

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitario de Estudios Sociales da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato

Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



GT74

**Relações raciais, pesquisas e
decolonialidade**

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 8** **“SOU UM NEGRO EM MOVIMENTO”: A PRESENÇA NO CINEMA E A LUTA ANTIRRACISMO DE ANTÔNIO PITANGA.**
Adriano Denovac
- 19** **BRANQUITUDE E A DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS**
Maria Clara Kretzer
- 29** **EDUCAÇÃO MUSEAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR: DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE ANTIRRACISTA**
Valdemar de Assis Lima
Elison Antonio Paim
- 42** **ESCUTAS SENSÍVEIS EM TEMPOS DESAFIADORES: OS IMPACTOS DO PROGRAMA NACIONAL MULHERES MIL NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO ROQUE**
Silvia Regina Teixeira Christóvão
Rosana Vargas Fraga
- 52** **FURG E UFPEL: ASSIMETRIAS E CONTROVÉRSIAS NA EXECUÇÃO DA LEI FEDERAL Nº 12.990/2014 (COTAS RACIAIS NO SERVIÇO PÚBLICO)**
Mara Beatriz Nunes Gomes
Marcus Vinicius Spolle
- 63** **MULHERES NEGRAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS CONFIGURAÇÕES DO RACISMO NOS SERVIÇOS DE SAÚDE MENTAL**
Viviane Costa Rodrigues
Georgina Helena Lima Nunes

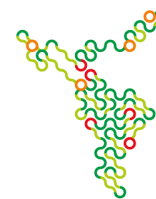
**75 O FAZER DOCENTE: PRÁTICAS QUE EMERGEM
DA EXPERIÊNCIA PARA UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA**

Carolina Barcelos Duarte
Georgina Helena Lima Nunes

**84 PENSAMENTOS DECOLONIAIS: UMA
INTERLOCUÇÃO COM A INTELLECTUAL NEGRA
BEATRIZ NASCIMENTO**

Rodrigo Ferreira dos Reis





“SOU UM NEGRO EM MOVIMENTO”: A PRESENÇA NO CINEMA E A LUTA ANTIRRACISMO DE ANTÔNIO PITANGA.

Adriano Denovac¹

Resumo: A presente proposta de comunicação é parte da discussão que elaboro em minha tese e tem como objetivo, a partir da análise fílmica do ator afro-brasileiro Antonio Pitanga, apontar o discurso elaborado sobre negras e negros no cinema e do ponto de vista do ator, pensando em que medida se deu a atuação de Pitanga no cinema brasileiro, seu posicionamento político, suas contribuições e debates sobre a luta antirracista e sua preocupação com a representação dos negros e negras no cinema. Para esta comunicação vou analisar essas perspectivas com base no filme Pitanga de 2017.

Palavras-chave: Cinema, Decolonialidade, Antônio Pitanga

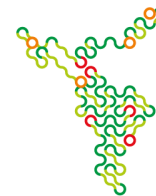
“I’m a moving black”: Antônio Pitanga’s presence in cinema and anti-racism.

Abstract: This communication proposal is part of the discussion I elaborated in my thesis and aims, from the filmic analysis of the Afro-Brazilian actor Antonio Pitanga, to point out the discourse elaborated on black women and men in cinema and from the point of view of actor, thinking about the extent of Pitanga’s role in Brazilian cinema, his political position, his contributions and debates on the anti-racist struggle and his concern with the representation of black men and women in cinema. For this communication, I will analyze these perspectives based on the 2017 movie Pitanga.

Keywords: Cinema, Decoloniality, Antônio Pitanga

O cinema é um potencial objeto de análise e construção do discurso sócio-histórico, levando em consideração a perspectiva que se pode contra analisar a sociedade, “revelar o seu avesso” através de um filme (FERRO,2010). Por tratar-se de um fenômeno de massas, o cinema pode ser analisado visando evidenciar a construção dos mais variados discursos, ideias, conceitos, estereótipos, pré-conceitos, pois lida com o imaginário e articula essa experiência no presente de uma pessoa ou de uma sociedade que vê e experimenta os filmes. Nesse sentido, a presente proposta de comunicação busca, a partir da análise fílmica do ator afro-brasileiro Antonio Pitanga, pensar o discurso elaborado sobre mulheres e homens, negras e negros, no cinema, pensando em que medida se deu a atuação de

¹ Doutorando no PPGH da UDESC, vinculado ao AYA- Laboratório de estudos Pós-coloniais e Decolonias sob a orientação da Prof. Dr^a Claudia Mortari.

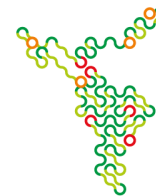


Pitanga no cinema brasileiro, sul-americano e africano, seu posicionamento político, suas contribuições e debates sobre a luta antirracista.

Antonio Pitanga nasceu em 1939 em Salvador, estudou arte dramática na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tem mais de 50 longas metragens em sua carreira, seu primeiro filme foi em 1960 no longa de Trigueirinho Neto, Bahia de Todos os Santos. A carreira do artista está associada a história do cinema novo e marca de maneira indelével a presença do negro no cinema brasileiro e mundial. Protagonizou Barravento (1962) dirigido por Glauber Rocha e no mesmo ano coestrelou outra obra clássica do diretor Nelson Pereira dos Santos: O Pagador de Promessas (1962). Os dois filmes fazem parte do início do movimento cinemanovista (1956 – 1972), que se caracterizava pela crítica social e se constituiu em uma das correntes mais politizadas do cinema no século XX e colocou o cinema brasileiro no cenário mundial. Pitanga foi um dos atores mais atuantes desse movimento, ele trabalhou em 28 produções entre 1960 e 1972. Ele se declara “o único negro desse conjunto do Cinema Novo, pensando igualmente que nem eles”, os brancos. (PITANGA, 2017), comenta demonstrando seu lugar como pensante no movimento, e denotando sua experiência como homem negro ocupando espaço de prestígio e visibilidade, algo raro no período histórico em questão.

O pesquisador de cinema João Calos Rodrigues, afirma que as representações dos afrodescendentes partem de um escopo único que “provém da imaginação do branco, forjada por medo, solidariedade, amor ou ódio (...) muitos desses tipos são oriundos do tempo da escravidão, outros estão ainda hoje em formação no inconsciente coletivo...” (RODRIGUES. 2011, p.22).

A classificação apresentada pelo autor permite que possamos observar a constituição de alguns tipos representados por Pitanga e sua relação com o imaginário cinematográfico, “na ficção brasileira, no cinema ou fora dela, todos os personagens negros pertencem a uma das classificações a seguir, ou são uma mistura de várias delas” (RODRIGUES, 2011 p.22) que seriam: “pretos velhos”, “mãe preta”, “mártir”, “negro de alma branca”, “nobre selvagem”, “negro revoltado”, “negão”, “malandro”, “favelado”, “crioulo doido”, “mulata boazuda”, “musa” e mais recentemente o tipo “afro-bahiano”. Diversos desses “tipos” fazem parte das personagens vividas por Pitanga ao longo de



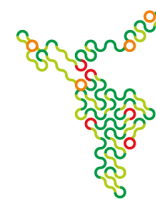
toda a sua carreira. Em que medida a carreira do ator se relacionou com esses tipos? Desconstruindo-os ou os reforçando?

Vamos analisar essas perspectivas com base na filmografia do ator entre 1960 e 2017, com a intenção de problematizar essa questão a luz dos estudos Pós-Coloniais, Decoloniais e da História do tempo presente; discutindo o racismo com base na construção das imagens e na análise fílmica.

A história de Antônio Pitanga não está acabada, não se resume na experiência passada, certamente ela se articula com o presente, que também é aberto e inconcluso, em nossa percepção essa dinâmica teórica estabelece acuidade na produção do discurso historiográfico e para além dele um discurso sobre os indivíduos, sobre a experiência de ser. Nesse diálogo entre tempos os filmes são documentos privilegiados para pensar a experiência de Antônio Pitanga, relacionando sua cinebiografia com a presença subalternizada dos (as) negro (as) na experiência social (FANON, 1968), essa perspectiva apresenta a possibilidade de discutir identidades a luz da cultura.

Consideramos fundamental discutir a trajetória desse ator negro de origem periférica, que conseguiu destaque no cinema, mas durante muito tempo foi relegado ao papel secundário pela grande mídia. A reconstrução de sua trajetória e ascensão de sua carreira inicia no tempo presente, com a luta do movimento negro por representatividade em diversos setores, inclusive na televisão. O ator tem então sua trajetória rememorada, recontada pelos veículos de comunicação. A memória e o discurso sobre esse artista são tecidos de uma simbiose entre passado, presente, com algumas cristalizações e esquecimentos. Narrar a trajetória de Antonio Pitanga é a possibilidade de discutir a partir do lugar de ser e estar no mundo de uma pessoa, de um grupo, a luta antirracista e pelos direitos humanos. Pitanga viveu e vive da arte, e ao mesmo tempo fez de seu ofício uma experiência de luta, para que mais negros e negras tivessem a oportunidade de estar não apenas no mundo das artes, mas em todos os mundos.

Após o golpe civil/militar de 1964 o ator atua em diversos filmes com crítica ao governo ditatorial tal como: Quando o Carnaval Chegar (1972), de Cacá Diegues. E como último filme analisado no período proposto temos Chico Rei (1985), de Walter Lima Jr, que faz parte de uma série de filmes dirigidos por cineastas e discípulos do Cinema Novo, com objetivo de colocar a história do negro como protagonista. Antônio Pitanga atua em mais de 40 películas no período aqui analisado



(1960 – 1985), sua trajetória possibilita não apenas remontar a história do cinema brasileiro do período pré ditatorial até a véspera das eleições indiretas no país.

Durante a ditadura civil/militar Pitanga fez uma incursão nas Áfricas, entretanto não como exilado.

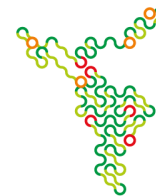
Eu não fui para Europa, como tantos amigos que tiveram que sair do país em 1964. Escolhi o exílio na África porque queria saber de qual África eu tinha vindo. Tinha noção de que a minha parte e da minha família foi queimada pelo Rui Barbosa. Aqueles papéis que eu poderia buscar, eu não tinha mais. Saí do Brasil pela porta da frente, em missão cultural, em pleno governo Castelo Branco, porque tinha uns fãs no Itamaraty que admiravam o nosso trabalho. E eu escolhi passar quase dois anos caminhando por alguns países que tivessem o dialeto, a língua, as danças, a culinária, mais próximos e que eu pudesse entender e me achar. Escolher a África já é uma atitude política (...). Com o apoio dos camaradas do Itamaraty, que eram fãs do Cinema Novo, consegui exibir três filmes, Barravento, Ganga Zumba e Esse Mundo é Meu para os presidentes de países como Gana, Nigéria, Senegal. Queria mostrar também como os negros brasileiros se comportavam e como estavam²

Esse é mais um elemento ímpar na vida de artista negro brasileiro, e no entendimento dessa proposta é um evento que deve ser posto em contraste, em sua cinebiografia, isso nos toca de forma sensível, nos faz desejar entender e problematizar a história pelo viés da vida.

Contar essa vida pelo viés do cinema ou o cinema pelo viés dessa vida é importante para a História, e não menos importante e revelador para nós negras e negros brasileiros. Elaborar uma biografia ou uma cinebiografia como no caso desta proposta e buscar os vestígios da vida de Antônio Pitanga e também “significa argumentar que os indivíduos estão no centro do processo histórico – ou que vale a pena estudá-los como modelos de vida, as ações e sistemas individuais de valores que admiramos ou nos desagradam.” (ROSENSTONE, 2010, p. 136).

Temos então notadamente uma possibilidade de construir um discurso que pense discuta e narre uma parte importante e significativa da produção cinematográfica no Brasil a partir da carreira de Pitanga e também de pensar qual imagem do negro se constrói a partir da presença do artista, isso coloca não só um, mas alguns problemas para a História, que são: em que medida a carreira de Antônio Pitanga pode ser percebida ou pensada como um objeto ou um discurso sobre nós os negros em um contexto de apagamento colonialista? De que maneira os negros recebiam e ainda recebem a

² Fonte: Carta Capital – disponível em <https://www.cartacapital.com.br/cultura/antonio-pitanga-a-sociedade-branca-bebe-come-e-danca-a-cultura-negra> - acesso em 30/03/20



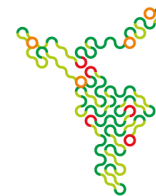
presença de Pitanga no cinema? Quem é este homem, o que ele e sua carreira dizem sobre a experiência de ser negro? A cinebiografia de Pitanga pode ser percebida como agente transformadora do artista e do público com relação a questão racial? Qual o papel do Cinema Novo no que diz respeito e visão do negro e da luta antirracista no Brasil? Esses são problemas centrais para a elaboração da tese, porém essas questões certamente serão desdobradas ao longo do processo de pesquisa.

A história atual vem marcada por demandas há muito suprimidas, das últimas décadas para os dias atuais grupos minoritários tiveram a oportunidade de ter suas trajetórias recontadas por pesquisas historiográficas, ou grupos que não sejam minoritários como as negras e negros, mas invisibilizados pelos processos colonialistas, nessa larga noite de mais de 500 anos.

Em relação ao cinema Nelson Pereira dos Santos, Ruy Guerra entre outros cineastas tiveram suas trajetórias abordadas em pesquisas historiográficas. Em relação aos atores e atrizes negras, poucos tem suas trajetórias abordadas em projetos, o sujeito central dessa pesquisa tem sua trajetória muitas vezes apagada, suprimida da memória e por tanto da história do cinema brasileiro. Pitanga tem poucos trabalhos acadêmicos analisando a sua presença, em uma simples busca no portal de periódicos da capes, por exemplo, só aparece um trabalho com Pitanga como centro da pesquisa, existem um número maior de trabalhos sobre os filmes que ele participa, sobremaneira no recorte cinemanovista.

Ator de diversos filmes, peças e telenovelas, Antônio Pitanga que mesmo citado em obras sobre a cultura nacional, não tem seu papel dimensionado da maneira com que trabalharemos aqui. Analisaremos a ator e sua relação com o cinema, de que forma cinema e sua trajetória pessoal se entrecruzam.

