados para análise, apenas 6 artigos que atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos.

Neste estudo foi elaborado um quadro de maneira a facilitar a compreensão dos estudos selecionados. Diante da análise das pesquisas encontradas emergiram duas categorias: *Mulheres negras e o racismo nos serviços do SUS: negação da atenção à saúde e Violência e Racismo: impacto sobre a saúde das mulheres negras*.

RESULTADOS

De modo geral os artigos versam sobre o impacto do racismo nos serviços de saúde e as discussões engendradas apresentam uma intersecção de gênero, raça e classe referente às situações de violência, papel da mídia para a naturalização de atitudes racistas, negação dos direitos sexuais e reprodutivos, apontam a ineficiência/negligência, desigualdades, disparidades e iniquidades em saúde com limitação do acesso e da utilização dos serviços do Sistema Único de Saúde pelas mulheres negras em razão das condições socioeconômicas e culturais. Os estudos referem que é preciso abranger a complexidade das experiências sociais femininas para além das diferenças de gênero, sendo necessário interpelar outros aspectos das vivências dessas mulheres, especialmente a identificação racial, conforme Quadro 1.

Identificação	Título dos Artigos	Autores	Periódico (volume, número, página, ano)	Temática/Considerações
A1	Vivenciando o racismo e a violência: um estudo sobre as vulnerabilidades da mulher negra e a busca de prevenção do HIV/AIDS em comunidades remanescentes de Quilombos, em Alagoas	Jorge Luis de Souza Riscado; Maria Aparecida Batista de Oliveira; Ângela Maria Benedita Bahia de Brito	Rev. Saúde Soc. São Paulo, v.19, supl.2. p.96-108, 2010.	O estudo analisou as formas de violência racial e de gênero e o comportamento de mulheres quilombolas diante das DST/AIDS em Comunidades Remanescentes de Quilombos em Alagoas, por meio de abordagem qualitativa, a partir de 10 grupos focais com 12 a 18 mulheres. As mulheres negras se consideram vítimas de preconceito racial com expressão de subestimação e humilhação. Apresenta as precárias condições de vida e dificuldades de acesso aos serviços de saúde e a falta de práticas preventivas para as DST/AIDS.
A2	Mulheres, saúde e uso de crack: a reprodução do novo racismo na/pela mídia televisiva	Fernanda dos Santos Macedo; Adriane Roso; Michèle Pivetta de Lara	Rev. Saúde Soc. São Paulo, v.24, n.4, p.1285-1298, 2015.	O estudo versa sobre as possíveis relações entre os discursos veiculados na mídia televisiva sobre a atenção a saúde com foco nas mulheres usuárias de crack. Constatou que os meios de comunicação de massa legitimam as atitudes racistas compartilhadas na sociedade, revelando as iniquidades sociais e as discriminações de gênero.
A3	Racismo e saúde: representações sociais mulheres e profissionais sobre o quesito raça/cor	Amália Nascimento do Sacramento; Enilda Rosendo do Nascimento	Rev. Esc. Enferm USP 2011; 5(5):1142-9	O estudo objetivou apreender as representações que o quesito cor tem para usuárias e profissionais de serviços públicos de saúde. Ocorreu em Unidades Básicas de Saúde do município de Salvador, com 103 participantes. Revela a oposição de respostas entre pessoas jovens e mais velhas que se autocalificaram como brancas e pretas. As representações sobre o quesito cor retratam a complexidade da classificação racial e a necessidade de efetivação das políticas de saúde e de raças.

A4	Mulheres negras e brancas e os níveis de acesso aos serviços preventivos de saúde: uma análise sobre as desigualdades	Emanuelle Freitas Goes; Enilda Rosendo do Nascimento	Saúde em Debate, Rio de Janeiro, v. 37, n. 99, p. 571-579, out/dez 2013	O estudo determinou os diferenciais das características sócio demográficas e os níveis de acesso aos serviços preventivos de mulheres na Bahia, segundo raça/cor. Demonstrou que as desigualdades raciais e o racismo institucional são uma barreira no acesso aos serviços preventivos de saúde para as mulheres negras.
A5	Discriminação racial e vulnerabilidade às DST/Aids: um estudo com adolescentes negras	Stella R. Taquette; Zilah Vicira Meirelles	Physis Revista de Saude Coletiva, Rio de Janeiro, 23 [1]: 129-142, 2013	Verificou a discriminação racial vivenciada por adolescentes negras moradoras em favelas da cidade do Rio de Janeiro e sua possível influência no processo de vulnerabilização ao HIV/Aids. Realizada com dez grupos focais, totalizando 139 adolescentes. Evidenciou discriminação racial nas falas das participantes, a partir de entrave no acesso aos serviços de saúde e indução de atendimento de baixa qualidade.
A6	Direitos Sexuais, Direitos Reprodutivos: concepções de mulheres negras e brancas sobre liberdade	Raquel Souza; Augusta Thereza de Alvarenga	Saúde Soc. São Paulo, v.16, n.2, p.125-132, 2007	O estudo investigou diferenças de gênero e de raça nas questões reprodutivas de mulheres negras e brancas, em relação à concepção de liberdade. Trata-se de pesquisa qualitativa, com recorte de gênero e raça. Entrevistou 36 mulheres, autocalificadas brancas e negras (pretas e pardas), em união conjugal há, pelo menos, um ano. Os discursos das mulheres negras e não negras apontam que, as brancas focam a defasagem das mulheres, no exercício equitativo da liberdade em relação aos homens, mas destacam conquistas no mundo do trabalho, mulheres negras pensam a liberdade mais circunscrita à possibilidade de vivência democrática da conjugalidade.

Quadro 1: Síntese dos artigos selecionados nas bases de dados. Fonte: BVS, LILACS, MEDLINE e SCIELO.

Os artigos encontrados na busca foram distribuídos em conformidade com as seguintes categorias, *Mulheres negras e o racismo nos serviços do SUS: negação da atenção à saúde e Violência e Racismo: impacto sobre a saúde das mulheres negras.*

DISCUSSÃO

Mulheres negras e o racismo nos serviços do SUS: negação da atenção à saúde

Nesta categoria os artigos encontrados referem situações de discriminação, vulnerabilidade, desigualdade, negligência, iniquidade e negação de direitos relativos ao acesso e utilização dos serviços do Sistema Único de Saúde/SUS, vivenciados pelas mulheres negras.

Nesse tocante, é importante ressaltar que avaliar o acesso universal e equânime à rede SUS está intimamente relacionado com a garantia de entrada e utilização dos mesmos, muitas vezes esses direitos são violados por múltiplos fatores como, racismo, sexismo, condições econômicas, sociais e culturais (GOES; NASCIMENTO, 2013, p.572).

No Brasil a mulher negra é triplamente discriminada por ser mulher, ser negra e por sua classe social. Assim, estas mulheres ocupam a última posição social, pois apresenta um fator determinante que as tornam ainda mais discriminadas, a cor. (RISCADO; OLIVEIRA; BRITO, 2010, p. 100). Vale ressaltar que os serviços de saúde também se constituem como *locus* no qual, as práticas discriminatórias atingem as mulheres, sobretudo as negras.

Diante deste contexto, em um dos estudos analisados observa-se que as múltiplas discriminações perpetradas contra a mulher negra no SUS, são identificadas como racismo institucional e se expressam na relação de cuidado e na prática das instituições, por exemplo, na violência exercida nas maternidades, nas ineficiências das informações com recorte racial e de acesso (SACRAMENTO; NASCIMENTO, 2011, p.1143).

Nessa perspectiva, pesquisa conduzida no Rio de Janeiro identificou que jovens negras vivenciam a falta de serviços de saúde disponíveis, enfrenta a distância dos serviços existentes, as filas, longo tempo de espera e situações de discriminação exercida por profissionais de saúde, a saber, ofensas e má qualidade na assistência com implicações frente ao tratamento, aquisição de insumos preventivos e orientações sobre DST/AIDS (TAQUETTE; MEIRELLES, 2013, p.136).

O estudo realizado em uma comunidade quilombola corrobora com a pesquisa anterior, no sentido de denunciar que as mulheres negras, alegavam barreiras no acesso, longa espera para a realização dos exames, falta de atendimento humanizado e preconceito praticado pelos dos profissionais de saúde e na maioria das vezes as mesmas realizaram apenas um exame preventivo e poucas fizeram a mamografia (RISCADO; OLIVEIRA; BRITO, 2010, p.105).

Nessa conjuntura, outro estudo apresentou que o racismo repercute sobre o acesso das mulheres negras, as mesmas respondem por 7,9% do acesso ruim, enquanto as não negras representam 15,4% do acesso considerado bom, revelando que o racismo institucional e as desigualdades raciais são um entrave no acesso aos serviços preventivos de saúde para as mulheres negras (GOES; NASCIMENTO, 2013, p.571-577).

Ao analisar essas pesquisas, é identificado que as ações discriminatórias perpetradas contra as usuárias negras nos serviços do SUS sinalizam que o objetivo estabelecido pela *Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher/PNAISM* não tem sido atendido. Pois, a política apresenta uma nova proposta para assistir a mulher em suas diversas nuances, a partir de uma prática com foco na integralidade do cuidado em saúde, valorizando as questões de gênero e a inclusão dos grupos aliados das políticas de saúde, como por exemplo, a mulher negra (BRASIL, 2011, p.7).

Diante disso, torna-se premente a capacitação dos profissionais de saúde frente às questões raciais e de gênero, sobretudo a imperiosa necessidade de conscientização para o desenvolvimento de uma práxis pautada na humanização e integralidade do atendimento às mulheres negras (RISCADO; OLIVEIRA; BRITO, 2010, p.105).

Assim, corroborando com Goes e Nascimento (2013, p.578) foi possível inferir que a limitação do acesso e cuidado são determinados pelas dessemelhanças raciais. E, para as mulheres negras, o sexismo e outros fatores imbricados, colocam-nas em situação de vulnerabilidade e violação ao acesso qualificado e do direito à saúde.

Portanto, a análise dos artigos apontam para a necessidade de uma ampla discussão junto aos profissionais de saúde, gestores e demais setores, sobre a intersecção de gênero/raça/classe e as imbricações que estas categorias geram na garantia dos direitos à saúde das mulheres negras. Desta forma, é preciso implementar medidas efetivas expressas nas *Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher/PNAISM* e na *Política Nacional de Saúde Integral da População Negra/PNSIPN*, a fim de superar as iniquidades em saúde vivenciadas pelas mulheres negras.

Violência e Racismo: impacto sobre a saúde das mulheres negras

Nos últimos anos a violência contra a mulher tem provocado discussões em diversos âmbitos da sociedade com o intuito de melhor compreender esse fenômeno e assim, traçar estratégias de prevenção contra esse tipo de violência. No Brasil, a violência contra a mulher possui índices excessivamente elevados, uma questão impossível de ser ignorada, pois nossa taxa de homicídios está 2,4 vezes maior que a taxa média internacional (BRASIL, 2015, p.72).

Ao analisar a categoria raça frente à questão da violência contra a mulher é possível verificar que de 2003 a 2013 os homicídios de negras aumentaram em 54,2%, passando de 1.864 para 2.875 vítimas (BRASIL, 2015, p.30). Nesse contexto, o entrelaçamento da violência e do racismo ressoa de forma direta sobre a vida e o processo saúde/adoecimento das mulheres negras.

Sendo a violência um problema de saúde pública, em 2009 o Ministério da Saúde/MS estabeleceu que a violência doméstica, sexual e outras formas de violência devem ser notificadas de forma contínua e compulsória no Sistema de Informação de Agravos de Notificação/SINAN. Assim, no ano de 2014 os dados do SINAN registraram que a cada dia 405 mulheres demandaram atendimento em uma unidade de saúde, por alguma violência sofrida (BRASIL, 2015, p.42).

Diante desses apontamentos, nesta categoria os artigos encontrados versam sobre situações de violência e racismo praticados contra as mulheres negras no espaço privado e nos serviços de saúde, revelando as repercussões desses eventos sobre a saúde destas mulheres.

Pesquisa desenvolvida com mulheres quilombolas expõe que as mesmas sofrem com a violência em nível físico, psicológico e sexual no contexto das relações interpessoais, sobretudo perpetrada pelo companheiro, assim como, são discriminadas pelos profissionais de saúde, o que as afastam da busca pelos serviços acarretando em problemas de saúde como hipertensão, diabetes e maior vulnerabilidade às DST'S/HIV/AIDS (MACEDO; ROSO; LARA, 2010, p.106).

Em um estudo realizado com grupos focais de adolescentes negras foi evidenciado que as situações de discriminação e o preconceito por elas vivenciado repercutem sobre a autoimagem das jovens, levando à insegurança concernente ao aspecto físico e intelectual, as disparidades de gênero e o racismo institucional contribuem para a ausência do autocuidado destas meninas, o que aumenta a suscetibilidade desse grupo ao HIV/AIDS e gravidez não planejada (TAQUETTE, MEIRELLES, 2013, p.138).

Em um artigo que avaliou as discussões veiculadas na mídia, que abordava sobre saúde com foco em mulheres usuárias de crack, foi declarado que os profissionais de saúde cometem violência não evidente e naturalizada ao estabelecer determinado tratamento de saúde às usuárias de crack e esta violência pode ser ainda mais grave ou tão prejudicial quanto o racismo explícito que segrega e oprime determinados grupos (MACEDO; ROSO; LARA, 2015, p.1294).

O contexto expresso pelas pesquisas coaduna com a reflexão de Iraci (2016, p.1) ao afirmar que a desigualdade de gênero e o racismo institucional implicam na falta de acesso ou o acesso de baixa qualidade pela população negra aos serviços e direitos, principalmente pelas mulheres. Mas, para, além disso, representa também a continuidade de uma espécie estruturante de desigualdade em nossa sociedade.

Portanto, a análise dos estudos evidenciam a necessidade de considerar o entrelaçamento dos polos saúde/gênero/racismo/violência como eixo primordial na implementação das políticas públicas, para que possibilitem uma atenção à saúde pautada na humanização, integralidade e qualidade dos serviços direcionados às mulheres negras e assim, buscar eliminar e/ou minimizar as situações de violência, desigualdades sociais e raciais que impactam as condições de vida e o processo de adoecimento das mulheres negras.

CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo reafirmam a invisibilidade das mulheres negras, especialmente no setor saúde, a partir da tríade discriminatória gênero, raça e classe social que imprimem um caráter segregador deste grupo. Ainda, observa-se uma lacuna do conhecimento na produção de estudos científicos que

investiguem o racismo institucional na atenção à saúde das mulheres negras, a partir da intersecção de gênero e raça e as repercussões desses fenômenos sobre o processo saúde/doença destas mulheres.

Esta revisão da literatura evidenciou que o racismo institucional praticado, pelo Estado e, sobretudo, pelos profissionais de saúde tem implicação direta na atenção à saúde das mulheres negras, avilta a dignidade da mulher, ao tempo em que se estabelece uma violação dos direitos em saúde, que perpassam pelo indeferimento no acesso e utilização dos serviços do SUS, não realização de procedimentos básicos e tratamentos discriminatórios revelados na assistência sem ênfase na humanização e integralidade do cuidado.