Alexandre de Sá Avelar, citando a Ilusão Biográfica de Bourdieu, ressalta que o enrede do uma vida não é uma trajetória retilínea. (SÁ, 2012, p.72). Assim como a vida de Pitanga com seus altos e baixos na carreira e seus dramas pessoais, sua trajetória evidencia não apenas a dificuldade de um ator em se colocar no mercado de trabalho, mas a trajetória de um ator negro, que naquele momento encontrava barreiras ainda maiores do que existem nos dias de hoje. Esse trabalho tem como objetivo de evitar o que Paolo Rossi chama de apagamento do indivíduo



De fato, os apagamentos não ocorrem na reelaboração dos manuais científicos ou na substituição de novas verdades por proposições antes aceitas como verdadeiras. Não dizem respeito apenas ao crescimento do saber. Mesmo que nunca tenha existido uma arte do esquecimento (pela razão bem expressa na fábula que diz: “você vai encontrar um tesouro debaixo de uma árvore no momento em que não pensar um cavalo branco”), há muitos modos de induzir ao esquecimento e muitas razões pela qual se pretende provocá-lo. O “apagar” não tem a ver só com a possibilidade de rever, a transitoriedade, o crescimento, a inserção de verdades parciais em teorias mais articuladas e mais amplas. Apagar também tem a ver com esconder, ocultar, despistar, confundir os vestígios, afastar a verdade, destruir a verdade. (ROSSI, 2010, p. 31-2).

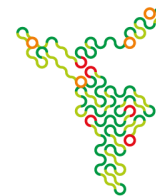
Narrar a trajetória de Antônio Pitanga é narrar a trajetória de um homem, de um grupo, de um ativista dos direitos humanos. É possibilitar recontar a trajetória do cinema brasileiro, sobre a perspectiva de um indivíduo que viveu e vive da arte, ao mesmo tempo fez de seu ofício uma luta, para que mais negros e negras tivessem a oportunidade de estar não apenas no mundo das artes, mas em todos os mundos, para que também conheçam o “sucesso”, mesmo dentro de uma experiência social opressora. Ao utilizarmos a palavra “sucesso” não estamos evocando o mundo das celebridades, das luzes, das “caras e bocas e bundas” na capa da revista.

Sucesso (...) é algo ainda mais consistente e profundo. É o reflexo social que a realização pessoal de algumas personalidades pode ter. Ou seja, metas individuais, particulares, ao serem atingidas, podem transformar-se numa satisfação compartilhada e coletivamente servir de exemplo para a comunidade em geral. (MACEDO.FAUSTINO. 2000, p. 15).

Não foram poucas as vezes que o ator promoveu encontros e projetou através da sua visibilidade discussão sobre a ausência dos negros em diversos setores da sociedade. Portanto essa proposta de tese um trabalho é sobre um ator/ativista, que dedicou sua

vida as causas que acredita. E que para além de suas crenças marca o mundo com sua história pessoal e com as histórias que foram contadas por intermédio dele. Ocupa um lugar de poder e prestígios que poucos negros ocuparam na história do cinema.

Cinema novo e Antônio Pitanga são quase sinônimos pois ele participou de boa parte da filmografia desse movimento, e aqui precisamos rememorar mais um elemento para tese que pretendemos elaborar: qual o papel do Cinema Novo no que diz respeito e visão do negro e da luta antirracista no Brasil? Certamente esses filmes produziram uma representação fílmica do negro em um contexto de invisibilidade, mas para além desse movimento é necessário problematizar questões

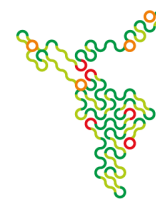


tais como; quem assistia aos filmes do grupo cinemanovista? Por onde esses filmes circulavam? Tal movimento tinha no seu cerne a construção de um cinema que revelasse as mazelas político sociais do Brasil de então, como frente ao avanço do cinema comercial hollywoodiano, para além dos discursos que a experiência cinematográfica propunha havia uma realidade concreta com a relação aos filmes. Vejamos de que maneira o historiador do cinema Paulo Emílio Sales Gomes aponta o problema uma vez que o Cinema era composto basicamente por pessoa oriundas da classe média branca brasileira e seu público também composto em grande parte pela juventude de mesmo estrato social, (GOMES, 2011). A aspiração dessa juventude, era participar como eixo da mudança histórica, o movimento cinemanovista, fez com que essa parcela importante da sociedade se sentisse encarregada da função mediadora no alcance do equilíbrio social (GOMES, 2011). Era para esse público que Pitanga estava em evidência. E tão pouco essa juventude branca de classe média logrou seu intento de mediadora social, para com os subalternizados.

Na realidade esposou pouco o corpo brasileiro, permaneceu substancialmente ela própria, falando e agindo para si mesma, essa delimitação ficou bem marcada no fenômeno do Cinema Novo. A homogeneidade social entre os responsáveis pelos filmes e seu público, nunca foi quebrada. O espectador da antiga chanchada ou do cangaço quase não foram atingidos (...) tomado em conjunto o Cinema Novo monta um universo uno e mítico integrado por sertão, favela, subúrbio, vilarejos do interior e da praia, gafieira e estádio de futebol. Esse universo tendia a se expandir a se complementar, a se organizar em modelo para a realidade, mas o processo foi interrompido em 1964. (GOMES, 2011. P. 103).

Uma vez que esse processo não se conclui é preciso pensar o ator sua obra em diálogo com a população negra, dentro deste esquema, e não na vaga ideia que o afastamento do evento histórico gera, ou seja, faz parecer que os negros do período tivessem uma relação de alteridade ou se vissem representados por Pitanga, como ele o é percebido hoje. O filme Pitanga (2017) dirigido por Beto Brandt e pela filha do ator Camila Pitanga, explora em alguma medida a perspectiva entre passado e presente, permite a elaboração de um discurso por parte da História sobre esse homem no agora, e de que forma sua luta se concretiza ou não. O passado se articulará com o presente, tendo sua reconhecida carreira como elo.

Eu sou duas vezes Palma de Ouro. Então, eu também posso falar agora com esse filme da Camila e do Beto Brant, que infernizaram a minha cabeça para eu fazer um filme sobre o Pitanga, e eu não sabia onde ia dar, não queria. Várias pessoas estão me reconhecendo, até a comunidade negra. “Pô, caralho, você fez isso? a negrada inteira chora”. O que eu falava na década de 1960, os caras não sabiam. Todo um conjunto de cidadãos, em que estava ali



conectado com o mundo. E o cinema brasileiro não tinha nem imprimido uma consciência da população de uma sociedade que era legal, a gente que era marginalizado pela sociedade. (PITANGA, 2017).

O comentário do ator, supracitado revela essa fratura entre Pitanga o homem negro visibilizado no passado, e o desconhecimento dos negros no presente sobre a sua importância na história do cinema brasileiro. Ele se percebe como um capoeirista da dramaturgia nacional, e como ele diz no filme de Camila Pitanga e Beto Brant “age no contragolpe”.

A história de Pitanga não está acaba, não se resume na experiência passada, certamente ela se articula com o presente, que também é aberto e inconcluso, em nossa percepção essa dinâmica teórica estabelece acuidade na produção do discurso historiográfico, e nesse diálogo entre tempos os filmes são como documentos privilegiados para pensar possíveis interconexões com outros estratos temporais, ou seja, a dinâmica temporal que estrutura a experiência humana na relação tempo/ temporalidades/ formações temporais (KOSELLECK, 2014), e no caso desse projeto, para pensar a experiência de Antônio Pitanga, relacionada com sua cinebiografia e com a presença subalternizada do negro no cinema e na experiência social (FANON, 1968).

Como já sugerido aqui essa experiência ainda está em processo. O projeto de tese que apresentamos “se interessa por um presente que é o seu, em um contexto em que o passado não está nem acabado, nem encerrado, em que o sujeito da sua narração é um “ainda aí” (ROUSSO, 2016, p.18).

Algumas categorias precisam ser mobilizadas para que o diálogo com a HTP possa acontecer, para discutir a questão das identidades a luz da cultura, ou a questão indenitária na cinebiografia de Pitanga, inicialmente propomos o diálogo com o filósofo da Martinica Édouard Glissant, com o historiador francês Roger Chartier para discutir representação, ou seja, de que maneira a cinebiografia de Pitanga produz uma “significação social”, lembrando que a representação é construída por um grupo ou por um agente, observar de que forma o ator narra sua história. A questão da representação faz parte também no momento de analisar a construção da imagem do grupo que seria nominado de Cinema Novo, quem faz parte desse grupo, quem fica de fora e de que maneira Antônio Pitanga é inserido no grupo (CHARTIER, 1995).



Ao pensarmos o grupo Cinema Novo como um grupo intelectual cabe ressaltar a ideia de Jean-François Sirinelli, que aqui trazemos resumida em um trecho por Françoise Dosse:

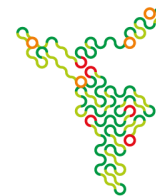
O segundo conector que permite uma reconstrução dessa história intelectual é o estudo dos meios, das redes de sociabilidade nas quais esse meio evolui. Dentre esses lugares privilegiados há o que Jean-François Sirinelli qualifica de estruturas elementares de sociabilidade: as revistas que dão suporte ao campo intelectual, locais muito preciosos para analisar a evolução das ideias já que são locais de fomentação e de relações afetivas. (Dosse, 2004, p. 302).

Portanto o grupo de intelectuais que estava modernizando o cinema brasileiro e ganhado repercussão internacional tinha suas pretensões, não atoa criaram um grupo no qual diversos diretores com trabalhos parecidos não foram incluídos. Aqui analisaremos matérias que saíram nos jornais sobre o movimento, de que forma eles se colocavam e de que forma organizavam, o que muitas vezes pode ser observado nas reportagens. Será observado também de que forma Antônio Pitanga expunha seu pensamento, se ia de encontro ao grupo, e qual o pensamento dos diretores do Cinema Novo sobre o autor. Aliado da pesquisa está o trabalho com a memória, Segundo Paul Ricoeur das dificuldades do historiador do tempo presente seria desprezar a memória-lembrança, da memória-retenção, isso aconteceria pela história ser próxima demais temporalmente (RICOEUR, 2007, p.351). O autor cita ainda que a história do tempo presente e os trabalhos de arquivo continuam sendo confrontados por testemunho dos vivos, que por vezes participaram do seu acontecimento. (RICOEUR, 2007, p.350). De todo modo o autor deixa claro que essa subjetividade não é apenas da história do tempo presente

“o conhecimento histórico implica em correlação entre a subjetividade e a objetividade, na medida em que relaciona, por iniciativa do historiador, o passado dos homens de outrora e o presente dos homens de hoje. A intervenção do historiador não é parasitária, mas constitutiva do modo do conhecimento histórico. (RICOEUR, 2007. p.349).

A história do tempo presente, aliada a memória convoca os vivos para seus testemunhos, seja de forma direta ao colaborar com depoimentos para a pesquisa, seja de forma indireta comentando o trabalho pronto, rechaçando ou concordando, o livro de Ricoeur evidencia que nenhuma história é apenas objetiva, há várias pontas que ficam desamarradas durante uma pesquisa.

Cabe salientar também que o autor dá destaque para a palavra esquecimento, para ele “Há esquecimento onde houve rastro” e que o esquecimento não é apenas inimigo da história e memória,

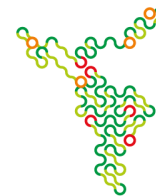


ele faz parte também de uma luta por memórias que se tornam ou não oficiais (RICOUER, 2007. p.300).

No trabalho aqui proposto trabalhamos com a memória e trajetória de um ator negro, de origem periférica, que conseguiu destaque no cinema, mas durante muito tempo foi relegado ao papel secundário pela grande mídia. Mesmo destaque em filmes nacionais, o ator não alcançou grande fama durante o período analisado. A reconstrução de sua trajetória e ascensão de sua carreira inicia no tempo presente, com a luta do movimento negro por representatividade em diversos setores, inclusive na televisão. O ator tem então sua trajetória rememorada, recontada pelos grandes veículos de comunicação. Portanto a memória desse artista acontece de uma simbiose entre passado, presente, com algumas cristalizações e esquecimentos. Observar como seu discurso hoje difere do discurso do período analisado, sem fazer juízo de valor, apenas observando a mutabilidade da memória e sua reconfiguração.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito. Grafia de vida: reflexões e experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letra e Voz, 2010.
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. A Análise do Filme. Lisboa: Papelmunde. 2009. CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. Estudos Avançados: Revista do Instituto de Estudos Avançados da USP. São Paulo, v. 5, n. 11. p.1-20, 1991.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de história. Revista História hoje, v.2, nº4, 2013.de Estudos Avançados da USP. São Paulo, v. 5, n. 11. p.1-20, 1991.
- FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Civilização Brasileira. 1968. FERRO, Marc. Cinema e História. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- O Filme: Uma Contra-Análise da Sociedade? In: LeGOFF, J., NORA, P. (Orgs.). História: Novos Objetos. Trad.: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.
- GLISSANT, Édouard. Introdução a uma Poética da Diversidade. Juiz de Fora: Editora UFJF. 2005.
- GILROY, Paul. O Atlântico Negro. São Paulo: Editora 34. 2012.



HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Guaracira Lopes Louro, 2002.

KOSELLECK, Reinhart. Estratos do tempo: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2014.

, Reinhart. Futuro Passado. Contribuição à Semântica dos tempos Históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC – RJ. 2006.

LAGNY, Michèle. Imagens áudio visuais e História do Tempo Presente. Tempo e Argumento: Revista do Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis, v.4 n.1, p.23-44, Jan/junho 2012.

MACEDO, Aroldo; FAUSTINO, Oswaldo. A Cor do Sucesso. São Paulo: Editora Gente, 2000.

PITANGA, Antônio. Entrevista Realizada no Projeto A Câmera Acústica de Sérgio Ricardo. Rio de Janeiro. 16 de junho de 2017.

PORTELLI, Alessandro. Ensaio de História Oral. São Paulo: Letra e Voz, 2010. RICOEUR, Paul. A Memória, a História, o Esquecimento. Campinas, Editora Unicamp, 2007.

ROSENSTONE, Robert A. A história nos filmes os filmes na história. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ROSSI, Paolo. O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideias. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

RODRIGUES, Carlos João. O Negro Brasileiro e o Cinema. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.



BRANQUITUDE E A DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS¹

Maria Clara Kretzer²

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a descolonização dos currículos de Relações Internacionais (RI) a partir do diálogo com os estudos críticos da branquitude. São apresentadas as conexões entre colonialidade do saber e branquitude e o modo como ambas se manifestam nas RI. Discorre-se ainda sobre as potencialidades de descolonização da área por meio da Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como alguns elementos que devem ser considerados quando de sua implementação.

Palavras-chave: Branquitude. Relações Internacionais. Decolonialidade. Currículos.

Whiteness and the decolonization of syllabi in International Relations

Abstract: This paper, by engaging in a dialogue with critical whiteness studies, aims to reflect on the decolonization of International Relations (IR) syllabi. The connections between coloniality of knowledge and whiteness and the ways in which both manifest themselves in IR are presented. The paper also discusses the potentialities for decolonizing the area through the application of the Education of Ethnic-Racial Relations, as well as some topics that should be considered when implementing it.

Keywords: Whiteness. International Relations. Decoloniality. Syllabi.

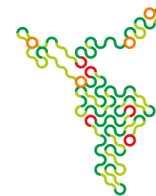
Introdução

As Relações Internacionais como campo de estudo baseiam-se em uma narrativa marcada pelo eurocentrismo e pela colonialidade, que ignora o papel do racismo, do colonialismo e do imperialismo na conformação do que hoje se entende por internacional. Ao mesmo tempo – e em diálogo com este fato – os currículos que compõem a área são compostos majoritariamente por autoras e autores brancos, que escrevem a partir da perspectiva particular da branquitude.

Neste trabalho, parte-se do pressuposto de que entender de fato o internacional passa pela

¹ Este estudo se insere nos trabalhos desenvolvidos pelo EIRENÊ – Centro de Pesquisas e Práticas Pós-Coloniais e Decoloniais aplicadas às Relações Internacionais e ao Direito Internacional, da Universidade Federal de Santa Catarina.

² Mestranda em Relações Internacionais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC.



descolonização das lentes de análise utilizadas para estudar e compreender este mesmo internacional. Para isso, a descolonização dos currículos e a abertura às críticas decoloniais e pós-coloniais na disciplina é essencial. Este movimento, porém, requer atenção à presença da branquitude na área e sua influência na conformação dos currículos de Relações Internacionais. Assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre a descolonização dos currículos de RI a partir dos estudos críticos da branquitude.

A primeira parte deste artigo aborda a questão da colonialidade, em especial a partir de um de seus alicerces: a colonialidade do saber. A partir disso, trabalha-se com o conceito de branquitude, e busca-se evidenciar como este está atrelado ao regime discursivo da colonialidade do saber.

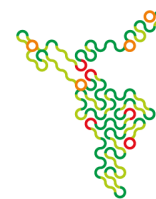
A segunda parte, por sua vez, apresenta as Relações Internacionais como um campo de estudo marcado por visões eurocêntricas de mundo. A partir do que Krishna (2001) chama de “amnésia intencional”, é possível compreender como colonialismo, imperialismo e raça foram elementos centrais para conformar as RI, apesar de estes não estarem presentes em seus cânones.

Por fim, a terceira seção aborda a descolonização dos currículos como ferramenta para contestar este estado de coisas. Reflete-se sobre a importância de compor as bibliografias dos cursos com autoras e autores negros e indígenas como forma de ir além das narrativas brancas sobre o mundo.

Colonialismo e colonialidade

As empreitadas coloniais e imperiais inaugurados no século XVI impactaram profundamente todo o mundo. Nas regiões colonizadas/invasas, em especial, o colonialismo trouxe a expropriação e a morte para milhões de pessoas. Seu fim oficial, com a independência das colônias a partir do século XVIII, porém, não significou o abandono das estruturas que organizavam as sociedades naquele período. Passou-se de um período de colonialismo, o domínio “oficial” das metrópoles, para outro de colonialidade. Neste, o mundo seguiu organizado pelas subjetividades e pelas hierarquias criadas pelo conquistador/invasor ao longo dos séculos. Uma destas hierarquias é a classificação racial dos indivíduos (QUIJANO, 2005).

As hierarquias raciais criaram uma pirâmide de poder na qual o topo é ocupado pela

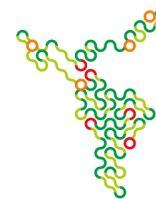


branquitude, a pertença racial branca. A branquitude tem como característica o fato de constituir uma identidade racial que não se afirma como uma identidade, mas sim como uma categoria que é neutra, universal e que não fala a partir de um lugar específico. Pessoas brancas, dessa forma, não enxergam o fato de que fazem parte de uma hierarquia racial, e que seu lugar nela é um lugar de opressor, que contribui (de forma consciente ou não) para a manutenção do racismo (SCHUCMAN, 2012).

São os brancos quem, ao longo da história, classificam os “Outros” em tipos raciais distintos e lhes conferem características inferiores. Este lugar de poder lhes permitiu construir uma série de privilégios simbólicos e materiais, que existem até hoje e que são visíveis nas disparidades sociais entre a população branca e a população negra, no Brasil e em outros países. Um destes privilégios é o privilégio da fala, ou seja, o privilégio de contar histórias e definir quais narrativas são válidas ou não (KILOMBA, 2019).

Neste sentido, o privilégio da fala da branquitude articula-se com o conceito de colonialidade do saber, um dos eixos sobre os quais a colonialidade se assenta. A colonialidade do saber institui um regime de verdade no qual as histórias, visões e cosmologias dos povos não-europeus são reduzidas e encaixadas numa narrativa linear eurocêntrica. Assim, a história do mundo é contada como a história da Europa e sua chegada aos locais “atrasados” e “bárbaros” do planeta (QUIJANO, 2005). Esta narrativa tem um componente geográfico – a Europa – mas também um componente racial – o branco. Por isso, não é possível separar a colonialidade do saber da subjetividade da branquitude.

Ao longo dos séculos, o privilégio da fala colocou autoras/es e pesquisadoras/res negras/os às margens do processo de produção científica, por considerar que o conhecimento e as narrativas que não tomassem a neutralidade e a suposta universalidade como normal fossem “parciais” ou “políticos” demais e, portanto, incapazes de explicar e teorizar a respeito da “realidade” (FIGUEIREDO, 2017; KILOMBA, 2019). O eurocentrismo branco trabalha a partir de uma perspectiva dicotômica entre saberes “civilizados” e, portanto, “válidos”, e saberes oriundos de locais “incivilizados”, que são categorizados como exotismos e curiosidades. Na prática, isto fez com que os currículos de ensino fossem ocupados majoritariamente por trabalhos escritos por indivíduos brancos, e que trazem uma perspectiva branca do mundo.



As Relações Internacionais, enquanto ciência social, não estão isentas deste movimento. Pelo contrário: as RI carregam em seu bojo uma visão profundamente eurocentrada e branca do mundo, como se verá na sessão a seguir.

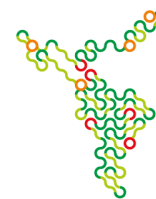
Relações Internacionais: narrativas brancas e do Norte

O campo de Relações Internacionais tem como proposta compreender as dinâmicas que ocorrem entre os diferentes atores internacionais, em especial os Estados. A história mais aceita sobre sua criação data-a em 1919 no País de Gales com a inauguração da primeira cadeira de Política Internacional em uma universidade (JONES, 2006). No Brasil, ela chega na década de 1970, mais especificamente em 1974, quando é inaugurado o primeiro curso na Universidade de Brasília (LESSA, 2005).

Para uma disciplina que carrega o termo “internacional” no nome, porém, as origens de seus discursos são bastante localizadas (JONES, 2006). As teorias e as narrativas históricas que compõem o “núcleo duro” da área se originam principalmente no Norte global, aqui compreendido como Europa e Estados Unidos. O “resto” do mundo pouco contribui para estas áreas, e tem como função a produção de conhecimento local e teste de teorias elaboradas naquelas duas regiões (TICKNER, BLANEY, 2013). Por isso, é possível dizer que a disciplina possui um forte caráter eurocêntrico.

Esta orientação cega a disciplina para vários elementos. Krishna (2001) utiliza o termo “amnésia intencional” para falar sobre como as RI escolhem não enxergar dois elementos importantes de sua genealogia: o papel do imperialismo/colonialismo e o papel da raça.

No que concerne ao primeiro ponto, os estudos tradicionais sobre as Relações Internacionais pouco falam dos processos de colonialismo e imperialismo a partir de perspectivas não brancas, que partam dos locais invadidos. Estes eventos, quando são mencionados, aparecem como uma forma quase natural de expansão do modelo de Estado europeu para o “resto” do mundo, no que se costuma chamar de “expansão da sociedade internacional”. A violência, a morte e a barbárie que acompanharam estes desenrolares históricos não é retratada; na verdade, os próprios conflitos entre os Estados coloniais e as colônias não são estudados de forma aprofundada na disciplina. Isso se dá porque ela se ocupa com as dinâmicas que ocorrem entre Estados soberanos. Na medida em que as



colônias são vistas como apêndices dos Estados coloniais, os conflitos que ali acontecem são sanitizados, e entendidos como “questões internas”. Assim, centenas de guerras são ignoradas pela historiografia das RI (KRISHNA, 2001; JONES, 2006).

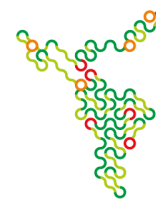
Quanto ao segundo ponto, as Relações Internacionais pouco comentam sobre o contexto científico e social da época de sua criação, ou sobre os estudos que antecederam sua oficialização em 1919. Até então, as preocupações com as dinâmicas internacionais estavam relacionadas com a apreensão frente a um possível declínio do homem branco no mundo e um confronto entre este e as “raças inferiores”. Os homens que primeiro teorizaram sobre as relações internacionais estavam preocupados principalmente com a administração das colônias. Assim, há um forte componente racial e colonial nas origens da disciplina, mas que não é mencionado em seu ensino (VITALIS, 2015; QUADROS, 2019; SILVA, 2021).

Este silenciamento não se dá pela ausência de trabalhos que evidenciem esta genealogia. No mundo e no Brasil, há pesquisadoras/es que produzem a partir de perspectivas decoloniais e pós-coloniais, que mostram os elementos acima apresentados. Estes textos, porém, ainda não compõem as bibliografias dos cursos no país. Pelo contrário: as RI brasileiras são marcadas por currículos que trazem em sua maioria homens brancos que escrevem a partir do Norte (MORAIS, 2021). Neste contexto, descolonizar os currículos é fundamental para trazer abordagens mais completas sobre o internacional para as alunas e os alunos da área. Este tópico será aprofundado na seção seguinte.

Descolonizar é uma urgência

Os currículos organizam os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula; ao fazê-lo, organizam também aquilo que *não* será abordado junto ao alunado. Neste sentido, são também espaços de disputa de poder. São os grupos socialmente dominantes aqueles que, normalmente, definem o que consta e o que não consta em um plano de ensino. Por isso, os currículos não são locais neutros, e devem ser analisados tendo-se em perspectiva as hierarquias que marcam a sociedade (TAVANO, ALMEIDA, 2018).

Atentar-se ao recorte racial quando da análise dos currículos é importante, na medida em que a branquitude, quando os ocupa, tende a silenciar os debates e os temas que problematizam as

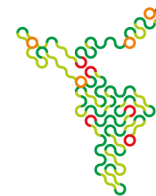


hierarquias e as desigualdades raciais. Bento (2002) chama de “pactos narcísicos da branquitude” o mecanismo de proteção grupal e de manutenção de privilégios sociais, que naturaliza as desigualdades com base em narrativas que excluem o branco como parte do problema. Em um ambiente composto por pessoas brancas, manter um silêncio confortável no âmbito educacional a respeito do papel do branco na criação e manutenção de uma sociedade racista é uma das manifestações deste pacto. Nas Relações Internacionais, esta dinâmica também opera, na medida em que a maioria dos currículos é ocupado pela branquitude (MORAIS, 2021).

Currículos organizados a partir de uma perspectiva parcial da realidade, e que reproduzem uma visão eurocêntrica de mundo, tendem a formar subjetividades coloniais (GOMES, 2020). Ou seja, as narrativas destes currículos reproduzem de forma acrítica os conceitos e as narrativas que construíram as hierarquias de poder baseadas na raça, e dessa forma atuam para a sua manutenção. Brancas e brancos educados a partir da perspectiva da branquitude dificilmente se enxergarão como parte do problema que é o racismo; dessa forma, o combate às clivagens raciais é dificultado.

Além disso, currículos brancos não refletem a realidade histórica e social dos processos nacionais e internacionais. De fato, eles apresentam um ponto de vista branco sobre estas questões, e silenciam o histórico de negras, negros e indígenas no nosso país e em todo o mundo. Neste contexto, descolonizar os currículos é urgente para o resgate do passado e do presente em sua totalidade, para a compreensão das desigualdades, e para o dismantelamento das hierarquias que oprimem vários enquanto beneficiam poucos (GOMES, 2020).

No Brasil, um passo nesse sentido deu-se a partir da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) em 2003, posteriormente alterada e ampliada em 2008. Fruto de uma luta histórica dos Movimentos Negros brasileiros, a ERER versa sobre a necessidade de romper com os padrões eurocêntricos em todos os níveis do ensino brasileiro, de modo a resgatar a pluralidade que de fato compõem não só a história do Brasil, mas também a história de outras nações, em todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008; CNE, 2004; SILVA, 2007). Nas Relações Internacionais, em específico, a ERER pode abrir espaço para que as críticas apontadas na seção anterior passem a integrar os currículos, e forneçam ao alunado uma visão não sanitizada sobre as dinâmicas da política internacional.