Portanto, é necessário investir na capacitação dos profissionais de saúde para a superação das práticas racistas a partir da implementação de ações afirmativas que alcance a equidade em saúde e promova a igualdade racial nos serviços do SUS.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher: Princípios e Diretrizes**. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2011. 82p.
- _____. **Mapa da Violência 2015: Homicídios de mulheres no Brasil**. 1ª ed. Brasília (DF), 2015, 83p.
- CRUZ, I.C.F. A Sexualidade, a saúde reprodutiva e a violência contra a mulher negra: aspectos de interesse para assistência de enfermagem. *Rev Esc Enferm USP*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 48-57, jul, 2004.
- GOES, E.F; NASCIMENTO, E.R. Mulheres negras e brancas e os níveis de acesso aos serviços preventivos de saúde: uma análise sobre as desigualdades. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 99, p. 571-579, out/dez, 2013.
- IRACI, N. Dossiê sobre a situação dos direitos humanos das mulheres negras no Brasil: violência e violações. Disponível em: http://www.ceert.org.br/noticias/genero_mulher/13380/dossie-sobre-a-situacao-dos-direitos-humanos-das-mulheres-negras-no-brasil-violencias-e-violacoes Acesso em: 02 out 2016.
- MACEDO, F.S; ROSO, A; LARA, M.P. Mulheres, saúde e uso do crack: a reprodução do novo racismo na/pela mídia televisiva. *Saúde Soc*. São Paulo, v.24, n.4, p.1285-1298, jan, 2015.
- SACRAMENTO, A.N; NASCIMENTO, E.R. Racismo e saúde: representações sociais mulheres e profissionais sobre o quesito raça/cor. *Rev. Esc Enferm USP*. São Paulo, v.45, n.5, p.1143-1149, dez, 2010.
- SOUZAS, R.; ALVARENGA, A.T. Direitos sexuais, direitos reprodutivos: concepções de mulheres negras e brancas sobre liberdade. *Saúde Soc*. São Paulo, v.16, n.2, p.125-132, abr, 2015.
- RISCADO, J.L.S; OLIVEIRA, M.A.B; BRITO, A.M.B.B. Vivenciando o racismo e a violência: um estudo sobre as vulnerabilidades da mulher negra e a busca de prevenção do HIV/AIDS em comunidades quilombolas, em Alagoas. *Saúde Soc*. São Paulo, v.19, n.2, p.96-108, jun, 2010.
- TAQUETTE, S.T.; MEIRELLES, Z.V. Discriminação racial e vulnerabilidade às DST/Aids: um estudo com adolescentes negras. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.23, n.1, p.129-142, fev, 2013.
- QUERINO, A.C. Dossiê sobre a situação dos direitos humanos das mulheres negras no Brasil: violência e violações. Disponível em: http://www.ceert.org.br/noticias/genero_mulher/13380/dossie-sobre-a-situacao-dos-direitos-humanos-das-mulheres-negras-no-brasil-violencias-e-violacoes Acesso em: 02 out 2016.

O AMOR E O PERTENCIMENTO ÉTNICO EM MULHERES NEGRAS: TRAJETÓRIAS ENTRE OS PROCESSOS DE COLONIZAÇÃO E A PERTENÇA

Gilde Luana de Lima Silva¹⁴⁹
Adriana Maria de Abreu Barbosa¹⁵⁰

Ao refletir sobre o Brasil do século XIX, acredita-se que a presença da escravidão e da mestiçagem trouxe muitas marcas para as relações afetivas na contemporaneidade e de acordo com o censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revela um quadro pincelado em cores vivas para as mulheres negras brasileiras, sendo que o levantamento apontava que 53% – delas declararam ser solteiras, ou seja, não vivem em união conjugal e de acordo com vários relatos, elas sentem que em suas vidas existe pouco ou nenhum amor.

Relata-nos Freyre (1986) em sua obra *Casa-grande & Senzala* que havia um ditado corrente no Brasil patriarcal a respeito das mulheres: “Branca para casar, mulata para foder e negra para trabalhar”, frase que intitula também a tese publicada em por Ana Cláudia Lemos (2008), a qual discute os aspectos relacionados com as escolhas afetivas e significativas de solidão entre mulheres negras, tendo em vista, particularmente, os critérios de raça e gênero.

Sendo assim, não podemos falar sobre afetividade e solidão da mulher negra sem antes, olhar para a solidão de seu *grupo étnico*, que se inicia quando ele é “espoliado de seu lar”, a África, retirados do seu território, com seus nomes e vidas transformadas, tendo seus laços afetivos espedaçados. Hooks (2000) firma:

Nossas dificuldades coletivas com a arte e o ato de amar começaram a partir do contexto escravocrata. Isso não deveria nos surpreender, já que nossos ancestrais testemunharam seus filhos sendo vendidos; seus amantes, companheiros, amigos apanhando sem razão. Pessoas que viveram em extrema pobreza e foram obrigadas a se separar de suas famílias e comunidades, não poderiam ter saído desse contexto entendendo essa coisa que a gente chama de amor. Elas sabiam, por experiência própria, que na condição de escravas seria difícil experimentar ou manter uma relação de amor.

Esse processo, que se configura em uma diáspora negra imposta, denota que tal ocorrência, dolorosa e traumática, afetou o caráter das relações não apenas sociais, mas étnicas, amorosas e sexuais. Mary Del Priore (2005) narra um breve diálogo em que o naturalista francês Auguste de Saint-Hilaire manteve com um escravo.

[...] mas vou me casar dentro de pouco tempo; quando se fica sempre só, o coração não fica satisfeito. Meu senhor me ofereceu primeiro uma crioula; mas não a quero mais. As crioulas desprezam os negros da costa. Vou me casar com outra mulher que a minha senhora acaba de comprar; essa é da minha terra e fala minha língua.

A negativa na resposta do escravo nos revela um cenário que vai além das relações amorosas. As marcas do seu pertencimento étnico estão presentes em suas escolhas. Fraga e Albuquerque (2009) nos dizem:

As pessoas que foram retiradas abruptamente de seus lares e que não trouxeram objetos materiais. Nessas condições, transformaram seus corpos no patrimônio mais valioso que tinham, já que neles estavam alojadas muitas histórias, memórias, tradições culturais e religiosas, assim como ritos, mitos, informações identitárias e marcas simbólicas de pertencimento. O corpo era a lembrança do lar, da família, da ligação com os seus ancestrais: da África deixada para trás.

No diálogo ao se referir à solidão, denota um coração não satisfeito, vazio, porém, não é qualquer uma a qual deverá preenchê-lo, mas uma mulher que fale sua língua, ou seja, uma mulher que traga seu pertencimento étnico, desejando assim um pedaço do que outrora fora retirado, de igual modo segue o desejo das mulheres. Elas não querem o casamento nos arranjos sociais ou na violação dos seus corpos, elas querem também amar e serem amadas, algo que traga o que se perdeu.

Assim como existe o mito da democracia racial, falsa ideia de que no período da escravidão houve relação harmoniosa entre os senhores brancos e suas escravas negras, e até mesmo entre escravos e escrava também existe o mito da não existência de uma sociedade marcada pelo poder patriarcal e com herdeiros vivos para perpetuar seus ensinamentos, como se fosse possível esconder tais raízes em especial aquela cujo pensamento coloca a mulher como algo útil, classificando-as pelos seus corpos, no caso das brancas, úteis para interpretar o papel de mãe, mulher e dona de casa, relevantes para dar à família um status oficial e continuidade à linhagem familiar, devendo estar dentro dos modelos de “bela, recatada e do lar” e às mulatas, principalmente aquelas mais bem feitas, as globelezas mais bonitas, dóceis, no papel de coadjuvantes no cotidiano da vida conjugal, atuando como amantes, submetidas muitas vezes a repasto sexual do homem ou como iniciadoras das práticas sexuais dos filhos. E assim, não raras vezes, como vítimas das mulheres brancas, que transplantavam o ódio de sua submissão à ordem masculina sobre seus corpos.

A historiografia aponta para as mulheres negras em regime de submissão ao regime patriarcal, cabendo a elas o papel de animais de carga, o de suportar tarefas extenuantes, o de se esfalfar nas cozinhas sob os gritos das sinhás-brancas. Segundo Giacomini (1988, p. 164), “saco de pancada das sinhazinhas porque, além de escrava, é [era] mulher”, viviam assim uma outra “condição feminina” em relação à senhora branca que, por sua vez, também era oprimida, “não gozava de liberdade”, por isso se utilizava de outras formas de dominação para subjugar as mulheres escravizadas e se nos debruçarmos melhor sobre esta história, ela nos revelará que a mulheres negras só dispunham de seus corpos e os usou como elemento de resistência, de comunicação e de interação entre si, que em determinados momentos possibilitou a criação de laços comuns entre povos, tribos e etnias.

Por meio do movimento, do batuque, da dança e da ginga, dos cânticos religiosos e das músicas entoadas para seus deuses, em inúmeras línguas (Banto, Iorubá, Jeje, Nagô entre outras), foram reconstruídas redes de sociabilidade: “de amizade, de comunidades e de família. Porém, para a

¹⁴⁹ Mestranda do programa de pós-graduação em relações étnicas e contemporaneidade. E-mail: gilde_luana@hotmail.com.

¹⁵⁰ Doutora em Semiologia, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Professora Adjunta da Cadeira de Teoria da Literatura do Curso de Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. E-mail: amabarbosa@yahoo.com.br.

sobrevivência muitas escravas por muitas vezes reprimiam suas emoções, até escondendo suas crenças, condicionando as mulheres negras a esconderem ou até mesmo calar seus sentimentos, principalmente aquelas que eram estupradas constantemente e que tinha seus filhos vendidos. As punições cruéis, a fome e o sofrimento fez que se mostrassem solitários.

Como esquecer, da ex-escrava Chica da Silva¹⁵¹, bastante conhecida no cenário brasileiro, retratada na telenovela como a negra que ficou rica de forma estereotipada, sexualizada, mas ninguém viu suas lágrimas, ninguém sentiu sua dor quando foi abandonada e quando foram retirados dela seus filhos.

Segundo Freitas “a mulher negra enfrenta a solidão independente do extrato social. Não se trata de uma exceção, é a regra, um sintoma histórico que indica um comportamento real”. Ora, as mulheres negras não têm (em sua grande maioria) a experiência do amor e a estrutura escravocrata e patriarcal parecem que não existiram, permeando a sociedade na contemporaneidade, punindo sem dúvida, das formas mais diversas e muito mais cruel os corações das mulheres negras.

Aparecida Pinto (2004) apresenta os graves problemas que mulheres negras têm enfrentado a partir da diáspora Africana em suas vidas ao serem vistas somente como objetos sexuais, com isto as mulheres negras sofreram e sofrem com a solidão e o abandono, e até mesmo com abortos de filhos não assumidos. A autora, afirma que a ausência ou a pouca divulgação de estudos históricos, sociológicos, psicológicos e antropológicos que tratem sistematicamente da sexualidade da mulher negra no Brasil, tem silenciado muitas outras questões. Ao fazer uma leitura de uma revista semanal¹⁵² online que tratava da temática com um artigo intitulado “*A solidão tem cor*” nos deparamos com vários comentários dos demais leitores os quais não acreditamos no que levamos. Comentários que vão de pejorativos e ofensivos à algumas restrições surgem na escrita das próprias mulheres negras que não querem em virtude disto, que seu mundo privado (intimo) torna-se público.

Segundo Hooks (2000) “essa é uma das verdades privadas que raramente é discutida em público, “a falta de amor”. Essa realidade é tão dolorosa que as mulheres negras raramente falam abertamente sobre isso e muitas nem querem que falem”. A autora descreve em seu texto “vivendo o amor” que esses sistemas de dominação são mais eficazes quando alteram a habilidade de querer e amar e que os negros tem sido profundamente feridos e essa ferida emocional que as mulheres negras carregam afeta a capacidade de sentir e consequentemente, de amar. Sem dúvida para as mulheres negras vontade de amar tem representado um ato de resistência. Mas este ato de resistir não tem sido fácil, pois a cada dia as mulheres negras parecem descobrir certa incapacidade de dar e receber amor.

Para Bell Hooks (1995), os corpos das mulheres negras são representados no período escravista e pós-escravista, como “só corpo, sem mente”. A utilização de corpos femininos negros na escravidão como incubadoras para a geração de outros escravos era a exemplificação prática da ideia de que as

¹⁵¹ Chica da Silva (1732-1796) foi uma escrava que viveu no Brasil na segunda metade do século XVIII. Manteve uma relação durante quinze anos com o rico contratador de diamantes João Fernandes de Oliveira. Atingiu uma posição de destaque na sociedade, época em que a questão da escravatura era muito evidente

¹⁵² <http://www.revistaforum.com.br/semanal/a-solidao-tem-cor/>

‘mulheres desregradadas’ deviam ser controladas. Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras *durante* a escravidão, a cultura branca teve que produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado. (HOOKS, 1995, p. 469) assim assusta falarem de tal temática.

Como amar e ser amada em uma sociedade que ainda coloca a mulher negra a margem e ainda escravizam de várias formas seus corpos ?. Segundo Pacheco (2008) é sobre o ato de amar e ser amada que se alojam as hierarquias sociais prescritas e as representações elaboradas a respeito do corpo da negra/mestiça, estruturando suas escolhas e sua afetividade. Para autora, uma série de fatores contribui para que as mulheres negras sejam preteridas. Segundo ela “Em nosso imaginário cultural, as características raciais e fenotípicas da mulher negra – considerando a cor da pele, as características do cabelo, a estética – estão o tempo todo associadas a estereótipos negativos”, na avaliação da mesma. “Essas representações estão vinculadas não apenas ao imaginário social mais geral, mas também ao imaginário acadêmico, literário um exemplo é o conhecido poema *Essa Negra Fulô*¹⁵³, de autoria de Jorge de Lima, o qual pertence ao corpus da literatura canonizada e que reproduz alguns elementos que corroboraram para a construção de uma identidade afrofeminina estigmatizada. Na música, nas imagens socialmente produzidas, o que sempre se destacou [em relação à mulher negra] são essas características, relacionadas a um comportamento sexualizado, quase que servil – e isso é a reprodução de uma concepção bem colonial, quase que a imagem reproduzida da mulher escravizada, que estaria, portanto, para servir ao outro, ao senhor. E a outra representação é a do trabalho, de como a mulher negra seria ‘pau para toda obra’, seria boa para o trabalho servil e doméstico, e não seria uma mulher com desejos, com possibilidades de construir uma afetividade, de ter projetos pessoais, familiares, de uma mulher que tenha a capacidade de pensar.”

Para González (1979), as imagens das negras estão vinculadas, quase sempre, aos estereótipos de servilismo profissional e sexual. Segundo Gonzalez (1979):

A mulher negra é vista pelo restante da sociedade a partir de dois tipos de qualificação ‘profissional’: doméstica e mulata. A profissão de ‘mulata’ é uma das mais recentes criações do sistema hegemônico no sentido de um tipo especial de ‘mercado de trabalho’ [...] produto de exportação.