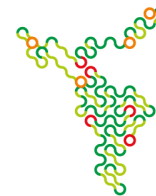
Neste contexto, é importante atentar-se para os conteúdos a serem ensinados, mas também para as autoras e autores a serem utilizados. Apesar de existirem várias brancas e brancos que escrevem a partir de perspectivas críticas e que se colocam como aliados ao movimento antirracista, uma verdadeira descolonização dos currículos implica que estes sejam compostos também por uma grande quantidade de pesquisadoras/es negras/os e indígenas. Abordar os temas da Educação das Relações Étnico-Raciais exclusivamente a partir de trabalhos produzidos pela branquitude seria reforçar o privilégio de fala já existente (KILOMBA, 2019), e, dessa forma, contribui de forma muito limitada à descolonização do conhecimento de fato.

Além disso, há de ter-se em consideração o apontado por Lima e Silva (2020) de que, muitas vezes, a branquitude se apropria das pautas críticas à colonialidade como meio de garantir proeminência acadêmica. Em vários casos, estas abordagens são feitas, ainda, de forma a não problematizar a raça, o que deixa intocada a questão do privilégio branco e mantém estas/es pesquisadoras/es em um lugar confortável de não questionarem a si mesmas/os.

Por fim, é necessário ressaltar que a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior é um movimento que enfrenta dificuldades. Em muitos cursos, o tema ainda não é abordado de forma multidisciplinar e transversal, e a simples menção ao tema em partes do projeto pedagógico é entendida como suficiente para atender aos requisitos postos pela lei, mesmo que esta adição não gere alterações curriculares (PASSOS, RODRIGUES, DA CRUZ, 2016). Nas Relações Internacionais, em específico, ainda é baixa a menção à EREER nos projetos pedagógicos dos cursos de todo o país (MAIA, 2020), indicativo de que ainda há um longo caminho a se percorrer para sua plena implementação na área.

Considerações finais

As Relações Internacionais reproduzem de forma constante o discurso dominante branco eurocentrado. Desta forma, inserem-se no rol de narrativas e formas de ensino que reforçam, em vez de questionarem, as relações de poder vigentes. A Educação das Relações Étnico-Raciais, neste contexto, ao exigir, por força de lei, que narrativas que tratem da herança africana e indígena sejam inseridas nos cursos de RI no Brasil, permite a construção de um espaço de contestação da narrativa



dominante e de abertura à crítica. A partir do diálogo com perspectivas até então ignoradas, reflexões de diversas/os autoras/es ganham espaço na formação acadêmica do internacionalista e permitem a reflexão a respeito das categorias de raça, racismo e branquitude. Este movimento cria condições para o questionamento do privilégio de fala que marca o campo de estudo, e permite revisitar a narrativa dominante das RI a partir de perspectivas críticas, decoloniais e pós-coloniais.

Atentar-se à presença da branquitude neste processo é um passo necessário. Quando permite a permanência de outros saberes dentro de seus âmbitos, o ponto de vista branco classifica estas produções como “curiosidades” da disciplina. A inserção de narrativas não brancas em um currículo marcado pela branquitude tende a situar estes saberes no campo do exotismo, em um processo que remete às dicotomias entre bárbaro/não-científico e civilizado/científico, típicas do modelo eurocêntrico de classificação dos saberes. Novas pesquisas ainda são necessárias para compreender como estas dinâmicas se dão especificamente nas Relações Internacionais, e quais os movimentos de contestação já existentes no seio da disciplina.

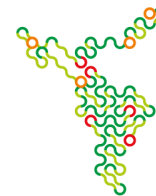
Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘Histórica e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11/03/2008, p. 1.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF, 10 mar. 2004, 21 f.

FIGUEIREDO, Ângela. Descolonização do conhecimento no século XXI. In SANTIAGO, Ana Rita et. al. (Org.). **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro.** Cruz das Almas, Bahia: Editora UFRB, 2017, p. 79-106.



GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. P. 223-245.

JONES, Branwen Gruffydd. Introduction: International Relations, Eurocentrism, and Imperialism. In: JONES, Branwen Gruffydd (ed.). **Decolonizing International Relations**. Plymouth: Rowman and Littlefield Publishers, 2006. p. 1-16.

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

KRISHNA, Sankaran. "Race, Amnesia, and the Education of International Relations." **Alternatives: Global, Local, Political**, vol. 26, no. 4, 2001, pp. 401–424.

LESSA, Antônio Carlos. O ensino das Relações Internacionais no Brasil. In: SARAIVA, José Flávio Sombra; CERVO, Amado Luiz. **O crescimento das Relações Internacionais no Brasil**. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais (IBRI), 2005, p. 33-50.

MAIA, Marriele (Org). **Formação em relações internacionais no Brasil**: panorama dos cursos de graduação e perfil dos egressos. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. E-book.

MORAIS, Pâmela Samara Vicente. **"O perigo de uma história única"**: colonialidade e branquitude nos currículos de Relações Internacionais. 121 f. Monografia. Bacharelado em Relações Internacionais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

PASSOS, Joana Célia; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; DA CRUZ, Ana Cristina Juvenal. O impacto das ações afirmativas no currículo acadêmico do ensino superior brasileiro. **Revista da ABPN**. v. 8, n. 19, mar./jun. 2016, p. 8-33.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

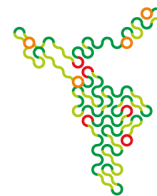
SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo"**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista. 122 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set-dez 2007.

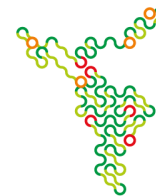
TAVANO, Patrícia Teixeira; ALMEIDA, Maria Isabel. Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. **Revista Espaço do Currículo (online)**. João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 29-44, jan.-abr. 2018.



Universidade do Extremo Sul Catarinense
IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Desafios Contemporâneos das Sociedades Ibero Americanas



TICKNER, Arlene B.; BLANEY, David L. Pensar da diferencia – introducción. **Relaciones Internacionales**. nº 22, p. 211-236, feb-may. 2013.



EDUCAÇÃO MUSEAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR: DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE ANTIRRACISTA

Valdemar de Assis Lima[•]

Elison Antonio Paim^{••}

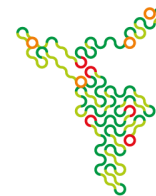
Resumo: Os museus são lugares culturais cujo caráter educacional lhes infunde grande responsabilidade social na construção e implementação de políticas educacionais para além da ambiência escolar e favorecem a compreensão do devir das memórias de diferentes grupos – como reelaborações e ressignificações da dinâmica social. Tanto os museus quanto as escolas criam processos de construção de significados, assim, a necessidade de uma investigação dos pontos de vista dos educadores sobre a situação de visita nos museus se dá a título de alçar reflexões que indiquem as formas como estes são compreendidos fora do discurso especializado, com vistas a compreender em que medida há o reconhecimento e utilização dos museus como espaços educacionais factíveis para atividades educacionais tendo por base a Lei 10.639 de janeiro 2003, bem como averiguar como essa possibilidade de uso educacional contribui ou não para a construção de uma visão política de museu, estimulando o reconhecimento e a utilização desses lugares em serviço da transformação social.

Palavras-chave: Educação; Experiência; Decolonialidade; Memórias; Antirracismo

Abstract: Museums are cultural places whose educational character infuses them with a great social responsibility in the construction and implementation of educational policies beyond the school environment and favors the understanding of the becoming of the memories of different groups, such as re-elaborations and resignification of the social dynamics. Both museums and schools create processes of meaning-making, so the need for an investigation of educators' points of view about the visitation situation in museums is given by way of raising reflections that indicate the ways in which they are understood outside the specialized discourse, in order to understand the extent to which the recognition and use of museums as educational spaces are feasible for educational activities based on Law 10.639 of January 2003, as well as to investigate how this possibility of educational use contributes or not to the construction of a political vision of a museum, stimulating the recognition and use of these places in service of social transformation.

Keywords: Education; Experience; Decoloniality; Memoirs; Anti-racism

Que tipo de experiência tem, professores de história, quando da sua visita aos museus? Esse enfoque parte de um trabalho em desenvolvimento como tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE/UFSC, na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação - SHE. Tal abordagem é também um desdobramento da

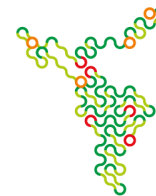


análise desenvolvida, anteriormente, na dissertação de mestrado que se concentrou no debate sobre o conceito de educação museal no pensamento museológico contemporâneo, propondo algumas reflexões que nos parecem necessárias para entendermos as possibilidades de construção de uma política de educação sensível, emancipatória, fomentando a autonomia dos sujeitos, estimulando e praticando a liberdade e que seja à serviço do uso social da memória.

A atual investigação, no âmbito do doutoramento, é ancorada na interculturalidade crítica e na perspectiva decolonial de educação para lançar um olhar sobre os museus que guardam acervos de matriz cultural africana e afro-brasileira. Considerando as narrativas de professoras e educadoras museais sobre as experiências de situação de visita dos públicos escolares, compreender se a educação museal dessas instituições é antirracista e em que medida a política pedagógica antirracista de dois museus brasileiros coaduna com o espírito da lei¹ 10.639/04 e como isso se relaciona com o uso social da memória desses públicos.

A pesquisa se apropria de elementos do pensamento do filósofo alemão Walter Benjamin, presentes, principalmente, nas obras *Experiência e Pobreza*² e *O Narrador*³, que suscitam discussões alusivas ao campo da educação museal, à educação escolar, aos museus, com ênfase no discurso expositivo, porquanto narrativa expográfica e às narrativas dos públicos que visitam os museus: as impressões das situações de visita; a questão do uso social da memória, por parte dos sujeitos históricos e as interpretações e apropriações que tanto estudantes, como professores de história fazem (ou podem fazer), a partir dos sistemas de representação. O pensamento benjaminiano enseja uma série de temas geradores que se relacionam com o ensino da história e cultura afro-brasileira, conforme a Lei 10.639/04.⁵

A escolha por essa temática se dá a título de alçar reflexões sobre as formas como os museus lidam com a necessidade dos professores de história do ensino fundamental trabalhar, de forma crítica, os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira, suscitando elementos para uma compreensão sobre esse perfil específico de público: que relações são estabelecidas com os professores que ministram a disciplina de história no ensino fundamental; que rupturas e permanências são aferíveis no espaço museal, no diálogo com essas memórias afrodescendentes e



como os significados produzidos por esses professores contribuem ou não para o fortalecimento das identidades numa perspectiva de inserção e emancipação social.

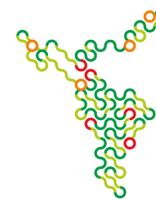
Criada em 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBen para apor a temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino (escolas públicas e privadas, no ensino fundamental e no ensino médio). Ainda sob a égide da Lei 10.639/03 foi criado o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em honra ao líder quilombola negro Zumbi dos Palmares numa referência à luta e resistência dos afro-brasileiros por sua identidade, história e memória, bem como na salvaguarda do lugar da matriz cultural africana na formação do povo brasileiro.

A obrigatoriedade da inserção da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino é uma diretriz que se expande para todo e qualquer espaço em que haja a experiência educacional e nos provoca a reflexão sobre a responsabilidade dos museus com a ampliação do próprio conceito de museu, a partir da compreensão de que uma educação museal antirracista perpassa a democratização de acesso ao museu por parte desses grupos que historicamente tiveram seu acesso negado. Como afirma o museólogo Mario Chagas⁶

O museu está passando por um processo de democratização, de resignificação e de apropriação cultural. Já não se trata apenas de democratizar o acesso aos museus instituídos, mas sim de democratizar o próprio museu compreendido como tecnologia, como ferramenta de trabalho, como dispositivo estratégico para uma relação nova, criativa e participativa com o passado, o presente e o futuro.

Como assinala Chagas, faz-se mister democratizar não “apenas” a acessibilidade ao museu, mas a própria ideia de museu precisa ser democratizada. Com efeito, diante das demandas sociais da contemporaneidade, o museu precisa ser um lugar de acessibilidades, que promova o contato sensível com o objeto musealizado e apropriação⁷ desse objeto e proporcionar aos seus públicos, diferentes formas de interação, fruição e sinestesia durante a situação de visita, estimulando a construção de tecnologias sociais de enfrentamento das desigualdades e o empoderamento para a transformação social.

Entende-se que os espaços ou processos museais possuem, assim, uma força de mobilização e empoderamento social e também é perceptível o fortalecimento do compromisso destes, com as funções sociais que lhe são demandadas por diferentes grupos, entendendo que o ser humano é quem



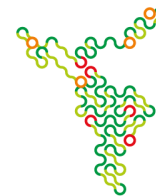
dá sentido e que faz uso dessa memória que adeja o bem cultural. E é o ser humano que confere um caráter de museabilidade – ou potencial de musealização – a esse bem cultural.

Conforme a Convenção de Paris⁸, o museu deve estar a serviço do ser humano e se aproximar das comunidades e dos povos, priorizando a função social da instituição. Obviamente, ampliamos essa compreensão para além do conceito tradicional de museu fundamentado no tripé prédio, acervo e público, isto é, o museu enquanto instituição e todos os processos museais a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, isto é, as diferentes iniciativas de memória e museologia social que inclui galerias de arte, monumentos, memoriais, jardins botânicos e zoológicos, aquários, centros culturais, centros científicos, planetários e reservas naturais.

Nessa perspectiva dois grandes desafios estão postos à Educação Museal: por um lado desconstruir mentalidades colonizadas – para que mais pessoas possam afluir aos museus (para além dos grupos que historicamente são privilegiados com acesso e permanência) e, por sua vez, visitar outras musealidades, sem desprezar aquelas que já existem. Esse é um movimento epistêmico oriundo da museologia social que potencializa a construção de uma concepção decolonial de museu, que é crítico, reflexivo, uma concepção que se fortalece à medida que as pessoas percebem que no solo da imaginação museal é possível plantar outros sonhos de museu, propostas sensíveis de processos museais que se direcionam para um museu liberto do modelo usa-europeizante que sufoca memórias dos grupos subalternizados, roubando destes o direito de museu, o direito de representação da memória, transformando o que deveria ser um espaço de empoderamento e fortalecimento indenitários em instrumento de opressão de subjetividades e esmagamento de memórias.

De acordo com a Lei 11.904⁹, museus são “instituições... abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.” Se os sujeitos precisam defender o seu direito de museu, é possível afirmarmos que os museus estão de pronto, ‘abertos a todos os públicos’? É possível identificarmos uma dimensão de barbárie nos espaços museais?

A utilização da terminologia públicos, no plural, é uma escolha política de não invisibilizar a diversidade de perfis de visitantes dos museus qualquer que seja a conceituação ou natureza tipológica dessa instituição: escolares, turistas, comunidade circunvizinha, pesquisador, o *flâneur*¹⁰ e as demais gentes que são provocados a vir ou voluntariamente afluem aos museus, cada uma delas com suas



especificidades, olhares, anseios, medos, esperanças e demandas. Assim para Baudelaire este sujeito pode ser um,

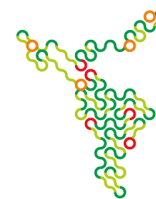
observador, flâneur, filósofo, chamem-no como quiserem, mas, para caracterizar esse artista, certamente seremos levados a agraciá-lo com um epíteto que não poderíamos aplicar ao pintor das coisas eternas, ou pelo menos mais duradouras, coisas heroicas ou religiosas. Às vezes ele é um poeta; mais frequentemente aproxima-se do romancista ou do moralista; é o pintor do circunstancial e de tudo o que este sugere de eterno¹¹.

Além da investigação sobre o uso do museu por parte dos diferentes perfis de públicos, cumpre-nos também analisar como o museu os recebe; como o museu trata as memórias desses públicos e como olha essas pessoas que o visitam. Há uma sensação de acolhimento, uma acessibilidade atitudinal ou um tratamento excludente e discriminatório?

Os museus são laboratórios possíveis para o uso social da memória¹² e podem contribuir significativamente para o processo educacional formador, oportunizando a expansão das ações educativas para além da ambiência escolar. Além disso, esses espaços museais favorecem a compreensão do devir das memórias de diferentes grupos – reelaborações e ressignificações da dinâmica social – e são capazes de abarcar experiências. Portanto, o fato de os museus defenderem uma determinada política educacional influencia definitivamente a concepção de educação que constitui essa instituição e, por sua vez, sugere qual o nível de comprometimento/envolvimento político com a transformação social a partir dessa experiência política de uso social da memória. Assim, a construção de um pensamento pedagógico é uma escolha política diretamente relacionada ao modelo de comunicação com os seus públicos. No sentido benjaminiano, experiência está diretamente relacionado a memória. Para Benjamin (2012), experiência se refere ao que é transmitido de geração à geração; significa poder narrar histórias:

ela sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; às vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a filhos e netos¹³.

Por meio de ações sensíveis, os museus podem oferecer aos seus públicos propostas de construções e (re)significações de narrativas. Todavia, os públicos também têm um repertório de vivências e experiências que constituem elementos para a formação da sua visão de si mesmos, da musealidade das coisas¹⁴ e, portanto, em atenção às funções sociais do museu, as memórias



experienciadas devem ser comunicáveis, compartilháveis, ou a bem-dizer, intercambiadas: isso demanda estratégias responsáveis de mediação, ou o museu estará a serviço do silenciamento, do ensimesmamento dos sujeitos, da invisibilização das memórias.

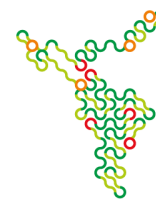
Compreendendo que o conteúdo das memórias pode ser acessado a partir das narrativas de experiência, estas são fundamentais para o fortalecimento das identidades, construídas e reconstruídas a partir da vivência social em sua diversidade de conjunturas. Segundo Benjamim¹⁵, essa construção de relações entre os sujeitos históricos (experiência social) que se articula a partir da memória coletiva é tolhida pelo sistema capitalista que colonializa autonomias e apregoa a desqualificação dos sujeitos.

Benjamin denuncia a consolidação de um pensamento hegemônico baseado em valores de mercado e consumo, que coisifica pessoas, apaga memórias, homogeneiza diversidades socioculturais. A partir da iconologia do narrador se nos revela que essa modernidade capitalista suprime a experiência e inviabiliza a vida coletiva uma vez que fomenta o individualismo, o narcisismo, as práticas de exclusão — sejam elas de caráter espaço-temporal sejam de caráter interpessoal —, obstaculizando nossa capacidade de conscientização sobre nós mesmo e sobre os outros, nos obstaculizando a compreensão de que o patrimônio cultural se concentra na perspectiva da história de vida das pessoas, individualmente e como grupo. Assim, uma vez que as narrativas passam a ser objeto de documentação e guarda isso nos remete ao principal agente no processo de significação e atribuição de sentidos do patrimônio cultural: o ser humano. Ou seja, podemos afirmar que o ser humano é, em si mesmo, um patrimônio cultural a ser preservado¹⁶.

Sobre o bem viver a partir do pleno uso social da memória é digno de nota o que postula a educadora Heloísa Helena Costa:

Um ser sem memória não se reconhece e não reconhece os outros seres, não sabe de onde veio e por isso mesmo também não sabe para onde vai; sem saber para onde ir, esse ser também não vai se importar com o que faz, não vai se importar com suas atitudes porque não estará nutrido de valores, haverá apenas instintos. A gravidade dessa constatação é que esse processo de perda de memória e de valores — éticos, morais, sociais, políticos econômicos, enfim valores culturais — leva à violência cotidiana, à barbárie¹⁷.

Essa invisibilização de identidades, esse apagamento de memórias segue a mesma lógica consubstanciadora de uma epistemologia colonial que é comprometida com a morte de saberes outros,



de outras mundividências, diferentes daquelas estabelecidas pelo poder hegemônico ou, como observado em texto de autoria de Elison Paim, um dos autores deste artigo

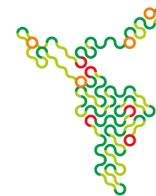
Todos os sistemas de pensamento e de ação dos povos colonizados foram destruídos, em nome do que os colonizadores oriundos do velho continente denominaram civilização. Constituíram sistemas políticos, jurídicos, ideológicos, religiosos e culturais que justificaram todas as atrocidades cometidas e impregnaram de inúmeros desqualificativos tudo o que era próprio dos povos originários, muitos deles milenares que passaram a ser nominados como bárbaros, incivilizados, pagãos, incultos, ou outros tantos adjetivos de cunho depreciativo¹⁸.

A necessidade de construção de uma sociedade justa, inclusiva e com inserção social provoca os espaços educativos a ampliarem seu universo de tecnologias e propostas de transformação de conjunturas sociais e, neste sentido, os museus se aliam às escolas e também assumem a responsabilidade de estimular as pessoas a formarem um pensamento crítico, sobre si mesmas e sobre o mundo. As escolas e os museus são lugares de produção de conhecimentos relevantes para a expansão da vida em sociedade e na histórica relação entre os museus e a educação escolar é recorrente a ênfase dada ao aspecto pedagógico do museu e, nesse sentido, discute-se o uso político dos objetos musealizados, para além do caráter expositivo, partindo do pressuposto de que estes objetos tem um potencial de educação, de estímulo a construção de uma visão crítica junto aos seus públicos. Esse potencial educacional é catalisado pela mediação, a partir do momento que o museu constrói uma política pedagógica comprometida com a aprendizagem e com o desenvolvimento humano, em suas especificidades.

Discorrendo sobre os antecedentes históricos desse diálogo interinstitucional museu/escola, a historiadora e especialista em Museologia, Marlene Suano, aponta um fato emblemático ocorrido no parlamento inglês, durante a era vitoriana. Ela relata:

Já em 1857, na Inglaterra, John Ruskin, estudioso de assuntos de arte, apresentara projeto a uma comissão parlamentar para “que se desse função mais educativa ao museu”: apresentar os objetos com visão crítica e não puramente expositiva¹⁹.

Todavia, os vários enfoques dados a esses temas e os muitos estudiosos que têm contribuído no sentido de trazer novos dados e metodologias para sua interpretação, nos permitem observar um sensível comprometimento nesse diálogo entre o museu e a escola como espaços de debates sociais. Igualmente, a mediação em museus, particularmente em seu papel pedagógico, fomenta debates



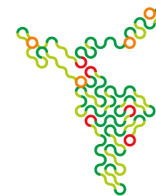
socialmente importantes e coaduna com o pensamento vygotskyano que, em sua problematização da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, afirma que ambos os conceitos dialogam, mas são diferentes entre si. Para Vygotsky “[...] a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas formações”²⁰. Ele afirma que todo aprendizado é mediado: Toda experiência humana com o mundo se dá a partir de instrumentos técnicos e da linguagem, constituída de conceitos consolidados respectivamente na cultura das pessoas. A teoria sociointeracionista se fundamenta na relação social, segundo a qual a formação do ser humano se daria na/pela vivência social. Daí a relevância da mediação, considerada no estudo do fato museológico, terminologia utilizada por muitos teóricos contemporâneos²¹ que consiste na inter-relação entre o ser humano, o bem cultural e a conjuntura social segundo a museóloga Waldisa Rússio.

Destarte, a formação humana seria estruturada na dialética sujeito/sociedade: as gentes modificam o ambiente e o ambiente modifica as gentes e essa interação estabelecidas entre as pessoas e determinado ambiente é chamado de experiência pessoalmente significativa. O museu, como um espaço relacional também oportunizaria possibilidades de experiência pessoalmente significativa, quando respeita os repertórios e as diferentes experiências dos públicos que o visitam.

A memória, ponto nevrálgico da dimensão museal, é outro elemento trazido ao debate por Lev Vygotsky por ser um dos importantes insumos do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Como afirma o autor

Tudo o que a humanidade enculturada lembra e conhece hoje em dia, toda a sua experiência acumulada em livros, vestígios, monumentos e manuscritos, toda essa imensa expansão da memória humana – condição necessária para o desenvolvimento histórico e cultural do homem – deve-se à memória externa baseada em signos²².

Especialmente no que tange à sua relação com a aprendizagem, a memória sofre a mediação de estímulos externos e a situação de visita ao museu oferece inúmeras possibilidades desses estímulos e interpretação dos signos e símbolos, notadamente, aqueles que constituem o documento de memória materializado nos acervos ali encontrados. Neste respeito, o fato museológico aponta, principalmente, para o protagonismo social a partir de uma perspectiva de usabilidade política da memória. E essa educação museal, catalisada pelo bem cultural (objeto musealizado ou

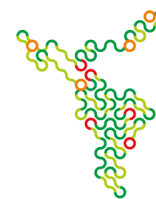


musealizável), pode ser mediada em vários espaços socioculturais, dentre os quais, o museu – entendido aqui como um processo onde potencialmente as pessoas encontram e (re)conhecem valores, símbolos, teorias, entretenimento, etc., a partir do objeto (material ou imaterial) que é musealizado e exposto ou mesmo do que é produzido e realizado como atividades de extensão.

Para compreender em que medida os museus se apropriam do seu potencial educacional no processo relacional com os seus públicos, far-se-á necessário uma análise do projeto político-pedagógico e do plano museológico institucional tomando os espaços museais como possibilitadores de interseções entre a dita educação formal e a não formal – interseções, essas, potencializadas pelo entendimento de que a memória cultural é importante subsídio para a construção e reconstrução daquilo que definimos como identidade cultural – que inclui a nossa produção científica, as religiosidades, a arquitetura, a culinária, a paisagem natural, os usos da linguagem, as festividades, as danças, e demais produções dos saberes e fazeres humanos.

Objetivando a construção de uma sociedade justa e igualitária, o museu decolonial atua em prol: da emancipação das pessoas, do enfrentamento à subalternização de grupos sociais – que lança cada vez mais os sujeitos em situação de vulnerabilidade social – e o combate às desigualdades. Neste sentido, o debate político sobre a memória precisa se dar em um lugar de acessibilidades, que promova contatos com os objetos musealizados e pessoas e, obviamente, cada museu ou processo museal tem criado soluções para proporcionar aos seus públicos, diferentes formas de interação, fruição e sinestesia durante a situação de visita.

Há um sistema de coisas que se estrutura em função do capital, em um regramento social e político fundamentado na econometria, ou seja, a utilização de valores econômicos como paradigma para lidar com questões sociais. O capitalismo infunde nas sociedades um modo de vida individualista, egocêntrico, que incita ódios e desqualifica os sujeitos numa perspectiva de sujeição de subjetividades, opressão, violências sistêmicas tais como o racismo - ou, racismos, no plural, dadas as diferentes formas e natureza de sua expressão - que não é uma invenção do capitalismo, mas que, peremptoriamente, por ele é utilizado, com muita propriedade, como uma ferramenta estratégica em uma sociedade que estabelece as relações de poder a partir do racismo.

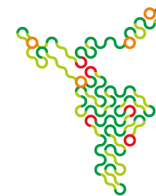


Em espaços institucionalizados de memória a ausência de uma visão crítica sobre racismo corrobora para uma linguagem expográfica²³ estigmatizadora, na qual pessoas negras são representadas num discurso de subalternização e reificação. Assim, diante dessa estereotipização, desse silenciamento identitário na narrativa museal, cumpre-nos questionar qual o lugar das comunidades negras nos discursos expográficos. Igualmente, como à memória negra se apresenta na imaginação museal brasileira?

O colonialismo que caracteriza espaços culturais brasileiros tais como o museu consequentemente promove uma ausência presente ou uma presença ausente da participação negra nas narrativas de memória e sendo assim, como reação a essa política de apagamento tanto a educação museal quanto a educação escolar tem a responsabilidade de desenvolver um projeto pedagógico dialogal que contemple possibilidades outras de leitura para além do olhar hegemônico branco. Precisamos nos insurgir contra esse colonialismo que nos submete à leitura reducionista de mundo que exalta uma presença europeia em detrimento das outras tantas. Numa perspectiva decolonial antirracista, precisamos garantir o espaço das múltiplas cores da cultura que pintam o mosaico das diferenças que (trans)formam as sociedades, entendendo que há diferentes matrizes, notadamente a africana e indígena, que concorrem para a constituição da nação brasileira.