Estas imagens das mulheres negras passou a fazer parte das produções discursivas do ocidente. As mulheres negras foram associadas ao mundo da natureza, atribuindo características físicas e biológicas “animalescas” seus filhos chamados de forma pejorativa de mulatos (as) “mulo” (animal híbrido, resultado do cruzamento de cavalo com jumenta ou jumento com égua).

Com isto, torna-se fácil reconhecer como os discursos de ideologias raciais e de gênero são estruturantes e ordenam um conjunto de práticas corporais racializadas vividas pelo gênero, na sexualidade, no trabalho, na afetividade e em outros lugares sociais que são “destinados” às mulheres

¹⁵³ Jorge de Lima foi um político, médico, poeta, romancista, biógrafo, ensaísta, tradutor e pintor brasileiro. Inicialmente autor de versos alexandrinos. Conhecido nas antologias de poesia brasileira pelo poema *Essa Negra Fulô* (1928).

negras e um exemplo seria as prisões brasileiras, o encarceramento da população negra passa quase que invisível para algumas camadas sociais, que desconsidera o que faz questão de negar a existência de um sistema cheios de heranças malditas.

Nelson Mandela¹⁵⁴ em um dos seus discursos públicos disse: “Ninguém sabe verdadeiramente o que uma é nação até que tenha estado dentro de suas prisões. Uma nação não deve ser julgada pela forma como trata seus cidadãos mais elevados, mas seus menos queridos”. Os dados revelam esta fotografia brasileira. Segundo o Infopen - Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias duas em cada três mulheres presas são negras, ou seja, 68% das mulheres em cárcere é formada de mulheres negras e o mais assustador é que a maior parte destas mulheres, vivem em total solidão 57% delas, para melhor entendermos, citaremos o exemplo do estado do Acre, onde 100% das mulheres negras em situação de privação de liberdade informaram que não mantinham nenhum tipo de relacionamento afetivo/sexual, ou melhor declaram que suas vidas não existe amor.

Inquestionavelmente, com base nos dados concordamos plenamente com os estudos sobre a sexualidade de Foucault (1976) o qual, ressalta que a sociedade ocidental moderna tratou de criar mecanismos ou técnicas de controle (“hypothèse répressive”) sobre os corpos dos indivíduos como uma forma também de individuação. Tais técnicas, reguladas pelos dispositivos *institucionais*, conduziram os indivíduos ao isolamento, à solidão nas prisões, nas clínicas, nos asilos, nos espaços de trabalho e no controle sobre a própria sexualidade.

Sem dúvida para a população negra parece que prisão (institucional) é um lugar ideal para segregação dos seus corpos e onde a prática de se reprimir os sentimentos parece ressurgir como sobrevivência mais uma vez e esconder seus sentimentos passaram a ser considerado como sinal de uma personalidade forte. Mostrar os sentimentos na prisão é perigoso e constrangedor. A Solidão em seu sentido literal passar ser mais fortes entre as grades de um cárcere.

Portanto, não se trata de um discurso “rancoroso” ou “vitimizado” falar ou pensar sobre as experiências do amor para mulheres negras brasileiras, antes de tudo é reconhecer que o amor para estas é o retrato mal pintado historicamente e que precisamos mudar isto é “Quanto mais quebramos o silêncio, mais vamos mudar o que está posto”. E assim vamos curando as feridas e recuperando nossa capacidade de amar e ser amada, e para isto temos que quebrar as correntes que nos ligam ao passado escravocrata e patriarcal e que nos separam uns dos outros.

REFERÊNCIA

- CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: Acesso em: out. 2016.
- FOUCAULT, M. *Histoire de la Sexualité I: la volonté de savoir*. Paris: Galimard, 1976.
- FRAGA, Walter Fraga. Uma história da Cultura Afrobrasileira/Wlamyra R. de. Albuquerque. São Paulo: Moderna, 2009.

¹⁵⁴ Nelson Rolihlahla Mandela foi um advogado, líder rebelde e presidente da África do Sul de 1994 a 1999, considerado como o mais importante líder da África Negra, vencedor do Prêmio Nobel da Paz de 1993 e prisioneiro por 27 anos

FREITAS, Maitê. A cor do amor. O cotidiano afetivo da mulher negra: da compreensão da solidão ao empoderamento. Edição 188, março 2014. Disponível em: <http://racabrasil.uol.com.br/cultura-gente/188/artigo308843-2.asp/>. Acesso em 10 de jun. 2014.

FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala. 4.^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. _____ Sobrados e Mocambos. 4.^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

GIACOMINI, Sônia Maria. Ser escrava no Brasil, Revista *Estudos Afro-Asiáticos*, nº 15, Rio de Janeiro, 1998.

GONZALES, Lélia. *O Papel da Mulher Negra na Sociedade Brasileira: uma abordagem político-econômica*: Los Angeles: mimeografado, 1979.

HOOKS, Bell. Vivendo de amor. In: Werneck, J. *O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe*. Rio de Janeiro: Pallas: Criola, 2000, P.197.

DEL PRIORE, Mary (org.). História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto/Ed. Unesp, 1997.

_____. História do amor no Brasil, São Paulo: Contexto, 2005.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. *Trabalho das Mulheres: o ‘jogo’ das diferenças – um estudo de caso sobre o trabalho feminino no Pólo Industrial Baiano* (Tese de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, 1998.).

_____. “Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar”: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. Tese doutorado. Campinas: Unicamp, 2008

PINTO, Elisabete Aparecida. Sexualidade na Identidade da Mulher Negra a partir da Diáspora Africana: O Caso do Brasil, Tese de doutoramento, PUC/SP, 2004.

PENSANDO SOBRE AS TRAVESTILIDADES E A ETNICIDADE NAS VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA TRAVESTI

DANILO DIAS¹⁵⁵
MARCOS LOPES DE SOUZA¹⁵⁶

Resumo

Esse trabalho trata-se de um recorte da pesquisa desenvolvida no Mestrado e nele há a proposta de pensar sobre algumas possibilidades de se olhar para as travestilidades e para a questão étnica vivenciadas por uma professora travesti que possui experiência no espaço educacional em uma escola de uma cidade do interior da Bahia. A construção dos dados se deu por meio do diário de campo elaborado durante as observações realizadas no cotidiano profissional da docente, especialmente, em suas aulas e na sala das/os professoras/es. A pesquisa identificou que a presença da professora travesti desestabiliza a ideia de homogeneidade que as instituições tentam manter por meio de várias formas de segregação, interdição e vigilância ao corpo que é considerado estranho. Há a presença das práticas discriminatórias, mas também há a resistência à ordem normativa de diversas maneiras.

Palavras-chave: travestilidades; identidade; etnicidade; escola.

Pensar sobre as identidades travestis no século XXI requer o entendimento de que as questões de autoatribuição por parte das sujeitas devem ser de fator fundamental na construção das relações entre as travestis e os demais segmentos da sociedade. Talvez esse seja um dos grandes desafios quando falamos

¹⁵⁵ Mestrando pelo Programa de Pós Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGEC/UESB) e bolsista pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

¹⁵⁶ Doutor em Educação e Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEC/UESB) markuslopesouza@gmail.com

das relações intersubjetivas entre o segmento de travestis com os outros grupos e formações sociais, pois a ideia e a reiteração de que existe uma univocidade e uma essencialidade do ser, principalmente quando se discute questões em torno das etnias, do gênero e das sexualidades ainda é fortemente disseminada nos espaços sociais e institucionais em geral.

Por meio de algumas leituras em torno do tema e de dados empíricos construídos ao longo das experiências e das idas a campo, percebemos uma gama de possibilidades para o entender-se como uma travesti e dentre essas observamos que existem aquelas que, por algum grau de incompatibilidade ou de incômodo com a genitália, anseiam pelo processo de realização de cirurgia para sentirem-se “mulheres completas” e que ainda assim lançam mão de uma autoidentificação como travesti. Os motivos pelos quais a identidade travesti quer ser preservada ou, em certa medida camuflada, abarcam várias possibilidades, interesses e contextos.

Observamos ainda que existem grupos de travestis ou mesmo casos isolados em que as travestis se percebem como “mulheres completas” sem que para isso levem em consideração o fato de possuírem um pênis. Outras ainda percebem-se como travesti independentemente da quantidade de atributos femininos que estejam demarcadamente presentes ou não em seus corpos. Enquanto que para umas o ser travesti está, necessariamente atrelado aos investimentos corporais na construção de um feminino, para outras essa autoidentificação é algo mais da subjetividade e da essência que acreditam possuir e que está para além das marcas corporais.

As questões identitárias, principalmente quando se remetem às travestis, não podem ser resumidas a viverem ou não como mulheres e se optam ou não pelo processo cirúrgico de transgenitalização, pois é perceptível em muitas das vivências delas que as questões de serem ou estarem travestis estão para além de algumas atribuições que acabam por produzir compreensões engessadas. É preciso levar em conta o dinamismo e a plasticidade presente nas identificações das travestilidades, inclusive nas diversas nomenclaturas que são referidas a elas e que assim percebemos e assumimos a dificuldade no estudo com travestis e no cuidado que devemos ter ao adentrar a este campo heterogêneo e multifacetado.

Deste modo, corroboramos com (PELÚCIO, 2009, p. 27) que levou a adotar o conceito de *travestilidades* por considerar “que ele alarga aspectos de categorização identitária do termo ‘travesti’ que pode ser bastante simplificador quando busca contemplar a gama de possibilidades dessa experiência”.

O ser, ou estar ou sentir-se travesti em muitos dos contextos nos quais são apresentados tratam-se de estratégias para a utilização de suas transidentidades em prol de objetivos e propósitos pessoais, sociais e políticos e de obtenção de determinadas assistências e benefícios.

“em certos contextos e espaços, é mais proveitoso ser vista como transexual; em outros, ser travesti pode lhe trazer mais inserção social. Isso vai depender dos ganhos e perdas subjacentes à assunção política e social de determinada identidade de gênero” (SANTOS, 2014, p. 85).

Ocorrem situações em que, por exemplo, muitas delas reforçam as suas identidades travestis em contraposição às identidades trans por acreditarem que estas últimas provocam, em certa medida, a

invisibilização daquelas e a depender das relações e do contexto no momento isso pode não ser interessante para a realização de seus propósitos. A utilização da identidade de gênero como estratégica nas suas ações do dia a dia também é um fator relevante.

Procuraremos uma maior discussão em torno dessa questão da identidade de gênero em outra oportunidade, mas não podemos deixar de dar alguma atenção a esse assunto quando se trata das travestilidades. É importante saber que, ainda pensando sobre as instabilidades das demarcações aqui suscitadas, ao pensarmos na identidade de gênero como uma arma política e de militância no espaço das travestis estamos, de certa forma, desestabilizando as relações que insistem em manter certa univocidade entre esta e a orientação sexual.

Existem travestis que buscam manter essa associação entre as duas concepções como uma norma a ser seguida para as suas vivências e sociabilidades, ou seja, há uma busca pela configuração e transformação dos corpos para a construção de um feminino, no sentido de que este alcance de certo ideal de feminilidade propiciará maiores chances de conquista do homem ideal que desejam para se relacionarem e que estes as vejam como mulheres. Desse modo as travestis buscam, em certa medida, organizarem suas vidas afetivo-sexuais em conformidade com o modelo heterossexual.

Nesse caso há uma enfática relação entre a construção da identidade de gênero em consonância com a orientação sexual para que assim possam estar em certa medida, independentemente da genitália que portem, mantendo a linearidade entre sexo e gênero (Butler, 2003) como propõe a heteronormatividade.

Por outro lado, há aquelas em que as duas concepções mantêm distâncias significativas permitindo uma ruptura, um descolamento dos ideais de que uma esteja necessariamente atrelada à outra, como por exemplo, encontramos casos de travestis que investem pesadamente em suas transformações e construções corporais do feminino que desejam, mas sem que isso tenha relação direta com aquilo que tem como foco para relacionamento e para prática sexual, ou seja, elas podem ter como alvo para suas conquistas os rapazes gays mais femininos ou mesmo outras travestis e transexuais bem como com mulheres cis, desde que estas estejam acompanhadas pelos maridos.

Não é proposta desse trabalho realizar uma catalogação minuciosa das possíveis identidades sociais que podem ser percebidas nas vivências das travestilidades, mas consideramos importante que algumas dessas possibilidades sejam aqui apresentadas no sentido de corroborar com a ideia de que há uma instabilidade instaurada nas relações e compreensões das vivências entre grupos de travestis e mesmo entre as individualidades e particularidades de reconhecimento de si em relação aos demais e para com o mundo.

É importante compreendermos que uma pessoa pode se identificar com as várias categorizações existentes ou com nenhuma delas e que são de muitas nuances as possibilidades e não caberia discuti-las todas aqui, até porque não dá para precisar quando falamos das condições de possibilidades das vivências de gênero e sexuais. Não podemos afirmar que existe um ou alguns padrões que, necessariamente sejam

precisos nessas identificações e classificações dessas pessoas, mesmo porque não perseguimos essa tal precisão.

Trazemos (SANTOS, 2014, p. 85) para as discussões que defende que “não existe consenso nessas questões, o que confirma que a travestilidade é uma vivência singular, única, cuja experiência é intransferível e não moldável”. É importante frisar ainda que para muitas travestis a questão de serem vistas ou de se sentirem como mulheres é apenas uma possibilidade de vivência e não, necessariamente a possibilidade única de captação de inteligibilidade de sua forma de ser e estar no mundo.

Pensamos que as travestis na perspectiva aqui assumida como traço de uma travestilidade possível e real vai mais de acordo com essa não preocupação em estabelecer uma fixidez nas formas de se ver e de que também as outras pessoas a veja, mas que sejam suas experiências e seus contextos que permitam que a travesti apareça se construa e se inscreva por meio do enfrentamento e da resistência às normatizações e normalizações.

Peres (2012, p. 540) ao citar Foucault (1988, s/p) busca expor que as travestis são pessoas que de algum modo em suas vivências:

Constituem-se através de processos de subjetivação que oscilam entre discursos e figuras normatizadores que tentam disciplinar seus corpos e regular seus prazeres, inaugurando um novo campo por meio de movimentos de resistências e de enfrentamento ao biopoder.

Desse modo, para Peres:

Essa emergência geopolítica de resistência trazida pelas travestis reflete as lutas e as conquistas políticas presentes no movimento social emancipatório, no qual travestis e transexuais de diversas partes do Brasil têm se tornado protagonistas.

Essa discussão nos remete a pensar sobre a necessidade de se evidenciar o protagonismo das travestis e transexuais que ocorre em diversas partes do país e do mundo, pois em meio a todas essas discussões e problematizações em torno das vivências travestis é importante que se perceba uma movimentação contrária ao que é cultural e socialmente imposto pela sociedade.

Não dá pra dizer que tudo está sob controle. As formas e os desejos de ser ou estar travesti passam por processos vários na sua construção, inclusive o de protagonizar os escapes às normas de gênero e de não ficarem no lugar de vítimas, todo o tempo. Esclarecemos que, apesar de não haver uma uniformidade teórico-conceitual e empírica na atribuição do gênero gramatical feminino para caracterizar as travestis, nem no próprio círculo delas e entre elas, além do que em vários momentos e lugares a travesti pesquisada utiliza-se do artigo masculino para falar de si, buscamos empregar o substantivo mencionado em sua forma feminina quando nos referirmos às travestis em geral, pois compartilhamos da justificativa de Benedetti (2005, p. 19) quando diz:

Há uma justificativa política. O respeito e a garantia à sua construção feminina estão entre as principais reivindicações do movimento organizado das travestis e transexuais. Quero que meu trabalho contribua com esse objetivo, valorizando e afirmando o gênero feminino – cultural e gramatical – das travestis.

Desse modo, tomamos como nossa as palavras de Benedetti, pois acreditamos que a utilização de termos e palavras que mais se adequem ao desejo e a identificação das pessoas, sejam elas travestis, transexuais, gays, lésbicas, cis ou não, torna o trabalho de discussão e questionamento das normalizações mais próximo aos seus propósitos de desestabilizar e fazer pensar mais criticamente e de modo analítico sobre determinadas definições estabelecidas como “verdades” inquestionáveis pela maioria das pessoas.

Nessa perspectiva, devemos refletir mais sobre o processo de normalização de modo a vê-lo como um dos processos de manifestação do poder que dita modelos e padrões estabelecidos como positivos, reforçando a ideia de que aquelas pessoas que não se enquadram nesses moldes só possam ser vistas de forma negativa.

Este recorte se detém desta forma, a observar e analisar a travesti em suas vivências como professora tomando como formas de atribuição as suas identificações e (des) identificações no decorrer das narrativas evidenciadas pela travesti, bem como com as conversas realizadas com alguns membros da comunidade escolar em que trabalhou ou trabalha.

Um dos motivos que consideramos relevante também na escolha de pesquisar as travestis professoras é que, em certa medida, temos o anseio de que essas vivências das travestilidades e essas práticas utilizadas por essa pessoa participante da pesquisa possam trazer ensinamentos importantes e grandes contribuições para pensarmos sobre travestilidade e educação.

Pensando a etnicidade no contexto das travestilidades

É interessante que pensemos sobre alguns aspectos que evidenciem a questão étnica nas vivências das travestilidades ou de algumas das possibilidades de operacionalizar com essa compreensão. Para Luvizotto (2009), os indivíduos têm de estar conscientes de sua identidade étnica e com uma atuação dinâmica a seu favor. Isso significa que cada indivíduo, dentro de um determinado contexto histórico e geográfico, contribui para a etnicidade de seu grupo, servindo como ator da trama cultural.

Nem sempre as pessoas de um grupo participam da formação de sua identidade étnica conscientemente. Muito do que aprendem a respeito de sua identidade étnica é inconsciente e faz parte de sua educação desde seu nascimento.

Para essa mesma autora

A etnicidade é uma entidade relacional, pois está sempre em construção, de um modo predominantemente contrastivo, o que significa que é construída no contexto de relações e conflitos intergrupais. A forma contrastiva que caracteriza a natureza do grupo étnico resulta de um processo de confronto e diferenciação (2009, p. 32).

Esse contraste aparece nos mais variados modos e nas relações intersubjetivas vivenciadas pela travesti que é da periferia quando se apresenta no espaço institucional escolar como professora, por exemplo e em que é necessário a utilização de jogo de confrontos, oposições, resistências, como também, e sobretudo, no jogo da dominação e submissão. A professora em questão passou por vários processos de violência em suas vivências na escola, desde os questionamentos por parte do corpo docente para que ela evitasse ir para a escola com roupas de mulher, passando por perseguições e constante vigilância.

Houve até, durante um período, a criação de um espaço para a professora travesti de modo que ela não ficasse junta com as demais na sala dos/das professores/as. “*Não acho que ele deva vim para a escola vestido como mulher, pois isso vai contra a normalidade da escola. Isso pode trazer sérios problemas para o bom andamento das atividades*” (Rosa). “*Acho complicado um professor do sexo masculino se apresentar na sala de aula trajando blusinhas, cabelo comprido, calças justas e unhas pintadas... Meu Deus o que a escola está se tornando*”? (Margarida)

Há um medo por parte dessas professoras de que ela possa influenciar xs alunxs a, por exemplo, sentirem desejos e a quererem conhecer mais sobre a travestilidade e que isso se intensifique nas discussões no espaço da sala de aula e da escola como um todo. Conforme Seffner e Reidel (2015, p. 446).

Esta é a dimensão menos desenvolvida no debate, em especial por conta do pânico moral que domina as discussões, e que de imediato coloca as professoras travestis e transexuais na posição de pessoas pouco confiáveis para servir de exemplo às novas gerações, portanto, inadequadas para estarem em sala de aula, frente às “inocentes” crianças e jovens.

As professoras em questão não querem que a colega travesti se constitua enquanto um exemplo a ser seguido, inclusive porque ela vem de uma origem mais humilde e de uma região periférica em que a instituição está habituada a estereotipar. Entendemos que as falas “isso vai contra a normalidade da escola” e “professor do sexo masculino” reiteram, em certa medida, um aprisionamento do corpo a uma expressão unificada ou única em que a cultura da heteronormatividade é a que deve marcar esta corporalidade. A repugnância das professoras funciona como uma tentativa de regulação e de proibição daquilo que entendem como indesejável na sala de aula.

Esta corporalidade também é atribuída à localização territorial e comunitária na qual a professora travesti está inserida, nesse aspecto, portanto, a condição de moradora de lugar considerado precário e de alta periculosidade e marginalidade torna-se um dos critérios que melhor evidencia a “qualificação e a localização dos indivíduos nesses espaços sociais” (GUIMARÃES, 2011, p. 96).

Quando as professoras dizem que Bilú poderá trazer sérios problemas para a escola ao perguntar sobre o que a escola está se tornando, nos questionamos quais são esses problemas? A travesti desloca a figura da professora tradicional para uma professora que tem uma corporalidade, em especial pelos atributos de gênero e sexualidade (SEFFNER; REIDEL, 2015). Bilú perturba continuamente este lugar e este grupo da norma e inquieta xs colegas de trabalho. Há uma busca ilusória pela manutenção da homogeneidade de um grupo, no caso o dos professores tradicionalistas, que creem manter tal conjuntura nos segmentos institucionais.

De acordo com Barth (1998), grupos não podem ser ordenados como um todo homogêneo. Culturas estão sempre em movimento, contêm contradições e são incoerentes. Juntando a problemática das variações que cada cultura traz consigo e sua implicação no estudo da identidade étnica de um grupo, Barth afirma que a cultura pode ser utilizada para manter a diferenciação entre grupos étnicos próximos geograficamente, por meio de processos internos que possam acentuar as diferenças entre eles.

Seguindo a reflexão de Barth, Poutignat & Streiff-Fenart (1998, p.129) explicam a relação entre etnicidade e cultura:

Em razão dessa disjunção entre cultura e etnicidade, geralmente se admite que o grau de enraizamento das identidades étnicas nas realidades culturais anteriores é altamente variável, e que toda cultura “étnica” é, em certa medida, “remendo”. A etnicidade não é vazia de conteúdo cultural [...] mas ela nunca é também a simples expressão de uma cultura já pronta. Ela implica sempre um processo de seleção de traços culturais dos quais os atores se apoderam para transformá-los em critérios de consagração ou de identificação com um grupo étnico. Concorda-se igualmente em reconhecer que os traços ou os valores aos quais pessoas escolhem para prender suas identidades não são necessariamente os mais importantes, os que possuem “objetivamente” o maior poder de demarcação [...] Uma vez selecionados e dotados de valor emblemático, determinados traços culturais são vistos como a propriedade do grupo no duplo sentido de atributo substancial e de posse [...] e funcionam como sinais sobre os quais se funda o contraste entre Nós e Eles.

Havia uma colega de trabalho que, diferentemente de outras pessoas da comunidade escolar, via em Bilú um grande potencial para se problematizar a relação entre xs professorxs e a comunidade escolar como um todo. Essa colega sempre se mostrou próxima e também curiosa na busca por mais conhecimento sobre a temática de modo a reconhecer as singularidades de sua colega de trabalho e, especialmente, ter argumentos para questionar situações de discriminação.

No Brasil, por exemplo, o reconhecimento de diferenças étnicas e expressões que podem ser chamadas de etnicidade manifestadas por meio de identidades específicas ocorrem nas populações negras, indígena, de periferias e pessoas trans até de modo mais explícito, porque esses grupos sofrem mais, objetivamente, processos de discriminação e preconceito.

REFERÊNCIAS

- BENEDETI, Marcos Renato. **Toda feita: o corpo e o gênero das travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008, 181 p. (Coleção primeiros passos).
- BUTLER, Judith P. **Feminismo e subversão de identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236 p.
- LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, 176 p.
- _____. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- GUIMARÃES, Iracema Brandão. **Periferias e territórios sob efeitos conjugados da precarização: algumas tendências**. CADERNO CRH, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 89-104, 2011.
- LUVIZOTTO, CK. **Etnicidade e Identidade étnica**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 93 p. ISBN 978-85-7983-008-2.
- POUTIGNAT, Philippe; STREIFF_FERNART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade** Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- PERES, Wiliam Siqueira. “Travestis: corpos nômades, sexualidades múltiplas e direitos políticos”. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis: UFSC, 2012.
- SANTOS, Ailton. **Transexualidade e travestilidade: conjunções e disjunções**. In: **Transexualidades: um olhar multidisciplinar**/ Maria Thereza Ávila Dantas Coelho, Liliana Lopes Pedral Sampaio, Organizadoras; prefácio, Miriam Chnaiderman. - Salvador: EDUFBA, 2014. 272p.

PROFESSORAS NEGRAS E A PERCEÇÃO DE SI NAS INTERFACES ENTRE GÊNERO E IDENTIDADES PROFISSIONAIS

CLÁUDIA MOREIRA COSTA¹⁵⁷
DRA. MARIA DE FÁTIMA DI GREGORIO¹⁵⁸

RESUMO

O presente artigo reflete sobre os efeitos e sentidos das questões de gênero na constituição das identidades profissionais de professoras negras egressas do curso de extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras, realizado através do ODEERE (Órgão de Educação e Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras). Utiliza-se a abordagem de natureza qualitativa ancorada nos pressupostos da História Oral. Sendo parte de uma pesquisa de mestrado, ainda em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB, os resultados parciais evidenciam que estas professoras vêm produzindo suas identidades profissionais por contingências históricas, partindo de modelos, estereótipos e lugares sociais aceitando ou subvertendo-os.

Palavras-chave: Gênero. Identidades Profissionais. Mulher-negra-professora.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presença da mulher negra na carreira do magistério conduz pensar, dentre as múltiplas questões que as diferenciam, em gênero e etnia como operações de classificação cultural que ordenam pensamentos e ações sociais. Por meio destas duas categorias, aborda-se o desenvolvimento profissional das mulheres-negras-professoras em estudo, a fim de compreender os efeitos e sentidos das questões de gênero na constituição de suas identidades profissionais.

Quanto à explicitação do conceito de identidades profissionais, enfatiza-se os estudos de Tardif (2014), no qual a atividade docente carrega as marcas da trajetória de vida, do lugar de atuação profissional e da experiência com sua própria atividade. Nessa perspectiva, considera-se que as professoras egressas do curso de formação do ODEERE constroem suas próprias histórias e ao contribuir com a formação de outros atores elas também se formam como pessoas e profissionais.

Este artigo apresenta uma análise dos relatos de duas professoras negras que participaram do Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-Brasileiras, oferecido pelo ODEERE (Órgão de Educação e Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras), proposta do Departamento de Ciências

¹⁵⁷ Mestranda em Relações étnicas e contemporaneidade na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Pesquisadora do Grupo de Estudos Hermenêuticos sobre Família, Territórios, Identidades e Memórias – GEHFTIM. Professora da rede municipal de ensino de Jaguaquara-BA.

¹⁵⁸ Professora Orientadora. Doutora em Família na Sociedade Contemporânea na Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Coordenadora do Grupo de Estudos Hermenêuticos sobre Família, Territórios, Identidades e Memórias – GEHFTIM. Prof. de História da Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Prática de Ensino da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e docente do Programa de Pós-graduação/Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade /PPGEC/UESB.

Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. As atividades desse órgão fomentam a pesquisa nas áreas das relações étnicas, diversidade sexual e gênero, favorecendo a inserção de professores/as da Educação Básica a estarem em contato com as questões e conteúdos relacionados às temáticas.

Ancoradas na História Oral, buscou-se analisar a maneira como cada mulher-negra-professora contando com os conhecimentos que já possuía e com suas vivências anteriores, apropriou-e e estabeleceu interações com os temas e com o trabalho proposto pelo curso, atribuindo sentido as suas identidades profissionais.

1. MULHER-NEGRA-PROFESSORA: UMA TRANSCENDÊNCIA DO LAR PARA A SALA DE AULA

Na educação feminina, as diferenças culturais e étnicas foram constitutivas nas relações entre educação, cultura e sociedade. Além disso, observa-se um recrudescimento e radicalismo étnico e de gênero nos diversos contextos aos quais as mulheres estão inseridas. Em concordância com Louro (1997, p 77) a concepção de gênero aqui expressa, refere-se “ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”.

De acordo com Gomes (1995, p. 115) “ser mulher negra e professora expressa uma outra maneira de ocupação do espaço público”. Nesse sentido, a atuação de mulheres negras no magistério pode ser vista como o rompimento de ideias engendradas no imaginário social, no qual foi suplantada a imagem de incapacidade intelectual do negro para ocupar um espaço que tem como preceito o controle, raciocínio e ordem. Para estas profissionais, romper com esse viés, trouxe um duplo desafio: o binômio de serem mulheres e negras, consideradas inferiores aos homens.

Como resultado, as mulheres negras ao escolherem a profissão do magistério mobilizaram uma força muito maior do que as brancas. Lidar com preconceitos e comprovar competência profissional foram desafios impostos a elas, por conta dos valores hegemônicos impregnados nas instituições escolares para realçar os elementos identitários brancos a partir do poder historicamente legitimado. Tomar posse dessa consciência perpassa por processos de desconstrução ancorados em referenciais teóricos (brancos) e buscar nas dimensões pessoal, histórico-cultural e política a percepção do seu grupo de pertença. À vista disso, um dos desafios postos a estas professoras refere-se à afirmação de suas identidades étnicas em uma escola colonizada.

Outro ponto a ser destacado refere-se a entrada das mulheres no magistério. A historiografia brasileira mostra que este processo perpassou por questões relativas às alterações nas relações econômicas e patriarcais, sendo um processo repleto de dificuldades e contradições culminando na presença de uma maioria absoluta de mulheres no magistério.

À guisa dessa discussão, para Vianna (2002), a inserção da mulher na carreira do magistério, final do século XIX, se deu mediante um contexto em que o ensino público primário se expande, os homens começam a abandonar este campo de trabalho em busca de melhores salários e as mulheres desejam ampliar seu universo, por ora, restrito aos espaços privados, a exemplo do lar.