Neste sentido, podemos considerar a proposta da educadora Catherine Walsh como uma possibilidade de uma educação para a inserção e inclusão racial extremamente profícua, como reação a esse estado perverso de coisas pautado na lógica do capital. Com essa proposta, a autora indica uma epistemologia contra hegemônica como forma de resistência e enfrentamento. Ela conceitua como interculturalidade crítica um projeto político que, como está posto, se insurge contra a estrutura colonial-racial, questionando a lógica do capitalismo e a construção de novos modelos de sociedades. Esse novo ordenamento social, segundo a autora, não é algo dado, mas a ser construído e sinaliza para a transformação de estruturas, conjunturas e dispositivos de poder que sustentam as injustiças, o racismo, a subalternização e a inferiorização de seres, saberes, lógicas e racionalidades de vida²⁴.

Destarte, os museus, efetivamente, corroboram a sua função social, oferecendo uma tecnologia cultural decolonial que, de fato, oportunize a grupos que sofrem apagamento pelo poder hegemônico, o acesso à memória. Assim, assumindo a sua responsabilidade porquanto lugar



educacional, o museu participa de forma cidadã na construção de uma sociedade mais justa, mais equânime, tratando desigualmente os desiguais, a partir do respeito às diferenças.

• Professor Assistente do Curso de Graduação em Museologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela UFSC e doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFSC. Membro do grupo de pesquisa PAMEDUC (UFSC). E-mail: poesiadomar@gmail.com Florianópolis/SC. Brasil.

• Professor permanente do programa de pós-graduação em educação (PPGE) e do mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória – UFSC) da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutor em educação pela UNICAMP e mestre em História pela PUC/SP. Líder do grupo de pesquisa PAMEDUC (UFSC) e membro dos grupos de pesquisa Rastros (USF) e Kairós (UNICAMP). E-mail: elison0406@gmail.com Florianópolis/SC. Brasil

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil está direcionada para as escolas e não para os museus. Contudo, a despeito de não serem espaços escolares, os museus são espaços de educação o que nos leva a auferir que há uma necessidade de que esses espaços também atentem para as responsabilidades da educação museal com a valorização identitária das matrizes culturais africanas e o enfrentamento do racismo no Brasil. O espírito da lei, entendemos, é a aplicabilidade das diretrizes que consubstanciam a lei, os seus princípios norteadores, a dimensão epistêmica da lei.

² BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas v. 1. 8ª Ed. Revista. São Paulo: Brasiliense, 2012.

³ BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

⁵ Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDBen, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Posteriormente, foi criada a Lei 11.645 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". A despeito dessa alteração, por uma questão de posicionamento político, dessa pesquisa, e em consonância com o pleito dos movimentos negros brasileiros, amparamos o debate na Lei 10.639.

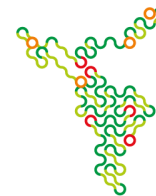
⁶ CHAGAS, Mário. Diversidade Museal e Movimentos Sociais. In: CHAGAS, Mario de Souza; JUNIOR, José do Nascimento. (Org.). **Ibermuseus 2: reflexões e comunicações**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, 2008, p.60.

⁷ Quando falamos, aqui, em apropriação do objeto, estamos nos referindo ao resultado de um determinado processo de internalização de signos e símbolos a ele relacionados. A apropriação de um determinado objeto musealizável é, a partir do contato com o mesmo, inseri-lo em seu repertório cultural, em seu sistema de representação, suas subjetividades, construindo pontes cognitivas, sensoriais.

⁸ Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais se deu por ocasião da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 33ª reunião, celebrada em Paris, de 03 a 21 de outubro de 2005.

⁹ Lei 11.904 de 14 de janeiro de 2009 que institui o Estatuto de Museus.

¹⁰ A iconologia do *Flâneur* está presente na análise de Walter Benjamin sobre a obra de Charles Baudelaire e faz referência àquela pessoa (ou grupos de pessoas) que prefere transitar livremente pelos espaços do museu, buscando ter suas próprias



impressões, suas próprias experiências de memória, sem estar presa a uma proposta de visitação pré-estabelecida ou a um compromisso específico de leitura expográfica. Assim como o flâneur “vê a cidade sem disfarces”, os públicos também podem ver os museus sem disfarces. BENJAMIN, Walter. Paris do Segundo Império. In: **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 2000).

¹¹ BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade**. Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p.13.

¹² Entendemos como uso social da memória o exercício cidadão dos sujeitos históricos de conhecerem a memória de seus antepassados e seu país, acessarem-na e a partir desse contato olharem para si mesmos, analisando a sua realidade e exercitando o criticismo, se percebendo no mundo e construindo os instrumentos necessários para a sua autonomia o seu bem viver em comunidade.

¹³ BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas v. 1. 8ª Ed. Revista. São Paulo: Brasiliense, 2012, p.123.

¹⁴ Apropriamo-nos, aqui, do conceito “*Internet of Things*” (Internet das Coisas) de autoria do pesquisador britânico Kevin Ashton do Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Segundo Ashton, “Internet das coisas” se relaciona à ideia de que “a rede de comunicações humana (exemplificada na internet) e o mundo real das coisas – precisam se encontrar. Um ponto de encontro onde não mais apenas “usaremos um computador”, mas onde o “computador se use” independentemente, de modo a tornar a vida mais eficiente. Os objetos – as “coisas” – estarão conectados entre si e em rede, de modo inteligente, e passarão a “sentir” o mundo ao redor e a interagir”, ou seja, a capacidade de conectividade de diferentes utensílios do dia a dia, sensíveis à internet. Nesta apropriação, referimo-nos à “musealidade das coisas” para designar o potencial de diálogos e construções de narrativas entre as memórias e os objetos. <https://www.finep.gov.br/noticias/todas-noticias/4446-kevin-ashton-entrevista-exclusiva-com-o-criador-do-termo-internet-das-coisas> (acessado em 06 de novembro de 2017, às 22h21).

¹⁵ BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas v. 1. 8ª Ed. Revista. São Paulo: Brasiliense, 2012.

¹⁶ LIMA, Valdemar de Assis; PAULA, Josiane Beloni de. O ser humano como patrimônio: uma possibilidade de salvaguarda de saberes e fazeres culturais. In: PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Pedro Mülbersted; FREIRE, Ana Paula da Silva (Org.). **Diálogos com Walter Benjamin**: memórias e experiências educativas. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018.

¹⁷ COSTA, Heloísa Helena F. G. da. “Saúde cultural: patrimônios que tornam cidades e cidadãos mais saudáveis”. In: Patrimonialização e sustentabilidade do patrimônio: reflexão e prospectiva. FILIPE, Graça; VALE, José; CASTAÑO, Inês (Coordenadores). Instituto de História Contemporânea da Universidade NOVA de Lisboa IHC-NOVA FCSH, Lisboa, 2018, p. 224

¹⁸ PAIM, Elison Antonio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de história. In: MOLINA, Ana Heloisa, FERREIRA, Carlos. (Org.) **Entre textos e contextos**: caminhos do ensino de História. Curitiba: editora CRV, 2016, p.142.

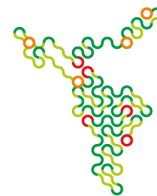
¹⁹ SUANO, Marlene. **O que é museu**. In: Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.39.

²⁰ VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.303.

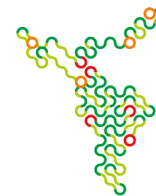
²¹ CURY, Marília Xavier. “Museologia e conhecimento, conhecimento museológico: uma perspectiva dentre muitas”. Museologia & Interdisciplinaridade: publicação eletrônica do Programa de Pós-graduação em Ciências da Informação. Universidade de Brasília. Faculdade de Ciências da Informação. – v.3, n.5, Brasília: UnB, maio/junho de 2014, pp. 251.

²² VIGOTSKI. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996, p.123.

²³ Denominamos de linguagem expográfica o sistema comunicacional expositivo que inclui os recursos visuais e informacionais relacionados à temática da exposição.



²⁴ WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales** (Tomo II). Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Ecuador: editorial Abya-Yala. 2017.



ESCUTAS SENSÍVEIS EM TEMPOS DESAFIADORES: OS IMPACTOS DO PROGRAMA NACIONAL MULHERES MIL NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO ROQUE

Silvia Regina Teixeira Christóvão¹
Rosana Vargas Fraga²

Resumo: Este estudo tem como objetivo refletir sobre os impactos do Programa Nacional Mulheres Mil, desenvolvido pelo Instituto Federal Catarinense - Campus Sombrio em parceria com o Campus Santa Rosa/ SC, na comunidade quilombola São Roque SC/RS. O projeto Manacá ocorreu entre 2012, 2013, objetivou qualificar as mulheres da comunidade, promover a formação educacional, profissional e cidadã e destacar seu potencial produtivo na perspectiva de melhorar as condições de suas vidas, famílias e comunidades. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, utilizando-se da história oral como metodologia interpretativa. Dialoga-se política de gênero com Scott, (1995), as políticas públicas, destacada em Brasil, (2013; 2011; 2014), Freire (2001), Gohn (2007), entre outros. Os apontamentos destacam que o programa proporcionou a essas mulheres, fortalecimento da cidadania por meio da troca de saberes. Assim, as políticas públicas numa perspectiva educacional com recorte em gênero permite que as mulheres se vejam como protagonistas de suas vidas, agentes transformadoras em suas comunidades. O desenvolvimento de potencialidades auxiliou as mulheres a oferecerem produtos e serviços qualificados. Contudo, não foi capaz de fomentar a equidade de gênero, ao enfatizar as aprendizagens prévias das alunas, oferecendo qualificação em áreas tradicionalmente femininas, marcadas pelo papel da mulher na sociedade que é a de organizar, cozinhar e cuidar. Reforçam-se as atividades secundárias que as mulheres vêm exercendo por séculos e também não ocorreu um diálogo prévio de quais cursos essas mulheres gostariam de fazer ou mesmo se aprofundar em saberes e fazeres.

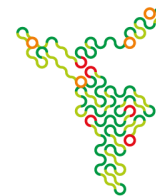
Palavras-chave: Mulheres Mil. Mulheres quilombolas. Cidadania. Políticas Públicas.

Sensitive listening in challenging times: the impacts of the thousand women national program on the quilombola community São Roque

Astract: This study aims to reflect on the impacts of the National Thousand Women Program, developed by the Federal Institute of Santa Catarina - Campus Sombrio in partnership with the Campus Santa Rosa/SC, in the São Roque SC/RS quilombola community. The Manacá project took place in 2012, 2013 and aimed to qualify women in the community, promote educational, professional

¹Doutoranda no Programa de Pós Graduação Interdisciplinar das Ciências Humanas - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - Florianópolis/SC - Brasil

²Doutoranda no Programa de Pós Graduação Interdisciplinar das Ciências Humanas - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - Florianópolis/SC - Brasil



and citizen training and highlight their productive potential with a view to improving the conditions of their lives, families and communities. Methodologically, it is a qualitative, bibliographical research, using oral history as an interpretive methodology. Gender policy is discussed with Scott, (1995), public policies, highlighted in Brazil, (2013; 2011; 2014), Freire (1995), Gohn (2007), among others. The notes highlight that the program provided these women with the strengthening of citizenship through the exchange of knowledge. Thus, public policies from an educational perspective with a gender focus allows women to see themselves as protagonists in their lives, transforming agents in their communities. The development of potential helped women to offer qualified products and services. However, it was not able to foster gender equity, by emphasizing the students' prior learning, offering qualification in traditionally female areas, marked by the role of women in society, which is to organize, cook and care. The secondary activities that women have been carrying out for centuries are reinforced and there was also no previous dialogue about which courses these women would like to take or even deepen in knowledge.

Keywords: Thousand Women. Quilombola women. Citizenship. Public policy.

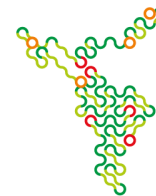
Introdução

O Programa Nacional Mulheres Mil foi instituído nacionalmente em 2011 e é fruto dos resultados gerados por uma iniciativa piloto de mesmo nome, criada em 2007 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC). O programa teve como objetivo promover a formação profissional e tecnológica articulada com o aumento da escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social, especialmente das regiões Norte e Nordeste do país. Atuando no sentido de garantir o acesso a educação para uma parcela da população que foi alijada do processo e conforme as necessidades de cada comunidade e região. O programa foi instituído nacionalmente por meio da Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011 do MEC³ e se transforma em programa de cobertura nacional⁴.

O Programa Nacional Mulheres Mil tinha como foco a ampliação também em seu escopo inicial de oferta de educação profissional e tecnológica. Além dos cursos de formação inicial e continuada e qualificação profissional, incluiu em sua oferta os cursos de educação profissional técnica de nível médio. Os projetos locais foram ordenados de acordo com as necessidades da

³ BRASIL. **Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011 do MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil>>. Acesso em: 08. Set, 2021.

⁴ BRASIL. **Programa Nacional Mulheres Mil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil>>. Acesso em: 06 Set, 2021.



comunidade e segundo a vocação econômica regional⁵. Este Programa Nacional foi aplicado, prioritariamente, pelas instituições públicas dos sistemas de ensino federais, estaduais e municipais. Na região sul o programa foi ministrado na comunidade Quilombola São Roque SC/RS, o programa iniciou em 2012, e foi desenvolvido por meio do Instituto Federal Campus Sombrio - SC.

Intitulado como Projeto Manacá, teve como objetivo trabalhar com mulheres em situação de vulnerabilidade social, proporcionando às mesmas a construção de valores e conhecimentos teóricos-práticos na contribuição do desenvolvimento da autoestima, aumento da escolaridade e inserção no mercado de trabalho.⁶

A comunidade quilombola São Roque, na qual o projeto foi desenvolvido, está localizada entre o Extremo Sul de Santa Catarina (município de Praia Grande) e o Norte do Rio Grande do Sul (município de Mampituba). Participaram cerca de trinta mulheres oriundas do Quilombo São Roque, mas nem todas remanescentes de quilombos, foram selecionadas mediante parâmetros sócio-econômicos obtidos junto ao cadastro único municipal da Assistência Social de Praia Grande.