No entanto, a autora chama a atenção para o fato de que nesse período o magistério se tratava “de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe” (VIANNA, 2013, p. 164). Ademais, a referenciação da entrada das mulheres no magistério denuncia a ausência de mulheres negras nesse processo. Estas, mesmo pertencendo ao sexo feminino, ingressaram na profissão tempos depois das brancas e não há registro de quando isso acontece. Conforme Gomes (1995), quando as mulheres negras tornam-se professoras, contrariando o pensamento sexista e racista instalado no país, elas “saem dos seus lugares” os quais eram designados como a cozinha, o espaço doméstico.

A divisão sexual do trabalho atribuiu estereótipos a profissão docente. Traços considerados tradicionalmente femininos, a exemplo de delicadeza e cuidado, foram atribuídos ao perfil dessas novas profissionais, justificados pelo binarismo socialmente constituído que instituiu atribuições para homens e mulheres.

Nesse processo de feminização, o magistério “precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente” (LOURO, 1997, p. 96-97). Ficando registrado no imaginário social que o magistério deveria ser exercido por uma profissional com todas estas qualidades. “A docência, assim, não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la” (LOURO, 1997b, p. 78). Estas representações em torno da atividade docente não são meras descrições conforme afirma a autora, elas constituem e produzem sentido sobre os sujeitos e a realidade.

Sob o mesmo ponto de vista, Rosemberg (1992) destaca que tomar o magistério como um lugar profissional feminino traz elementos para pensar as relações de gênero e a educação em uma nova perspectiva: partindo da ótica de ambas constituírem relações socialmente produzidas no contexto de uma sociedade patriarcal, atribuindo a homens e mulheres um lugar diferenciado no mundo, sendo essa diferença atravessada por relações de poder conferindo ao homem branco e heterossexual uma posição dominante.

Vianna (2002) discorre que o magistério tornou-se uma profissão feminina independente do sexo de quem a exerce, em decorrência das atribuições sociais. Por tal razão, a análise da feminização da carreira do magistério não pode ser reduzida a dados estatísticos ou ao discurso estereotipado da qualificação feminina. Transpor estes conceitos significa problematizar os sentidos e significados atribuídos ao trabalho docente. Nesses pressupostos, este estudo considera as professoras como sujeitos constituídos mediante

suas experiências de vida a partir da produção de identidades múltiplas e plurais no interior de relações e práticas sociais (SCOTT, 1995).

Analisar a forma como as mulheres vivenciaram/vivenciam a experiência da feminização do magistério requer abordar a construção identitária dessas profissionais que ao longo dos anos foi se constituindo dentro de um determinado espaço e tempo. Para tanto, toma-se o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. Conforme Louro (1997), compreende-se que as professoras, colaboradoras dessa pesquisa, têm:

identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos - étnicos, sexuais, de classe, de gênero, etc.- constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse "empurrado em diferentes direções" (LOURO, 1997, p. 24 – 25).

Referente ao processo de feminização do magistério, “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2004, p. 13). Essa premissa traz a ideia da produção das identidades realizada a partir de um movimento que ora busca fixá-las e consolidá-las, ora tende a subvertê-las, desestabilizá-las.

Nesse ínterim, o modelo do ser professora foi/vem sendo configurado dentro de um espaço regulador, a escola, e com isso “a instituição e a sociedade utilizam múltiplos dispositivos e símbolos para ensinarem sua missão, desenhar-lhes um perfil próprio, confiar-lhes uma tarefa” (LOURO, 2008, p. 455). Apesar de diversos grupos e vozes desenharem as professoras, elas acataram, adaptaram ou subverteram esses desenhos. E assim, constata-se que as posições das mulheres nesse processo histórico nem sempre foram de passividade. As formas de resistência são visibilizadas através de atitudes transformadoras presentes na dinâmica de releitura e ruptura com as estruturas que regem o sistema educacional brasileiro e com o imaginário criado em torno da profissão.

Nesse processo de significação, as identidades profissionais são desenvolvidas e modificadas quando inseridas no plano individual e coletivo. São também influenciadas e influenciam a partir de interferências internas e externas do trabalho docente contempladas no pluralismo do saber profissional (TARDIF, 2014), quando relacionados aos lugares que as professoras atuam, formam, trabalham e vivenciam.

As dimensões pessoais, coletivas e institucionais que giram em torno do tornar-se professora mediante contextos históricos e culturais, direcionam pensar as questões de gênero como ideias culturais tratando “de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres” (SCOTT, 1995, p. 75).

A origem social das identidades subjetivas de professoras varia de acordo com a função ou papel exercido nos variados momentos de suas vidas, compreendidas como momentos em busca de uma identidade. Esse contexto reverbera nos saberes docentes dessas professoras que enquanto seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersas numa vida grupal na qual partilham uma cultura se constituem no desenvolvimento da carreira profissional.

2. NARRAÇÕES DE PROFESSORAS: PERCEPÇÕES DE SI E IDENTIDADES PROFISSIONAIS

As duas professoras entrevistadas trazem discussões acerca do lugar ocupado por elas na sociedade no qual sofre um duplo processo de invisibilidade em decorrência das representações sociais construídas sobre a mulher em geral e sobre as mulheres negras em particular (LOURO, 1997). Tudo isso se reflete em suas escolhas e identidades profissionais que, a partir de suas subjetividades, buscam estabelecer relações entre as questões de gênero e saberes docentes conferindo sentido na história pessoal e profissional. Os estudos de Tardif (2014, p. 16), direcionam pensar que “os saberes dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc) e o que eles *fazem*”.

A professora 1 relata que “enquanto negra e pobre a única opção que eu tive para conseguir uma profissão digna através dos estudos foi fazendo o magistério”. Essa fala corrobora com a historiografia brasileira ao informar que por muito tempo, o magistério foi a única profissão feminina respeitável e a única forma institucionalizada de emprego a qual cabia a mulher. Remete ainda ao que Gomes (1995) trata por “sair do seu lugar”. Ao tornar-se professora, sai do lugar predestinado as mulheres negras passando ocupar uma posição possuidora de um status social relacionado ao conhecimento e o trânsito no espaço público. De acordo com a autora, “a chegada ao magistério para a jovem negra é a culminação de múltiplas rupturas e afirmações” (GOMES, 1995, p. 80), por possibilitar alternativa para uma possível ascensão social e reconhecimento, garantindo assim a continuidade dos estudos, um espaço no mercado de trabalho e a possibilidade de conciliação entre às tarefas realizadas no espaço público e privado.

Outro ponto a ser destacado nas entrevistas, se refere às questões culturais ligadas a gênero que atravessam a educação e a formação das mulheres-professoras, direcionando pensar a influência do processo da feminização do magistério em suas identidades profissionais, aproximando as construções sociais dos “papéis femininos” como a maternidade à profissão docente, conforme relato de uma segunda professora:

Ensinar foi pra mim ação que sempre desenvolvi. Por ser mulher, aprendi desde cedo a conviver e a lidar com algumas maneiras: ser uma menina mais recatada, mais educada né, mais sensível, ser mais observadora né, ter cuidado com o irmão menor [...] Então, eu acredito que tudo isso terminou influenciando naquela época para que eu viesse, sim, fazer a minha escolha profissional (PROFESSORA 2).

Este relato vem corroborar com o que Louro (1997) e Vianna (2013) chamam de estereótipos da docência. Ao ingressar no magistério, leva-se “algumas representações sobre mulher professora que circularam (e circulam) na sociedade e estas representações são capazes de dar sentido, ou numa expressão mais contundente, são capazes de contribuir para a produção dessas mulheres” (LOURO, 1997b, p 80-81). Estas ideias criadas acerca do seu gênero são incorporadas na interpretação do ser professora, os quais Vianna (2013) denomina como significados femininos, a exemplo da virtude, amor, dedicação, cuidado e

domesticidade. Tal marcação simbólica tem atribuído às mulheres e aos homens alguns atributos que, por não serem questionados, vão se estabelecendo como retrato da atividade docente.

No entanto, cabe considerar que as identidades são plurais e nem todas as mulheres-professoras acataram este modelo de exercer a docência. Na trajetória profissional, muitas delas buscaram novos referenciais para realizar adaptações ou reinventar tais modelos, mostrando que há “diferentes representações de professoras e professores, nas quais alguns se reconhecem e às quais outros rejeitam e recusam” (LOURO, 1997b, p. 83). A exemplo disso, a entrevistada 2 relata: “mas isso não significa que ao longo do tempo, com toda a minha formação, com todas as minhas experiências vivenciadas também em sala de aula, que eu não tenha buscado mudanças nas minhas práticas. Claro que busquei!”. Em um outro momento ela afirma “tenho buscado modificar o meu pensamento em relação a tudo que eu acredito [...] sendo mulher, sendo negra” (PROFESSORA 2).

As falas dessa professora suscitam considerar a identidade profissional como uma construção social em constante movimento e significada pelos próprios atores. Nessa perspectiva, os estudos de Woodward (2014), contribuem para a compreensão dos pensamentos e emoções conscientes e inconscientes que constituem as concepções sobre quem são as mulheres-negras-professoras dessa pesquisa.

A subjetividade da professora 2 se produz e produz sentido sobre os sistemas simbólicos e suas individualidades expressando de forma diferenciada o encontro de suas histórias com as de outros sujeitos, demarcado assim as suas singularidades identitárias. Pode-se dizer que as relações de gênero teve a capacidade de influenciar as organizações docentes dessa professora, indicando um novo jeito de se organizar, isso porque “[...] as ideias conscientes sobre o masculino ou o feminino não são fixas, uma vez que elas variam de acordo com as utilizações contextuais” (SCOTT, 1995, p. 82).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise permitiu observar que os modos de ser professora constroem-se socialmente e as mudanças no pensar e fazer docente pode ser (re) significada por cada uma delas imprimido subjetividade e movimento nas identidades profissionais. Partindo do entendimento de Woodward (2014, p. 55), compreende-se que a subjetividade permeia o processo de formação das identidades das professoras a partir de suas histórias de vida e das ideias que circulam acerca do ensino, dentre as quais se alojam normas e valores geradores de princípios vivenciados no contexto social. Assim, através do enfoque de gênero, pode-se compreender as identidades profissionais das professoras a partir da articulação entre sujeito individual e organização social na busca de significados.

Pensar a construção identitária docente a partir da perspectiva dos estudos de gênero estabelece uma relação de reciprocidade com a sociedade, já que esta constrói e legitima as relações sociais. Na tentativa de construir uma identidade, uma vida, um conjunto de relações, estas professoras vem produzindo suas

identidades profissionais por contingências históricas, partindo de modelos, estereótipos e lugares sociais aceitando ou subvertendo-os.

REFERÊNCIAS

- GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ Uma perspectiva pós-estruturalista: Vozes, 1997.
- _____. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATTANI, Denise et al. (Org.). **Docência, memória e gênero. Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997b.
- _____. Mulheres na sala de aula. in: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. (Org.) **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e realidade. Porto Alegre: v. 16, n.º 2, p. 71- 99, julho/dezembro de 1995.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. Cadernos Pagu, Campinas, n. 17-18, 2001-2002.
- _____. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

RELATAR A SI MESMO EM MEIO A UMA ESCOLA HOMOFÓBICA

LUCIANO FERNANDES DE SOUZA¹⁵⁹
ALEXANDRE DE OLIVEIRA FERNANDES¹⁶⁰
ALCINA MANUELA DE OLIVEIRA MARTINS¹⁶¹

1. Relatar o percurso de uma pesquisa de mestrado

Licenciado em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação do Sul da Bahia - ISESB, tendo cursado especialização em “Educação, Sociedade e Cultura” e “Metodologia do Ensino Superior”, há 10 anos sou professor da rede pública de ensino do município de Porto Seguro e docente da escola municipal “Roque Rocha Monteiro” em Gongogi, localizada no sul da Bahia.

¹⁵⁹ Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias – ULHCT / Lisboa, Portugal, Especialista em Educação.

¹⁶⁰ IFBA – Porto Seguro / Gruped – Grupo de Estudos em Diversidade, Doutor em Ciência da Literatura.

¹⁶¹ Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias – ULHCT / Lisboa, Portugal, Doutora em História.

Na empreitada como estudante do Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Portugal (iniciado em 2016), e ao longo do tempo como profissional da educação foram-me fortalecendo inquietações sobre as relações de gênero no espaço escolar, uma vez que percebo uma constante não preocupação com tais questões, especialmente numa perspectiva de combate à homofobia e do acolhimento dos/as educandos/as gays.

Há na escola uma dissociação entre sexualidade e gênero, sendo que estes não são amparados como elementos da história, da sociedade e da cultura. Não são historicizados ou politizados na e pela escola. Antes, são vistos de modo tacanho, alijados da beleza e da poesia da sexualidade, excluindo-se deles a dimensão afetiva, prazerosa e performática que permite aos sujeitos transitarem entre os gêneros e as sexualidades exercendo seus desejos.

Na escola ainda prevalece o reforço à heterossexualidade compulsória que inviabiliza os “desviantes” e estigmatiza os sujeitos não heteronormativos no cotidiano escolar.

Trata-se de uma visão dicotomizada que polariza os gêneros, opondo-os e os hierarquizando numa lógica de dominação e submissão. Nesta lógica ficam desassistidas as mulheres, os homoafetivos, os travestis, os transgêneros. É possível afirmar que a escola, enquanto instituição social é homofóbica, ou seja, tem medo de valorizar e reconhecer identidades diversas da heterossexualidade, impondo aos/as educandos/as, uma fronteira agressiva entre pares de opostos hierarquizados: heterossexualidade/homossexualidade.

Conforme Guacira Lopes Louro (2013, p.61), a escola entende de diferenças, aliás, ela as produz. Entre o consentimento, o silenciamento e o ensino, produz distinções, amplia desigualdades e não favorece a democracia.

Mas, como o sujeito nem é estável, nem coerente, eis que diferenças saltam. Da multiplicidade (de desejos, pulsões, atravessamentos) que compõe o sujeito, salta “algo” que se contrapõe ao discurso hegemônico de representação, eminentemente patriarcal, masculino e heteronormativo – o qual seleciona os livros, os currículos, os mapas, as questões, os métodos de explicação e investigação, os conteúdos ditos válidos e os desprezados, a linguagem e a forma de disposição do conhecimento.

Este “algo” que salta deixa ver que há desejos que escapam à ordem compulsória de gênero e se fazem presentes na escola. Como lidar com estes sujeitos? Como tratar estes desejos e não fomentar a intolerância e a agressão à diferença?

Com vistas a problematizar estas questões, desenvolvo pesquisa de Mestrado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Portugal – ULHT/Portugal –, qualitativa e exploratória, com coleta de dados feita por meio de revisão bibliográfica acerca do tema. Tal exercício intenta compreender meu objeto de estudo – a construção de práticas homofóbicas na escola e a resistência à heteronormatividade –, de modo abrangente e complexo, ou seja, como aquilo que se tece junto, num entre-lugar, num embate que é político, atrelado às questões de poder e saber.

Muito mais do que focalizar conceitos específicos quantificando resultados, presos a conceitos preestabelecidos, destaco a importância da interpretação de eventos singulares que se apresentam à medida que a pesquisa se desenvolve, legando à oposição binária heterossexualidade/homossexualidade centralidade, uma vez que essa oposição articula as práticas sociais e culturais, o conhecimento e o poder e que contribui para produzir os sujeitos. O foco da análise sai das identidades para a cultura, para as estruturas linguísticas e discursivas e para seus contextos institucionais, numa perspectiva que é pós-identitária (LOURO, 2013, p. 62).

O universo dessa pesquisa é constituído pela escola da rede pública de ensino do município de Gongogi, “Rocha Monteiro”, onde leciono há 10 anos. Este município foi desmembrado de Ubaitaba em 1962 e se localiza a 280 km ao sul de Salvador. Tendo por volta de 12.000 habitantes, os quais vivem essencialmente do terceiro setor, de renda proveniente dos cofres públicos e das atividades com o cacau. Pode-se dizer que esta é uma típica cidade do interior baiano.

A pesquisa está sendo desenvolvida com 5 jovens, declaradamente homoafetivos, egressos da escola municipal “Rocha Miranda”. Trabalho com grupo focal, buscando por meio de palavras-chave, livre associação de ideias, exibição de filmes curtos e documentários, discussão de matérias de jornal e revistas, questionário aberto, remontar a vivência destes estudantes.

A ideia de confiança recíproca em que o pesquisador não emite opiniões ou expressa juízos de valor, mas fomenta um espaço em que os sujeitos se sentem à vontade para responder às indicativas sem se sentirem censurados tem sido a tônica de nossos encontros.

O grupo focal legou à pesquisa subsídios para a análise, revelando as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão, especialmente as categorias “gênero”, “sexualidade”, “homofobia”, “alteridade” presentes/silenciadas em sala de aula. Esta pesquisa também permite aos egressos uma meta-reflexão sobre a escola, o que me parece bastante produtivo, à medida que traz a tona o conhecimento/saber sobre representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias relativos ao objeto de estudo.

As questões que fui levantando junto com os estudantes – trata-se de um rol de 30 perguntas-chave, as quais por questão de espaço não disponibilizo aqui – produziram um material rico que está sendo analisado.

Neste texto, apresentarei falas de um dos estudantes, o Camilo, tentando uma reflexão que dê conta de: a) como a escola entende as diferenças; b) como o sujeito reage a este espaço; c) como pode relatar a si mesmo numa escola homofóbica, sabendo-se que não há criação de si fora de um contexto de medo, perseguição e assujeitamentos, ou seja, que a fala (a minha e de meus entrevistados) não fora “criada” por si mesma fora das normas que orquestram as formas possíveis que o sujeito deve assumir (BUTLER, 2015, p.29).

2. Relatar a si mesmo em meio a violências, silenciamentos, invisibilidade

Passo à fala de Camilo, hoje estudante universitário e que, em nosso grupo focal, afirmou ter sofrido bastante preconceito na escola por ser homoafetivo.

Meu nome é Camilo Oliveira Ferreira, tenho 27 anos e já sofri bastante por ser homossexual. Tudo começou a partir dos 12 anos. Acho que devido ao meu jeito de ser e de me comportar no meio dos garotos durante o intervalo da escola, no colégio sempre dois ou mais garotos tiravam “onda” porque eu não gostava de jogar bola.

A fala de Camilo nos introduz em um mundo de símbolos e significados em que o significado nunca está fora de um sistema de diferenças. Nesse sistema, algo é representado para alguém, a partir de um saber que envolve um sistema de representação de diferenças – no caso a sexual –, de categorias como “gênero” e “sexualidade” que, transformadas em dispositivo de saber/poder, podem ser utilizadas para a compreensão das relações humanas e, por outro lado, para justificar a exclusão de uns e a promoção de outros.

Como compreender as relações humanas que se dão a ver na fala de Camilo? Num sistema de representação heteronormativo, o que se espera de um rapaz é que saiba e que goste de jogar bola; que saiba o que acontece com os times de futebol, que seja torcedor e, especialmente, que determine num processo de rivalidades, que os torcedores da outra equipe são perdedores.

Isto se sustenta em um sistema binário e reducionista de compreensão do mundo – menino/menina, homem/mulher, marido/esposa, bem/mal, fraco/forte –, capaz de impor uma ordem discursiva e simbólica que convalida o que seja a realidade numa dada cultura. Acrescento que este sistema de diferenças não apenas serve para diferenciar, mas para justificar a exclusão e a dominação de uns sobre os outros.

A fala de Camilo abre duas questões pelo menos: a) ele parece dar razão aos garotos que o agredem, o que justificaria as penalidades por ele sofridas – “Acho que devido ao meu jeito de ser e de me comportar no meio dos garotos durante o intervalo da escola (...)”; b) esta possível autculpaibilização leva Camilo a negar sua sexualidade ou ao menos colocá-la em dúvida, pois, em seu relato disse:

Houve um tempo que tive que namorar uma colega de classe para que meus pais e todos me deixassem em paz. Apesar de não rolar nada, todos sabiam que eu não gostava... Mas com tudo isso eu ficava com bastante dúvida sobre a minha condição sexual.

A cumplicidade silenciosa e perversa da escola com a heterossexualidade compulsória pode levar os estudantes a uma série de dúvidas sobre as sexualidades. Inculcando a negação e auto homofobia, empurrou Camilo a “namorar uma colega de classe para que meus colegas e todos me deixassem em paz”. Por outro lado, ao permitir falas pejorativas e expressões como “veado”, “menina”, “preferida da professora”, favorece marcas na consciência, inscreve traumas nos corpos dos sujeitos, vide casos de

timidez, constrangimento, vergonha e agressividade, resultados de injúrias e desprezo que modelam a personalidade e a subjetividade dos indivíduos.

A homoafetividade como um atributo do desejo, da pulsão e da personalidade deve ficar fora da intervenção negativa institucional, assim como a cor da pele, a filiação religiosa ou a origem territorial. Não faz o menor sentido (e mesmo que o fizesse, não se justifica), agredir (silenciar-se sobre, punir) um estudante numa escola por conta da cor de sua pele ou do “lugar” onde equaciona seus desejos.

O que se deveria fazer é valorizar os grupos historicamente invisibilizados e excluídos, para que empoderados e conhecedores de seus direitos, possam viabilizar a construção de uma sociedade plural. Este esquema de pensamento se aproxima do que deveria ser feito com as sexualidades: ao invés de ignorar e silenciar-se em relação às homoafetividades, deveria a escola convalidá-la com mais uma expressão da pluralidade humana.

Camilo também contou que,

Sempre eu falava com a professora devido ao que eles falavam comigo e infelizmente a professora nada falava ou fazia, até que um garoto chamado “Neto” me chamou e me empurrou e eu revidei com outro empurrão. Meu irmão por estar próximo veio intervir. Neto logo se afastou de mim e ficou gritando que eu era “veado”, “menina”, “fraco” e que ele junto com seus amigos iriam me bater depois. Naquele momento a professora me pegou pela mão e me levou para a secretaria e começou a dar conselhos para eu não brigar porque Neto era maior e mais forte, falando de uma maneira como se eu fosse o errado de tudo.

Ora, Neto gritou “que eu era veado”, porque todos deveriam saber que Camilo era “veado”. Daí o grito, a tornar a questão em algo público, promovendo o vexame e a execração do “perdedor”, como no exemplo do futebol. É importante frisar o termo “gritou”, porque delata que não se trata de uma fala em uma conversa entre iguais, mas de um sinal de autoridade e imposição de diferenças. Há duas dimensões deste ato homofóbico a serem tratadas, a saber, a rejeição irracional (afetiva) e a construção ideológica (cognitiva), que dão a ver, as dimensões psicológicas e os elementos heterossexistas aí dispostos (BORILLO, 2010, p. 18).

Neto se sente a vontade num espaço público (e escolar) para gritar que Camilo era veado porque sabe que não receberá sanções contrárias a sua atitude: “a professora nada falava”. Sugiro que Neto “sabe” que gritar com Camilo era bom para ele, pois, fortaleceria sua heterossexualidade frente aos colegas. Ele se afasta de Camilo, numa atitude de asco e indiferença: Camilo é um ser abjeto – que deve ser desprezado porque deixa de participar da natureza humana –, do qual se deve guardar distância, marcando entre eles um “espaço” de diferenças. Este espaço “organiza” a virilidade de Neto, pois nega o feminino e a homossexualidade que no outro, à medida que rejeita a homossexualidade e a feminilidade que também o constitui.

Se Camilo seria “veado”, “menina”, “fraco”, Neto era “homem” e “forte”, autorizado a bater no outro, uma vez que seria mais forte – e não fraco como uma menina – ou que o outro devesse apanhar

mesmo, pelo simples fato de ter de ser dominado para provar a força de Neto e convalidar o monopólio da normalidade à heteros.

Neto se sente seguro para ameaçar verbalmente o outro de agressão e a violência prossegue, agora por meio da instituição, caracterizada pela professora. Como age a professora? Ela dá uma reprimenda em Camilo, “como se eu fosse o errado de tudo”. Quanto a Neto nada se diz, uma vez que a professora – que representa como uma figura metonímica, uma parte menor de uma grande engrenagem social homofóbica – produz e reproduz uma série de discursos de vigilância e controle dos corpos, pautando-se na heterossexualidade compulsória, instituída e policiada como única expressão de afetos que merece ser acolhida.

A discussão em torno da homofobia – conjunto de emoções negativas, a saber, aversão, desprezo, ódio ou medo em relação às homossexualidades – e de práticas de resistência a discursos heterocentros, pode alimentar um campo significativo de possibilidades para a reflexão e a intervenção de educadoras/es, contribuindo para minimizar as desigualdades sociais e o exercício de formas de violência de gênero simbólicas e factuais. Não é possível que as homossexualidades sejam um entrave para a conquista e preservação de direitos. Muito menos que sejam utilizadas como motivo para a invisibilidade dos estudantes.

Na escola, Camilo torna-se invisível a partir do momento em que é descoberta a sua homoafetividade.

A partir daí as mães dos meus colegas, tanto de turma como nas ruas afastaram seus filhos de mim. No dia seguinte ao chegar à sala, minha mesa estava encostada no canto e eu fiquei sozinho, sempre que eu saía com os meninos, aparecia algum colega para falar “já vai trocar o cu, ou seja, já vai comer Camilo”. Daí por diante comecei a ficar sozinho...

As violências que invisibilizam o sujeito talvez sejam tão difíceis de combater quanto aquelas agressões evocadas por meio de palavrões, empurrões na hora do intervalo e o isolamento.

Por que a mesa de Camilo estaria encostada no canto da sala de aula? Quem teria mudado a mesa de lugar? A professora? Algum aluno? Um pai de aluno? Quem teria “deixado escrito na 6ª série, no quadro negro e no meu caderno ‘Camilo é veado’, ‘mole’, ‘bichinha’ e ‘Camila veada’?”

Metaforicamente, todos – professora, colegas de classe, direção de ensino, pais de alunos, os pais de Camilo – invisibilizam e excluem Camilo. A invisibilidade compreendida em sua dimensão de opressão social e histórica é um alvo a ser problematizado, uma vez que o silenciamento e o desprezo são elementos não periféricos na produção de identidades homofóbicas: “sempre que eu saía com os meninos, aparecia algum colega para falar ‘já vai trocar o cu, ou seja, já vai comer Camilo’”.

Quando Camilo reage, como a escola o recebe? “Em seguida levei o caderno para a secretaria ver o que foi feito, disseram que era besteira e para eu não ligar, e para piorar a situação, eu não podia chegar em casa e falar para minha mãe, pois senão eu poderia apanhar e ficar de castigo”.

A escola que fortalece os pares hierarquizados de opostos, favorece relações desiguais de poder, privilegiando uma trama social violenta que tenta impor uma possibilidade de existir, a qual não é “natural”, mas desde sempre cindida, fragmentada, diferida.

O que interessa para Camilo que está no meio de um bombardeio heteronormativo? Saber que a “origem” dos sexos tem uma história. Saber que a sexualidade não é um “dado dado”, mas uma construção sociocultural, forjada, inventada e construída historicamente como uma cadeia infinita de relações e diferenças. Camilo deveria ser despertado para o fato de que todo discurso sobre a sexualidade é sempre uma construção social, ou seja, não encontra espelho na “natureza humana”. Ao contrário, os discursos reportam-se a interesses, à moralidade e à norma.

As relações de diferença – um sistema de signos – que sustentam a moralidade e a norma podem explicar as relações sociais, legando sentido e reconhecimento à relação entre um sexo, um gênero e um desejo/prática, como uma série de regras que apoiam nosso sentido na vida e a inteligibilidade cultural (BUTLER, 2002, p.163).

E quando dizemos “nosso” sentido, devemos pontuar que a moralidade e a norma não se apartam de um “eu” – em que consiste esse “eu” é outra questão deve ser debatida – que não se aparta das condições sociais e históricas, como se boiasse em um limbo, numa opacidade arbitrária e acidental, excluindo as condições gerais de seu próprio surgimento.

“Sexo”, “gênero”, “eu”, “moralidade”, “norma” não são categorias neutras. Elas têm uma história, estão atrelados ao saber ditado ora pela Igreja, ora pelo Estado, ora pela Ciência. Tal saber sustenta as relações cotidianas, separa, codifica, explica, dita os termos dos desejos e das práticas, define o normal e o patológico. Por outro lado, nada aponta que no psiquismo, o sujeito possa ser situado como macho ou fêmea. Nada determina o que se deve fazer como homem ou mulher. De fato, um e outro deverão aprender, no jogo e na performance, traço por traço, na correlação com o Outro – que não é leve senão agônica –, o que farão com seus desejos. Sabe-se que ao longo da vida, somos levados a construir nossos desejos, manietados por um sistema de interdições, coações e repetições de atos, gestos e signos, num exercício pedagógico intencional que produz sentidos necessários à identidade corporal.

Veja-se que em uma peça teatral na 5ª série, no momento da escolha do personagem, um professor citou o nome de Camilo para fazer o papel de “Branca de Neve”, pois “eu era muito doce e delicado na visão do professor”. Afirma Camilo que, “em todas as comemorações juninas o mesmo professor assinava com meu nome vários papéis e colocava na caixa, onde era depositado para a escolha da rainha do milho”.

O que estava fazendo este professor em seu reiterado discurso homofóbico? Promovendo uma operação ideológica que consiste em nomear excessivamente àquilo que é problemático, fazendo saltar o que é, supostamente, evidente e natural. Para o professor a atribuição da feminilidade é algo natural e não resulta de relações sociais a fundar uma prática também social. Se Camilo se aproximava desta “feminilidade”, logo deveria ser a “Branca de Neve”, ou ridicularizado para que se conformasse em seu

papel de homem. Por um lado, ao reiterar “em todas as comemorações juninas” a homoafetividade de Camilo, o professor determina que este é gay e deve ser combatido, por outro lado, opõe às características esperadas para a “Branca de Neve” e a “rainha do milho”, um ideal de masculinidade que deve ser seguido por todos aqueles que não queiram ser tidos como anormais – e terem seus nomes vilipendiados e escrachados como o de Camilo –, o que se aparta da docilidade e da delicadeza, supostos atributos das mulheres e dos gays.