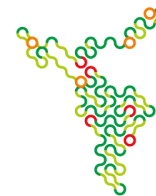
O projeto Manacá na comunidade São Roque

A árvore do Manacá ou Manacá-da-serra (*Tibouchina mutabilis*) é uma árvore nativa da Mata Atlântica, passa despercebida aos olhos de muita gente no dia - a - dia, porém, na época de sua florada tudo muda. Muito presente na Região Sul do Brasil. Em determinada época do ano, no entanto, apresenta florada tão exuberante que a faz sobressair-se entre as demais espécies geralmente entre os meses de novembro até fevereiro.

No projeto na comunidade quilombola, a árvore do Manacá simboliza as muitas mulheres que vivem anônimas em suas comunidades, mas possuem grandes habilidades, saberes e fazeres específicos da comunidade. Suas flores representam as diferentes fases de uma mulher (nascem brancas, ficam rosa e depois lilás e roxo). É símbolo de generosidade, amor incondicional e esta

⁵ BRASIL. **Programa Nacional Mulheres Mil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil>>. Acesso em: 6. Set 2021.

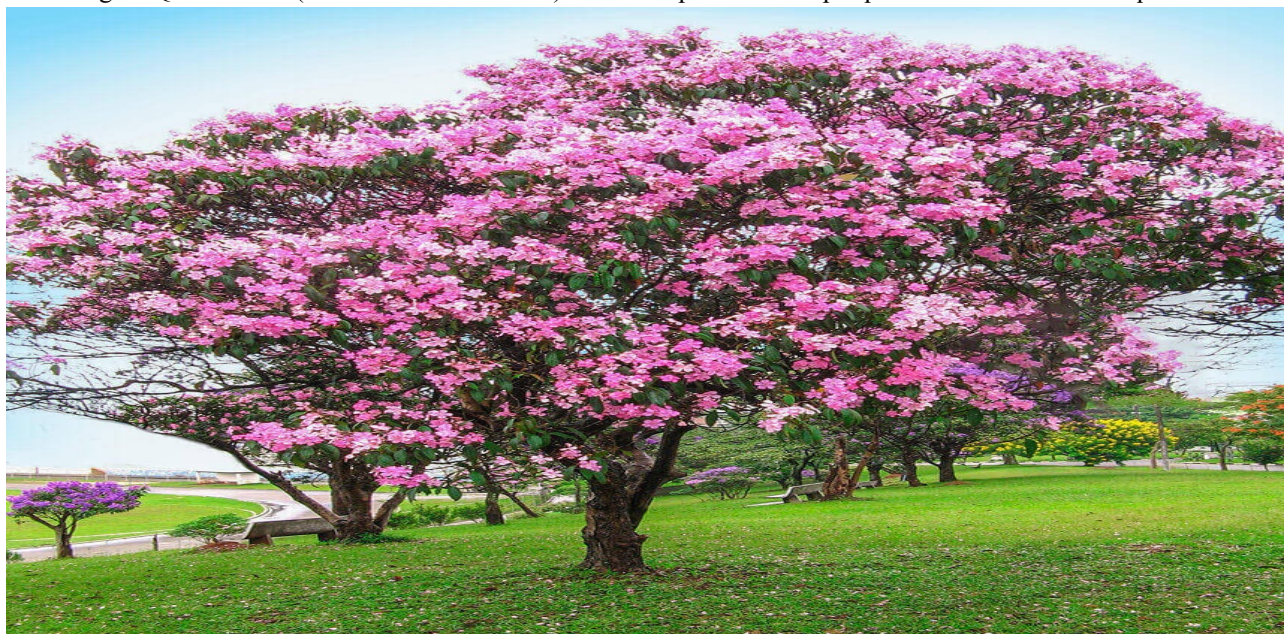
⁶MORAES, et.al. **PROJETO MANACÁ – PROGRAMA MULHERES MIL**. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/viewFile/689/464>>. 02. Set 2021.



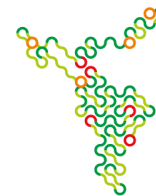
popularmente associada a poderes curativos e místicos na medicina popular, usada para tratar infecções e também indicada para dar força e energia.

Na comunidade árvore é conhecida com “ quaresmeira” ou “árvore da quaresma”, a qual a comunidade se refere é espécie que pertence ao mesmo gênero, porém se destaca e difere principalmente por apresentar flores mais escuras em tons variados de roxo, símbolo de beleza e desapego. “Quaresma”, pois uma de suas floradas ocorre na época da quaresma para a tradição cristã. Na imagem a seguir é possível visualizar a descrição da espécie que deu nome ao Programa Mulheres Mil, na comunidade de remanescentes de quilombo São Roque.

1- Imagem Quaresmeira (*Tibouchina Granulosa*). fonte: <https://www.bioparquebrasil.com.br/arvores/quaresmeira/>



Com o objetivo de qualificar as mulheres da comunidade São Roque e de promover a formação educacional, profissional e cidadã e fomentar seu potencial produtivo na perspectiva de melhorar as condições de qualidade de vida e de suas famílias. Enquanto que nosso objetivo neste trabalho é refletir sobre os impactos do Programa Nacional Mulheres Mil para as trinta mulheres que participaram.



Para alcançar os objetivos propostos destacamos que este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, utilizando-se da história oral como metodologia interpretativa. Escutamos 05 mulheres que participaram do programa. Foi realizado levantamento de dados em artigos científicos, dissertações e anais de eventos, produzidos a partir de estudos sobre a realidade, mudanças e perfis das mulheres participantes do Programa Mulheres Mil.

Também realizamos uma busca por dados descritos nos relatórios do PMM, disponibilizados eletronicamente nos sites oficiais do Governo Federal. Foram utilizados os relatórios disponibilizados pelo Comitê Gestor do Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento PNUD no Brasil (PNUD. BRASIL) ⁷.

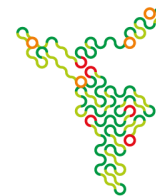
Na pesquisa pela proposta do projeto que foi desenvolvido na comunidade,⁸ vale destacar que a estrutura utilizada pelos professores do Campus Sombrio - SC para a comunidade obteve a carga horária de cento e sessenta horas, (160) com um currículo que contemplou conteúdos voltados para a formação humana, para o mundo do trabalho permitindo a valorização da cultura em que a comunidade está inserida⁹.

Como conteúdos teóricos foram abordados: matemática, língua portuguesa e informática. E os cursos profissionalizantes: corte costura, manicure e pedicure. Podemos observar que a qualificação em áreas que marcam tradicionalmente o papel das mulheres nessas áreas que são “extensão do lar”. Sem uma contextualização da realidade em que elas vivem, dos saberes e fazeres das mulheres do quilombo São Roque. Na escuta das mulheres entendemos seus saberes com grande respeito. Usando a expressão de Freire, “saberes só de experiências feito, que é exatamente o saber do senso comum [...], como se o mundo tivesse partido da rigurosidade do conhecimento científico” (FREIRE, 2001, p. 232).

⁷PNUD. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>. Acesso em: 24. Agot 2021.

⁸ PROJETO MANACÁ – **PROGRAMA MULHERES MIL**. Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense – SICT-Sul. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/viewFile/689/464>. Acesso em: 05. Agot 2021.

⁹MORAES, et.al. **PROJETO MANACÁ – PROGRAMA MULHERES MIL**. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/viewFile/689/464>. 02. Set 2021.



Segundo alguns trabalhos que analisamos¹⁰ para este artigo, os mesmos abordaram cursos diferenciados de acordo com a realidade de suas comunidades. Aqui em se tratando de uma comunidade tradicional de remanescentes de quilombos, não foram dialogados quais cursos mais se aproximam da realidade dessas mulheres.

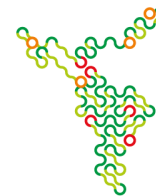
Em diálogo com algumas das trinta (30) mulheres, conversamos mais especificamente com (05) que realizaram o curso entre 2012 - 2013 podemos observar impactos em suas vidas, e na comunidade como, por exemplo: o projeto contribuiu para elevar a autoestima e também se destacaram, protagonizando seus saberes, aumentando a presença nas decisões da comunidade, ainda que os cursos profissionalizantes não estivessem atrelados aos seus saberes e fazeres. Porém, vale ressaltar que os cursos propostos não foram dialogados antes com as mulheres que participaram do projeto, isso acarreta um distanciamento entre o que foi proposto e o que de fato as mulheres da comunidade poderiam estar buscando.

Desse modo, é coerente mencionar que o Programa Mulheres Mil insere-se no contexto social das mulheres que participaram embasados em três eixos balizadores - educação, cidadania e desenvolvimento sustentável. O impacto social deste programa, ou de qualquer política pública, abrange identificar qualquer processo de mudança social oriunda da intervenção desta política.

Consequentemente, o impacto social é algo vivido ou sentido por um indivíduo, grupo social ou unidade econômica. Segundo Vanclay, (2002) os impactos sociais são o efeito de uma ação que pode ser positiva ou negativa, são distintos dos processos de mudança social, em parte devido ao fato de diferentes grupos sociais poderem sentir uma mudança social de uma forma diferente, dependendo das circunstâncias.

Tendo em vista esta discussão, o Programa apresenta dois pressupostos. O primeiro considera que existe contradição entre a proposta de implantação e a execução do Programa Mulheres Mil. E o segundo podemos observar e considerar que a formação profissional proporcionada para as mulheres

¹⁰ PANARIRI-ANTUNES ET AL. ANÁLISE DO “PROGRAMA MULHERES MIL” NO IFPR, CAMPUS PARANAVAÍ: A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DE MULHERES EM BUSCA DA IGUALDADE DE GÊNERO. In. Holos (2016). Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2418/1381>>. Acesso em: 09. Set 2021.



do quilombo São Roque as insere no segmento informal do mundo do trabalho, apresentando pouca articulação com o aumento da escolaridade.

O Programa Mulheres Mil esteve inserido no conjunto de prioridades das políticas públicas do Governo do Brasil¹¹, especialmente nos eixos promoção da equidade, igualdade entre sexos, combate à violência contra mulher e acesso à educação.

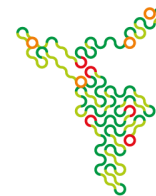
Contudo, em nossa perspectiva a educação foi o ponto mais significativo para a maioria das mulheres que se matriculou e conseguiu permanecer no curso, ainda que não naquele momento, 2012 - 2013, o programa não deu conta de cumprir com um dos seus eixos que é a educação, mas hoje passado 08 anos, as mulheres, jovens e adultos da comunidade, entendem que uma das principais formas de reforçar a condição de agente principalmente está centrada inicialmente na sua alfabetização, seguida de sua educação propriamente dita.

A educação lhe oportuniza o conhecimento, que a mesma poderá utilizar para ter um melhor nível de decisões e escolhas. Entendemos que a educação não desempenha sozinha um papel transformador, mas é um passo importante na ação do reconhecimento da mulher em sua capacidade como um agente de mudança na família e na comunidade, fortalecendo-a e tornando-a independente.

Diante de um perfil de desigualdade de gênero vivenciado no mundo do trabalho, com um grande número de mulheres trabalhando na informalidade, ganhando menos que os homens, com baixa escolaridade, más condições de trabalho e muitas desempregadas, iniciativas do governo para tratar da questão de gênero e valorizar a mulher são de extrema importância, especialmente do público feminino de baixa renda e socialmente vulnerável. Conforme aponta Scott (1995) o termo “gênero” é utilizado para denominar as relações sociais entre os sexos. Seu uso descarta as explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade de dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior.

Nesse sentido, podemos notar que as hierarquias de poderes instituídos afetam as mulheres nos espaços públicos levando em conta a reprodução de estereótipos, despertando a urgência na

¹¹ Ano 2007.



visibilidade das vozes das mulheres no intuito de quebrar barreiras discriminatórias. Assim a educação assume um papel fundamental na construção de autonomia para essas mulheres.

Através da escuta das mulheres percebemos que o retorno à escola, por meio de um curso de qualificação profissional, contribuiu para a transformação na vida de muitas delas, a partir de mudanças com relação ao comportamento, à autoestima e à aquisição de conhecimento.

Além disso, cabe destacar que ao longo desses oito anos que se passaram da realização do curso, uma grande parte retornou aos estudos, muitas conquistaram o certificado do ensino Médio e atua como professora no projeto da Educação Escolar Quilombola, na área dos saberes e fazeres Regionais que acontece na comunidade desde agosto de 2017. Em nossa perspectiva, a educação, está sendo a maior conquista para as participantes do projeto Manacá.

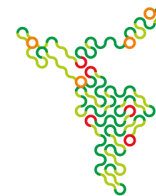
Assim, oportunizar espaços coletivos tendo a educação como ferramenta de inclusão, possibilitou às mulheres criar uma relação de pertencimento e engajamento com a comunidade, fortalecendo sua autonomia, e atingindo um dos objetivos que visibilizar suas capacidades e desenvolver suas potencialidades, transformando a relação delas com o mundo.

Considerações finais

Gostaríamos de trazer em nossos apontamentos que o Programa Mulheres Mil na comunidade quilombola foi uma possibilidade para as trinta (30) mulheres que tiveram a oportunidade de realizar o curso, uma possibilidade de escolha e de emancipação.

Por meio dos Institutos Federais, o Programa Mulheres Mil, foi oferecido para milhares de mulheres no Brasil, uma política pública através do curso de formação e capacitação, que oportunizou as mulheres participantes melhorar sua condição de agente. Todavia, sabemos que não dependerá somente destas mulheres escolher em fazê-lo ou não, pois as condições não se mostram favoráveis, na perspectiva de gênero na construção social vigente.

Destacamos aqui as dificuldades enfrentadas por algumas mulheres da comunidade, em relação ao cuidado dos filhos, pois, tendo essa como uma tarefa ainda como de responsabilidade delas. Muitas precisaram se reorganizar para levar os filhos. Porém, esse ponto também de atenção para a educação, pensar nas mulheres e suas crianças, sendo esse fato latente nas questões de gênero. Vale ressaltar,



que as aulas não aconteceram na comunidade, e sim no polo de Apoio à Educação a Distância no centro da cidade, distante há vinte e dois (22) quilômetros ida e volta no ônibus escolar disponibilizado pelo município de Praia Grande.