Esta operação ideológica que nomeia excessivamente um sujeito, estigmatizando-lhe por meio de um atributo, ocorreu novamente com Camilo “em um dos encerramentos da unidade, quando a professora Noélia entregou as notas, e por ser a minha a mais alta, os meninos começaram a me chamar de ‘queridinha’, ‘fofinha’ e ‘a preferida da professora’”.

O menosprezo sentido por Camilo – que não deveria sequer ter condições a ter boas notas –, é fortalecido pela diretora da escola que, “chamou seu filho e falou para ele não ficar muito comigo, porque o povo ficava falando que eu era homossexual e que também falaria que ele estava transando comigo”.

A lógica que segue a diretora é a da discriminação: nós civilizados/eles bárbaros, pois do contrário, colocaria em risco a coesão heteronormativa na qual seu filho estaria inscrito na sociedade. Como deixar seu garoto andar com um gay?

A sexualidade demonstra-se como espaço de produção de acontecimentos, como forma de sujeição. Ou seja, pensar as “razões” pelas quais a diretora escolar proíbe seu filho de andar com Camilo é discutir o “poder” que atravessa a sexualidade, os processos de constituição e de produção do que nós nos tornamos, do modelo de sujeitos que somos.

A diretora em sua atitude expõe a sexualidade de seu filho como uma produção social e discursiva que procura se naturalizar através de identidades de gênero. Ora, se seu filho fosse “naturalmente” heterossexual não haveria qualquer problema em andar com Camilo, ao contrário, como é uma construção cultural, sua mãe o teme. Ela “sabe” que nenhum sujeito emerge sem um vínculo passional com os quais ele ou ela é fundamentalmente dependente. Seu filho de um modo ou de outro está atrelado a Camilo e vice-versa porque a natureza de nossa identidade está radicalmente afiançada às relações com o desejo, com o Outro. Desde Michael Foucault (1997), sabemos que um discurso que tenta fixar o “sexo” como categoria una, remonta a regulação e ao controle social de suas práticas. O sexo desde tempos imemoriais tem servido à articulação de mecanismos de poder e controle social. Isto artificializa o sexo justificando certas práticas, por outro lado, dá subsídios para que os desviantes sejam impugnados.

Mas, sabemos também, especialmente desde Sigmund Freud (1967) que é um equívoco acreditar que a chamada “orientação sexual” – seja qual for – traduz todos os casos da dinâmica pulsional. Há uma amplitude de possibilidades de caminhos pulsionais – não redutíveis a uma necessidade natural, originada dos orifícios do corpo e ao mesmo tempo pertencente a um universo simbólico – e de escolhas de objetos ali presentes. Neste sentido, não há um caso de “sexo” típico, seja ele heterossexual ou

homossexual. Aliás, um não existe sem o outro, emaranhados a este processo da pulsão que não é nem biológico nem cultural, senão um complexo “perdido” na teia que os engendra (BUTLER, 2002, p.29). É este o temor da diretora escolar.

Considerações finais

Interessa-me nesta pesquisa, a narrativa do sujeito, além dos aspectos meramente formais e estruturais, como o discurso do autodesvelamento, a produção de sujeitos e o posicionamento dos espectadores, dando-me condições de compreender como a escola em sua atenção heteronormativa e silenciamento em relação aos homoafetivos define quem é humano e quem não o é, quais sexualidades devem ser permitidas e quais devem ser clinicadas porque não se coadunam com o artefato social do homem viril ou da mulher feminina.

A escola e as políticas públicas deveriam centrar esforços para tratar o tema da diversidade sexual, movimentar estudos e aparatos didático-metodológicos que contribuam para uma sociedade menos sexista e homofóbica, especialmente questionando condutas normalizadas como “efeitos de verdade”, construções discursivas que podem e devem ser desconstruídas.

O debate e as ações em torno das questões de gênero parecem não avançar. Tais temáticas têm sido apresentadas com pouca relevância, não sendo atendidas como tema transversal. Empacam em dificuldades de se tratar de tema tido como complexo demais e controverso, reduzindo-se à heterossexualidade, silenciando-se acerca da discriminação cotidiana pela qual passa a população de lésbicas, gays, travestis, transgêneros (LGBT).

Referências Bibliográficas

- BORILLO, Daniel. **Homofobia**: História e crítica de um preconceito. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BUTLER, Judith. **Deshacer el género**. México: Uma pluma ediciones, 2002.
- BUTLER, Judith. Relatar a si mesmo: crítica da violência ética. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- FREUD, Sigmund (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 7.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA MÍDIA: DO ESTEREÓTIPO À PERFORMANCE

GILDÉLIA GURUNGA SÓGLIA¹⁶²
JEANNE CRISTINA BARBOSA PAGANUCCI¹⁶³

RESUMO: A imagem da mulher flutua no contexto histórico-social regulada por normas opressivas e desestabilizadoras, repercutindo ao longo de sua trajetória, no efetivo favorecimento do eterno feminino e segundo sexo como representação. O trabalho delinea, nas propagandas de cerveja, um *corpus* cujo construto, revela o lugar da mulher, na esteira sociocultural já mediada por conquistas e regulamentos outros, apontando para a negociação na categoria de gênero, visibilizando a mulher que antes não participava do discurso do poder instituído. A partir disso, vê-se a mulher utilizando-se do essencialismo estratégico para jogar deliberadamente com a tradição já instituída. Para esse trabalho utiliza-se o arcabouço teórico dos seguintes autores: Judith Butler (2014), Pierre Bourdieu (2014), Michel Foucault (2013) e Serge Moscovici (2012).

Palavras-chave: Imagem da mulher. Propaganda. Análise do discurso.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata-se de uma análise das propagandas de cerveja que circulam na mídia televisiva e impressa, e nas redes sociais veiculadas pela internet, no Brasil, observando as margens de seus discursos em relação à imagem feminina. A cerveja, no contexto sociocultural, tem como objetivo atingir ambos os públicos: masculino e feminino, principalmente nas últimas décadas, com a conquista das mulheres por direitos no campo sociopolítico e cultural. Nos comerciais de cerveja as mulheres são vistas a partir do viés do símbolo sexual, causando além do apelo ao consumo, a gradativa sensação dos desejos através dos sentidos, pois as mesmas aparentam disponibilidade e vestimentas propícias para influenciar os consumidores à comprarem o produto e associar a imagem da mulher à cerveja, provocando desse modo, o desejo, a libido. Visto que tais anúncios publicitários tendem a fazer parte do nosso cotidiano, são utilizados para divertir e estabelecer comunicação, interagindo com o meio em que está sendo exposto. E para maior e melhor desempenho das vendas de seus produtos, ou seja, chamar a atenção para a marca do produto, onde tudo está voltado para a percepção e ingestão do consumista. Constatou-se, a partir da nossa investigação, que nas propagandas brasileiras contemporâneas, do século XXI, a representação da mulher tem mostrado um perfil de mulher de comportamento diferente do exposto até então. Sendo assim, os anúncios não tratam somente dos desejos corpóreos, mas, surge nesse âmbito a mulher que além de destacar sua *performance*, também investe no *empoderamento* de direitos (BUTLER, 2014).

Performance e representação social: a imagem da mulher no contexto sociocultural

Judith Butler, filósofa norte-americana afirma em seu texto *Variações sobre sexo e gênero* que, em nossa sociedade, estamos diante de uma ordem compulsória que exige a coerência total entre sexo,

¹⁶² Graduanda em Psicologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC); Participante do Grupo de Estudos em Teorias do Discurso (GETED/UESB).

¹⁶³ Mestre em Letras (UESC), Licenciada em Letras (UESB); Neuro/psicopedagoga atuante no Centro Clínico de Maracás; Participante do Grupo de Estudos em Teorias do Discurso (GETED/UESB) na condição de pesquisadora voluntária.

gênero e desejo/prática que são obrigatoriamente heterossexuais. Em outras palavras: a criança está na barriga da mãe; se tiver pênis, é um menino, o qual será condicionado a sentir atração por meninas. Para dar um fim a essa lógica que tende à reprodução, Butler destaca a necessidade de subverter a ordem compulsória, desmontando a obrigatoriedade entre sexo, gênero e desejo. Para a filósofa pós-feminista, o conceito de gênero cabe à legitimação dessa ordem, na medida em que seria um instrumento expresso principalmente pela cultura e pelo discurso que inscreve o sexo e as diferenças sexuais fora do campo do social, isto é, o gênero aprisiona o sexo em uma natureza inalcançável à nossa crítica e desconstrução, neste sentido “O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...] tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos” (BUTLER, 2014, p. 25). Dessa forma, o papel do gênero seria produzir a falsa noção de estabilidade, em que a matriz heterossexual estaria assegurada por dois sexos fixos e coerentes, os quais se opõem como todas as oposições binárias do pensamento ocidental: macho x fêmea, homem x mulher, masculino x feminino, pênis x vagina; visto que tende a ser um discurso que leva à manutenção da tal ordem compulsória. De acordo com Butler, gênero é um ato intencional, um gesto performativo que produz significados. Para Butler (1993, p. 93),

[...] performatividade não é um jogo livre nem uma auto-apresentação teatral; não pode também ser igualada à performance. Além disso, a regulação não é necessariamente aquilo que coloca um limite à performatividade; a regulação é, ao contrário, aquilo que impele e sustenta a performatividade.

Desse modo, afirmar que o gênero é performativo é dizer que ninguém pertence a um gênero desde sempre. A questão do gênero nos domínios da Psicanálise, deixa claro duas perspectivas conflituais: a interseção do individual – da constituição do Eu, ou do sujeito – e as construções sociais como tributárias de processos históricos. Para alguns psicanalistas, Sigmund Freud e Stoller, por mais que os processos sociais possam interferir nas construções constitutivas do Eu, os conflitos observados são sempre individuais relacionados a mecanismos intrapsíquicos inconscientes, logo, independentes, com raras exceções, do social. Para estes, o conceito de gênero não traria grandes contribuições à psicanálise, e os trabalhos de Freud sobre a sexualidade, sobretudo a infantil, já trazem no seu bojo postulados bem avançados e ideias inovadoras e originais para a época sobre a questão de gênero. Outros, partindo da famosa observação freudiana segundo a qual “toda psicologia individual é, ao mesmo tempo, também psicologia social” (FREUD, 1921, p. 91). Conforme Freud, a apreensão dos gêneros se faz sem levar em conta o órgão sexual. A presença ou a ausência do órgão sexual masculino ou feminino não constituem garantia de que o sujeito se coloque do lado dos homens ou do das mulheres: a transexualidade é o maior exemplo disso. A distinção de gênero, categorias binárias fundamentais, é dada à criança desde cedo e não leva em conta o pulsional. Talvez seja por isso que, em Freud, não encontramos uma "teoria de gênero".

A representação da mulher nas propagandas de cerveja

As representações das mulheres nas propagandas de cerveja, apesar de algumas mudanças, encontraram formas de apresentar e representar as mulheres nos moldes das antigas propagandas, agora sob novo rótulo, mas “As formas principais de nosso meio ambiente físico e social estão fixas em representações [...] e nós mesmos fomos moldados de acordo com elas” (MOSCOVICI, 2012, p. 42). Nesse limiar, a inovação aparente das propagandas e discurso publicitário fortalecem os estereótipos e padrões de mulheres idealizadas. Ser consumida trata-se, no interior do discurso, de ser não apenas associada à representações e aliada ao segundo dos pares, também repercute o pensamento de que as mulheres não servem para pensar, não conhecem além do corpo, o que parece um destino, servir de consumo. Para Norman Faircloughem *Discurso e mudança social* (2001 p.90-91) “[...] o discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo”. E, a imagem da mulher representada nessas propagandas, tornam o significado do que é uma mulher em terrenos distantes daquilo que o feminismo tem lutado para dissociar, que são os estereótipos da mulher fácil, vista como símbolo sexual, sempre vista a partir do corpo.

Conforme Eni Orlandi em *Análise de Discurso: princípios e procedimentos* (2000, p.30), “podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio histórico, ideológico”. Nesse sentido, a produção e representação do ser mulher nas propagandas e discurso publicitário promovem, em outra instância, não mais que a repercussão do efeito das camadas socioculturais e políticas. De acordo Moscovici (2012, p.70),

[...] a teoria das representações traz duas consequências. Em primeiro lugar, ela exclui a ideia de pensamento ou percepção que não possua ancoragem. [...] sistemas de classificação e de nomeação (classificar e dar nomes) não são, simplesmente, meios de graduar e de rotular pessoas ou objetos considerados como entidades discretas. [...] representações preexistentes são de certo modo modificadas e aquelas entidades que devem ser representadas são mudadas ainda mais, de tal modo que adquirem uma nova existência.

A imagem da mulher, desde a Gênese bíblica, surge como uma aparição do feminino exposto, do corpo a ser habitável e habitado, pelo homem. Nesse contexto, vê-se a ancoragem partir dos sistemas que nomeiam a mulher e sua representação em fontes como a Bíblia, e, insistentemente na literatura (prosa e poesia), geralmente submissa e condicionada ao eterno feminino, ou seja, delineadas sob a visão de que há em torno das mulheres um modo particular de ser, condicionadas a um comportamento peculiar, contudo, modificadas para manter ao longo do tempo as representações consolidadas no decorrer dos séculos.

Análise das propagandas de cerveja

Na mídia, ao longo da história da propaganda e dos anúncios, a mulher aparece investida inicialmente no papel alocado à dona de casa e cuidadosa Amélia; por outro lado, com o avanço da luta feminista, outros papéis foram surgindo, dando lugar a diversidade de imagens, não menos naturalista e

eternizada do feminino, ou, mais especificamente, essencialista. Após essa longa trajetória da imagem da mulher repercutida nos domínios da mulher idealizada e romântica, pautada na tradição ocidental e patriarcalista, aparece, em outras paragens, a partir do século XX, mais especificamente no século XXI, a mulher nas lides do *empoderamento*, da *performatividade*, engendrada na flutuação da escolha, do livre arbítrio.

Veem-se nas propagandas de cerveja essas características ao longo do seu desenvolvimento. Logo, a exibição das peças publicitárias de cerveja nas maiores mídias, como a televisão também ganharam esse caráter de utilizar a imagem da mulher como um objeto de desejo. Podemos observar hoje, que em alguns eventos verifica-se uma troca de valores e uma visão em que a mulher é autoridade, porque o consumo desse produto já não é mais voltado somente para o público masculino, mas também para o feminino. Diga-se de passagem, esse modelo vem ganhando espaço a cada dia, pois o consumo entre a mulheres está aumentando.

Nessas propagandas da mídia televisiva e redes sociais a mulher, a qual é apresentada e representada, já não é mais uma mulher submissa ao homem, visto que a mesma utiliza da sua imagem para vender um produto, a cerveja. Apresentamos, como exemplo, as propagandas que exibem a imagem dessa nova mulher: ITAIPAVA, PROIBIDA, NOVA SCHIN, SKOL, CRYSTAL entre outras. Conforme Ribeiro (2005, p. 410) “Persuadir é construir no terreno da ação: quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize”. E acrescenta que persuadir é “[...] falar à emoção do outro”. Em outras palavras, as propagandas e o enfoque publicitário das propagandas de cerveja utilizam-se da persuasão para atingir os consumidores (cliente/público) que compram e consomem o produto. E, nesse limiar “[o] padrão de beleza estabelecido pela propaganda persuasiva está associado a jovialidade, a sensualidade, ao corpo perfeito” (MACHADO, GOMES, COSTA, p.9, [entre 2008 e 2012], online).

Na propaganda de cerveja *Itaipava* 2015, apresenta uma mulher denominada “Verão” dentro do contexto como: uma mulher quente para uma cerveja gelada. O pensamento que não está explícito na passagem dessa propaganda é que: se eu terei “Verão” para mim, logo, precisarei de uma cerveja gelada que é a *Itaipava* e, nesse sentido, o gelo é para amenizar essa temperatura calorosa, esse desejo libidinoso. Além dessa associação, podemos observar que “Verão” utiliza de sua imagem para agir profissionalmente, ou seja, a sensualidade a qual a mesma exhibe é somente para vender aquele produto onde ela sabe o porquê de estar se apropriando daquele papel. Traz consigo um senso crítico e o utiliza ao se dirigir ao seu padrão, pois a mesma afirma que “Vamos vender tudo”. Porque ela se utiliza desse discurso? Porque sabe que através de seu corpo e modo de agir, utilizando da sensualidade, vai conquistar o cliente na compra final do produto, a cerveja. Na propaganda abaixo, aparecem no anúncio os enunciados “Faça sua escolha” e “Escolha seu destino”, assumindo um papel no que tange ao gênero feminino, do poder de escolha, das questões que envolvem o destino, interligando o destino ao livre arbítrio, o que fatura, no limiar do discurso, um jogo com as questões feministas acerca do *essencialismo* estratégico ou tecnologia do gênero. A protagonista e personagem “Verão” da cerveja *Itaipava*, além de

suscitar a escolha do consumidor pelo produto, também repercute nos domínios do social acerca das questões sobre a escolha e destino das mulheres. Para esse anúncio, a escolha não é somente pela cerveja *Itaipava*, mas também pela imagem de mulher que representa o produto cerveja.



Figura 1 (Verão) Propaganda de cerveja *Itaipava* 2015

Conforme Edgar Morin (1999, p.129) há uma padronização e transferência “[...] os caracteres sexuais secundários (cabelos, peitos, boca, olho), para atributos erógenos (roupa de baixo, vestidos, enfeites)”. Ou seja, o corpo é aliado ao desejo, repercutindo “[...] a boca perpetuamente sangrenta, o rosto pintado seguindo um ritual são um convite permanente a esse delírio sagrado de amor” (MORIN, 1999, p.128).O depoimento do gerente da marca “Antarctica” é bem interessante em se tratando das questões econômicas e de fins comerciais, o qual afirma que “Oferece-se um arsenal de coisas: preço, distribuição, prestação de serviço, natural de merchandising e até mesmo a Juliana Paes” (PRADO, 2007, p. 127). Vê-se, nessa conjuntura, uma série de fatores e objetivos no estender dos objetivos a serem alcançados, mas, a atriz Juliana Paes funciona como o dispositivo enriquecedor e estético ao qual a imagem é aliada para congrega valores do *campo simbólico* e atingir o consumidor final.

O comercial de cerveja *Proibida* apresenta uma mulher loira, provocante, nos padrões da mulher descrita como gostosa e fácil, dentro do *campo simbólico* masculino instituído. Entende-se uma relação de duplo sentido, que se explicita na fala dos personagens: “a proibida é mais gostosa”. Neste sentido há o uso da imagem da mulher também nomeada de “Proibida” para a venda do produto, em que o termo “a proibida é mais gostosa” se dá tanto para mulher quanto para a cerveja, havendo assim um duplo sentido, isso porque para a cultura e o campo simbólico, o proibido é mais gostoso, chama mais atenção e é algo a ser conquistado. O anúncio abaixo traz a imagem de duas mulheres que “vieram liberar a Proibida”, ou seja, o sentido é ambíguo acerca do enunciado, dando a entender que liberar algo que é proibido, a exemplo do “fruto proibido” atribuído ao sexo e do que pode ser visto como ilícito ou requer moderação que é o consumo de álcool.

¹⁶⁴ Todas as imagens referentes às propagandas de cerveja estão disponíveis em:

https://www.google.com.br/search?q=propaganda+de+cerveja+crystal+2015&rlz=1C1CHZL_ptBRBR689BR690&tbm=isch&oeq=&source=univ&sa=X&ved=0ahUKFwi9m7K8s_NAhXKGZAKHcTWBo4QsAQILA&biw=1366&bih=667#tbn=isch&q=propaganda+de+cerveja+2016 Acesso em: 03/05/2016.



Figura 2 propaganda da cerveja Proibida

A *explosão discursiva* em torno do sexo de que trata Foucault (2013) traz o arsenal de sentidos e experiências ao longo do tempo, silenciadas, correspondidas e escandalizadas, mas incorporadas no campo social nas paragens do campo simbólico. Na contemporaneidade, essa explosão discursiva surge com força e liderança, fomentando outras fissuras, a tendência é tratar acerca do sexo, mas maquiá-lo, nos domínios do erótico e do carnavalesco, o que se fala e como é que é tratado. O filósofo compreende que,

Sobre o sexo, os discursos – discursos específicos, diferentes tanto pela forma como pelo objeto – não cessaram de proliferar: uma fermentação discursiva que se acelerou a partir do século XVIII. [...] Mas o essencial é a multiplicação dos discursos sobre o sexo no próprio campo do exercício do poder: incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais; obstinação das instâncias do poder a ouvir falar e a fazê-lo falar ele próprio sob a forma da articulação explícita e do detalhe infinitamente acumulado (FOUCAULT, 2013, p. 24).

Nas propagandas de cerveja, o discurso sobre os corpos e sobre sexo aparece sob a forma de enunciados ambíguos, de duplo sentido, resguardando ainda silencioso o que trata acerca do sexo e das mulheres, distribuindo em valores os sentidos do discurso sobre gênero e sexualidade, sobre desejo e erotismo. Foucault observa que,

O essencial é bem isso: que o homem ocidental há três séculos tenha permanecido atado a essa tarefa que consiste em dizer tudo sobre seu sexo; que, a partir da época clássica, tenha havido uma majoração constante e uma valorização cada vez maior do discurso sobre o sexo; e que se tenha esperado desse discurso, cuidadosamente analítico, efeitos múltiplos de deslocamento, de intensificação, de reorientação, de modificação sobre o próprio desejo. Não somente foi ampliado o domínio do que se podia dizer sobre o sexo e foram obrigados os homens a estendê-lo cada vez mais; mas, sobretudo, focalizou-se o discurso no sexo, através de um dispositivo completo e de efeitos variados que não se pode esgotar na simples relação com uma lei de interdição. Censura sobre o sexo? Pelo contrário, constituiu-se uma aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo, cada vez mais discursos, susceptíveis de funcionar e de serem efeito de sua própria economia (FOUCAULT, 2013, p. 29).

A censura acerca do sexo tem sido trabalhada e reestruturada ao longo do tempo, na esteira da variação e utilização de técnicas, estudos e tecnologias para poder utilizar essa aparelhagem e produzir, cada vez mais, discursos sobre sexo. Nesse *lócus*, a máquina funciona como um aparelho silencioso, apropriado e moldado em outras linguagens. As propagandas abaixo “oferecem” enunciados e imagens que por si só delineiam de quem se está falando, para quem é destinada a mensagem, quais os interesses em jogo. A Figura 3 da cerveja SCHIN apresenta o enunciado “Para um bom bebedor meia palavra basta. Peça Schin”; a figura 4 “Se o cara que inventou o bebedouro bebesse Skol ele não seria assim. Seria

assim” e a figura 5 explicita a mulher garçonete da Skol com saia e despida, somente de blusa e calcinha, envolvendo a imaginação do consumidor. Observe,



Figura 3 (SCHIN)

Figura 4 (SKOL)

Figura 5 (SKOL)

As figuras seguintes trazem mensagens diversas: Figura 6 da Skol “Se o cara que inventou a tarja da censura bebesse Skol, ele não seria assim. Seria assim”; A figura 7 da Antarctica traz a Juliana Paes e o enunciado “Um brinde às coisas boas do verão”; Já a Figura 8 da cerveja Crystal aparece que “Mesmo sem o selinho ela continua gostosa!”.



Figura 6 (SKOL) Figura 7 (ANTARCTICA) Figura 8 (CRYSTAL)

As Figuras posteriores apresentam: a cerveja Brahma como uma cerveja que “Os anos passam e ela continua deliciosa”; A SCHIN trazendo uma grávida para representar risco zero para quem bebe a cerveja sem álcool e a cantora Sandy representando a Devassa, associando sua imagem repercutida de recatada ao novo perfil de que “Todo mundo tem o seu lado devassa. Apresente seu lado devassa a você mesmo”.



Figura 9 (BRAHMA)

Figura 10 (SCHIM)

Figura 11 (DEVASSA)



165

Por fim, o discurso considerado sexista, pelas feministas, vem sendo debatido e combatido, observando nesses anúncios e propagandas a mulher enquanto “brinde” o “objeto” de desejo, fomentando, para além desse discurso, a violência, a imagem do feminino associada ao erotismo e sexualidade, trazendo para a vida das mulheres, transtornos, problemas de gênero e sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar dos problemas de gênero, das representações sociais nesse contexto e da revisão em torno das propagandas e anúncios acerca de produtos associados à imagem da mulher é de suma importância, visto que aparentemente inofensivo, resguarda inúmeras facetas de aparelhos desencadeadores da violência e da subalternidade. Nesses discursos vistos como empreendedores e de sistemas de vendas, observa-se a oficina do discurso sobre sexo, sexualidade, corpos e desejo ampliada, incorporada a um sistema de formador de opinião.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. Tradução: Renato Aguiar.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Ed. da UnB, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque, - 22ª ed – Rio de Janeiro, Edições Graal, 2013.
- MORIN, Edgar. **Cultura de Massas no século XX O espírito do Tempo Vol. 2**. Necrose Tradução de SANTOS, Agenor S. Rio de Janeiro, editora Forense universitária 1999.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.
- PRADO, Cristina S. **A Influência do Varejo na construção de marcas**: Um estudo no setor cervejeiro, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-25012008-115339/pt-br.php>> Acesso em: 03/02/2016.
- RIBEIRO, Manoel Pinto. **Gramática aplicada da língua portuguesa**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Metáfora, 2005.
- RODRIGUES, Raphael. **Cerveja & Mulheres, essa combinação publicitária é realmente necessária?** Disponível em: <http://www.allbeers.com.br/2010_07_04_archive.html>. Acesso em: 15/05/2016.

¹⁶⁵ Disponível em: <http://blogueirasfeministas.com/2012/07/sobre-cervejas-detergentes-e-desodorantes/>. Acesso em: 04/04/2016.

RESUMOS - PÔSTERES DO GT 02

EMPODERAMENTO DE MOVIMENTOS SOCIAIS: FEMINISTA NEGRA SURDA NO BRASIL

Priscilla Leonnor Alencar Ferreira¹⁶⁶
Benedito Gonçalves Eugênio¹⁶⁷

O empoderamento de movimentos sociais relacionados aos grupos de mulheres negras pertencentes à comunidade surda está representado dentro de uma necessidade de política pública que vise à comunidade negra surda. Este pôster tem o intuito principal de discutir a desigualdade social das mulheres negras surdas em relação as mulheres negras ouvintes na sociedade, a fim de apresentar como estas diferenças se configuram na cultura e em diversos outros aspectos de suas vidas. Este estudo está baseado no evento “Congresso Nacional Inclusão Social do Negro Surdo - CNISNS no Brasil, ocorrido em 2008” (PEREIRA, 2008), “National Black Deaf Advocates – NBDA fundado em 1982” (<http://www.nbda.org/>), alicerçado aos movimentos de negros surdos em EUA, o qual propõe o mapa conceitual de diversidade das mulheres negras surdas, jovens, de terceira idade, LBT, indígenas, surdocegas e entre outros grupos minoritários. Analisando os dados, pode-se perceber que a cada identidade das mulheres, existe um “duplo preconceito” (FURTADO, 2012 p.4), aquele relacionado ao sujeito que possui deficiência, sendo que, também deveria ceder espaço para a identidade negra surda e a cultura negra surda, como o sujeito da identidade. Os problemas enfrentados pelas mulheres negras surdas no Brasil pertencem a uma minoria bem invisível socialmente e o caso se agrava por falta de contato e conhecimento entre feminista- negra e surda. A lei nº 10.436 de 22 de abril de 2002 reconhece em Língua Brasileira de Sinais e garante a comunidade negra surda do Brasil o direito de lutar para participar dos movimentos sociais, elaborados em sua língua, que é importante para abranger e engrandecer os conhecimentos dos grupos feministas. As mulheres negras surdas sofrem violência, opressão e humilhação, por causa do machismo, sendo assim, muitas não tem conhecimento dos seus direitos pautados em leis, pois este nem sequer estão acessíveis em sua língua. Por conseguinte é preciso empoderar as negras surdas do Brasil, e alertá-las sobre a Lei de Maria de Penha, já que muitas não tem conhecimento, e sobre a Lei nº 11.340, que orienta sobre a falta de acessibilidade de comunicação na Libras. A história do feminismo iniciou no ano 1848, criando, assim, leis e direitos de gênero que assegura luta pela igualdade da mulher e homem, na política da mulher negra, a história das mulheres escravas, a história nos movimentos sociais e feministas. Conclui-se que, a feminista negra surda precisa ter atitude como pós-emancipação, conhecimento dos movimentos sociais,

¹⁶⁶ Mestranda de Ensino na UESB, Professora de Libras da UESB, Graduada de licenciatura de Letras Libras, Pedagoga, Pós-graduação, militante de movimento de negros surdos do Brasil. E-mail: cillinhaalencar@gmail.com

¹⁶⁷ Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, atuando na graduação, no Programa de Pós-Graduação-Mestrado Acadêmico em Relações Étnicas e Contemporaneidade, do qual foi Vice-coordenador (2014-2016) e Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN). E-mail: beneditoeugenio@bol.com.br

saber os direitos na política feminina, cidadania, saúde, direitos, educação, legislação, liderança, direitos humanos e ter conhecimento o direito de se engajar se quiser no grupo feminista de mulheres negras surdas no Brasil.



RUA JOÃO ROSA, S/Nº, JEQUIEZINHO

73-3526-2669

<http://www2.uesb.br/ppg/ppgrec/>