Também acreditamos ser importante destacar que não houve de fato na elaboração da proposta, tanto dos conteúdos programáticos língua portuguesa e matemática, quanto dos cursos profissionalizantes uma consulta prévia sobre os saberes e fazeres das mulheres do quilombo São Roque, não se pensou em potencializar e valorizar saberes que elas praticavam na comunidade. Necessário destacar que a proposta do projeto Manacá, estimulou as alunas que não haviam concluído seus estudos no ensino fundamental que persistissem buscando após o curso, a conclusão do nível de escolaridade.

Assim, em nossa perspectiva e diante da escuta de algumas mulheres, que nos relataram suas impressões em relação ao Programa Mulheres Mil. Podemos destacar que o maior impacto na comunidade quilombola São Roque está relacionado com a educação, pois a educação está na formação profissional, no desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. O projeto Manacá buscou contribuir para o “empoderamento” das mulheres e de seu desenvolvimento com o intuito de com isso, elas pudessem também contribuir para o desenvolvimento da comunidade a qual pertencem.

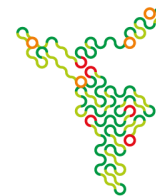
Referências

ARROYO, M. G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.- dez., 2010.

BRASIL. Pronatec / **Brasil Sem Miséria: Mulheres Mil**. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011c**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8526-portaria1015-220711-pdf> . Acesso em: 28. Agot. 2021.

_____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.



_____. **Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011.** Instituiu o Programa Nacional Mulheres Mil. Diário Oficial da União, n. 140, p. 38, 22 de julho de 2011a.

_____. **Decreto nº 7.492, de 02 de junho de 2011.** Institui o Plano Brasil sem Miséria. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 03 jun. 2011b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8526-portaria1015-220711-pdf> Acesso em: 28 ago. 2021

MAGESTE, G. S.; MELO, M. C. O. L.; CKAGNAZAROFF, I. B. **Empoderamento de mulheres: uma proposta de análise para as organizações.** In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 5, 2008, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Anpad, 2008.

MEC. Ministério da Educação. Mulheres mil: do sonho à realidade: Thousand women: making dreams come true = Milefemmes: du revê à laréalité. Organização: Stela Rosa – Brasília: Ministério da Educação, 2011.

MORAES, et.al. PROJETO MANACÁ – PROGRAMA MULHERES MIL. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/viewFile/689/464>>. 02. Set 2021.

PANARIR-ANTUNES et. al. **Análise do “Programa Mulheres Mil” no IFPR, Campus Paranavaí: a transformação social de mulheres em busca da igualdade de gênero.** Holos, ano 32, v.1, p. 153-160, 2016.

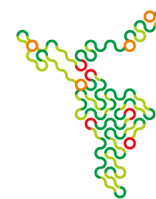
PNUD. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.** Disponível em: <<https://www.br.undp.org/>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

_____. **Declaração do Milênio.** Disponível em: <<https://www.br.undp.org/>> Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. **Relatório de Desenvolvimento Humano - 2014.** Disponível em: <<https://www.br.undp.org/>> . Acesso em: 15 jul. 2016.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, n. 2, 1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

VANCLAY, F. **Conceptualising social impacts.** Environmental Impact Assessment Review, V. 22, n. 3, 183-211p., 2002.



FURG E UFPel: ASSIMETRIAS E CONTROVÉRSIAS NA EXECUÇÃO DA LEI FEDERAL Nº 12.990/2014 (COTAS RACIAIS NO SERVIÇO PÚBLICO)

Mara Beatriz Nunes Gomes¹
Marcus Vinicius Spolle²

Resumo: A Lei n.º 12.990/2014 estabelece que 20% das vagas oferecidas em concursos e seleções destinadas ao ingresso no serviço público federal devem ser reservadas para candidatos(as) negros(as). Contudo, estudos sobre a difusão de políticas públicas referem a existência de distintas formas de instrumentalização das mesmas. Assim, esta pesquisa problematiza a repercussão da perspectiva institucional na execução da Lei n.º 12.990/2014; a investigação não questionou “se é feito”, mas como “é feito”. Realizou-se um estudo de caso comparativo entre os concursos públicos promovidos pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel) durante o período de Junho/2014 a Dezembro/2018. As investigações recaíram sobre os textos dos editais de concurso público, a perspectiva dos órgãos (entrevistas de gestores), bem como análise de documentos que circunstanciam as questões atinentes ao ambiente institucional das universidades pesquisadas. A abordagem dos achados da pesquisa buscou mapear a estabilização da controvérsia que se pretende analisar. O exame do conjunto dos dados evidenciou a existência de assimetrias na execução da Lei n.º 12.990/2014 no âmbito das instituições pesquisadas, conduzindo tanto a efetivações quanto a interdições da política.

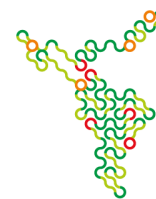
Palavras-chave: Serviço público federal. Cotas raciais. Execução. Assimetrias. Controvérsias.

FURG and UFPel: asymmetries and controversies in the execution of Federal Law No. 12.990/2014 (racial quotas in public service)

Abstract: Law 12.990/2014 establishes that 20% of the vacancies offered in competitions and selections intended for entry into the federal public service must be reserved for black candidates. However, studies on the dissemination of public policies refer to the existence of different forms of instrumentalization of them. Thus, this research problematizes the repercussion of the institutional perspective in the execution of Law No. 12.990/2014; the investigation did not ask “if it is done”, but how “it is done”. A comparative case study was carried out between the public examinations promoted by the Federal University of Rio Grande (FURG) and the Federal University of Pelotas (UFPel) during the period from June/2014 to December/2018. The investigations focused on the texts

¹ Mestra em Sociologia. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pelotas (PPGS/UFPel), mbng.adv@gmail.com e <https://orcid.org/0000-0001-7712-1001>. Pelotas/Brasil.

² Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), docente do PPGS/UFPel, sociomarcus@gmail.com e <https://orcid.org/0000-0001-7339-8396>. Pelotas/Brasil.



of the public tender notices, the perspective of the bodies (managers' interviews), as well as the analysis of documents that detail the issues pertaining to the institutional environment of the surveyed universities. The approach to the research findings sought to map the stabilization of the controversy that we intend to analyze. The examination of the set of data evidenced the existence of asymmetries in the execution of Law 12.990/2014 within the scope of the researched institutions, leading to both the effectiveness and prohibitions of the policy.

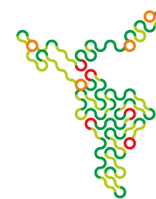
Keywords: Federal Public Service. Racial quotas. Execution. Asymmetries. Controversies.

Introdução

Este trabalho reproduz recorte de pesquisa de mestrado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que se debruça sobre a execução da Lei Federal n.º 12.990, de 09 de junho de 2014, a qual instituiu a reserva de 20% das vagas de concursos e seleções públicas para candidatos negros. Estudos sobre a difusão de políticas públicas usualmente referem que os modos de execução das mesmas diferem frente às distintas esferas responsáveis pela sua implementação e instrumentalização (BACK, 2019). Buscando compreender a ocorrência de tais fenômenos na perspectiva das políticas afirmativas de caráter racial, esta pesquisa questiona a influência da perspectiva institucional na difusão dessa modalidade de política pública.

Para testar a problematização, o cenário empírico envolve um estudo de casos exemplares: os editais de concursos públicos para cargos efetivos da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e da UFPel. Essas duas universidades públicas brasileiras fundadas no ano de 1969 e localizadas no Estado do Rio Grande do Sul, a aproximadamente 60km de distância uma da outra, além de semelhanças organizacionais relativas ao mesmo regime jurídico-administrativo (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990), também possuem aproximações socioestruturais.

Inicialmente a problematização teórica da pesquisa desdobrou-se frente a lente da Teoria Ator-Rede (TAR ou ANT), a qual propõe um reexame do espaço social, conectando os actantes (agentes humanos e não humanos) em uma cosmovisão simétrica, instrumentalizada pelo mapeamento da trilha construída durante a estabilização da controvérsia que se pretende analisar.



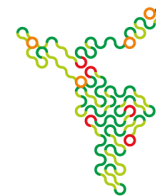
Já na pesquisa de campo as análises iniciais recaíram sobre os textos dos editais de concursos públicos promovidos pelas universidades pesquisadas. A análise detida dos instrumentos de acesso a essa modalidade de cota racial demonstrou a existência de assimetrias na execução dessa política afirmativa no âmbito das instituições pesquisadas, uma vez que os seus editais trazem construções interpretativas distintas da mesma legislação.

A racialização do trabalho no Brasil

Para Guimarães (2016), a dinâmica das relações raciais brasileiras demanda uma releitura dos processos de racialização e formação racial nas Américas. Assim, o autor propõe que o processo de racialização não ficou no passado, sendo, na verdade, permanente, do mesmo modo que acontece com a formação racial (GUIMARÃES, 2016). Nessa perspectiva, compreende-se que os processos históricos de divisão racial do trabalho no Brasil desenvolvem-se frente a um contexto em que se espera do negro o “cumprimento de determinados papéis sociais e a circulação restrita a determinados espaços sociais” (BERNARDINO-COSTA, 2016, p. 510).

Ao examinar o eixo geocultural em que está inserido o Brasil, Estanislau, Gomor e Naime (2015) observam que a manutenção das estruturas sociais racializadas institui-se a partir do período de exploração colonialista e escravista da América Latina. Quijano (2005) aponta que na América o colonialismo forjou o conceito de raça frente a um inédito mecanismo de controle dos meios de produção numa escala espaço/tempo, com a divisão social do trabalho a partir de uma narrativa de hierarquia racial. Essa idealização naturalizou a exploração dos corpos indígenas e negros³ como um direito imanente do colonizador (branco), dentro de uma perspectiva que excluía dos colonizados qualquer possibilidade de remuneração pelo trabalho realizado (QUIJANO, 2005). No contexto brasileiro, interessa observar mais detidamente a postura do poder público a partir do momento em que o método de produção escravocrata entra em declínio, período histórico cuja síntese das transposições encontra-se bem alinhavada nos apontamentos de Theodoro (2008, p.38):

³ Neste trabalho adotou-se o quesito cor/raça definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que aloca pretos e pardos dentro do grupo racial dos negros.



[...] a situação vigente em meados do século XIX era tal que, bem ou mal, o negro detinha um lugar central no sistema econômico. Como escravo, sustentava a economia primário-exportadora (sobretudo o café, mas também a cana-de-açúcar, o ouro e o algodão) e, nas cidades, respondia pela maior parte dos serviços (eram artesãos, reparadores, além de executarem serviços pessoais). Havia ainda os chamados negros de ganho, escravos que ofereciam seus serviços nas ruas, cujo trabalho representava uma renda adicional para muitas famílias da classe média urbana (serviços diversos, incluindo-se aí também a prostituição e a mendicância). [...] Aliado a esses eventos, a política de imigração, baseada na ideia do branqueamento da nação, recrudesce o quadro social. O negro perde o lugar no mercado de trabalho. Essa perda significou a perpetuação de uma situação de pobreza e miséria. Sem lugar nos setores econômicos mais dinâmicos, o negro vai buscar espaços nos meandros e interstícios possíveis: os pequenos serviços, o trabalho precário etc.

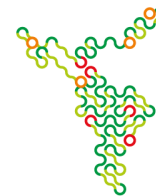
Para Nogueira (2007), o preconceito racial no Brasil é sub-reptício, traduzindo-se em uma preterição sociorracial que se exerce em razão da aparência (preconceito de marca). Segundo o autor, essa construção hierarquizante orienta-se numa expectativa de desaparecimento das demais categorias raciais, frente a um padrão de branquitude a ser alcançado mediante o cruzamento das raças (NOGUEIRA, 2007), perspectiva que dialoga com Gomes (2008) no sentido de que a miscigenação apresenta-se como a ideologia que fundamenta a situação sociorracial no país.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) identificou que no período de 1995 a 2015, o campo do trabalho apresenta “uma hierarquia estanque, na qual o topo é ocupado pelos homens brancos e a base pelas mulheres negras.”⁴ Estanislau, Gomor e Naime (2015, p. 120) propõem que a “cor da pele aparece como variável determinante na definição de papéis no mercado de trabalho.” Os pesquisadores também pontuam que a mesma segmentação racial também se repete no serviço público federal, local onde pretos e pardos⁵ correspondiam aproximadamente a 26% do quadro de pessoal no ano de 2013, período em que esse grupo racial constituía 51% da população brasileira, conforme aponta a Fundação Escola Nacional de Administração Pública - ENAP.

Portanto, mesmo que a noção sobre raça esteja centrada no campo sociopolítico e cultural (BERNARDINO-COSTA, SANTOS e SILVÉRIO, 2009), debater essa questão ainda revela-se imprescindível no bojo de desenvolvimento e estruturação das políticas públicas destinadas ao

⁴Fonte: <https://istoe.com.br/brasil-mantem-historicas-desigualdades-raciais-e-de-genero/l>. Acesso em: 15 mar. 2020.

⁵ Segundo Estanislau, Gomor e Naime, na “classificação da base SIAPE (MPOG), adotada até 2014, a categoria ‘pretos’ foi substituída por ‘negros’, contudo “para fins de comparação com o uso de outras bases, agrupamos “negros” e “pardos” da base SIAPE para formar o grupo dos autodeclarados como “negros” no âmbito do Poder Executivo Federal.”(2015, p. 121)



combate da desigualdade racial. Tal panorama expõe a necessidade de intervenção do Poder Público, de modo a corrigir o cenário no setor público, bem como inspirar e incentivar a adoção de medidas similares na iniciativa privada, intensificando a discussão relativa às cotas raciais, categoria de política afirmativa com potencialidade para desestruturar os padrões hierarquizantes do estratificado quadro societário brasileiro.

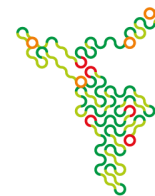
O campo empírico

Adotou-se como base de dados os editais de concursos públicos promovidos pelas instituições pesquisadas no que se refere ao provimento de cargos efetivos de docentes e técnicos-administrativos em educação (TAE). A delimitação assenta-se no fato de que, segundo a estrutura administrativa das universidades federais brasileiras (BRASIL, 1988), os cargos públicos efetivos compõem o quadro de pessoal permanente dessas instituições, configurando uma relação laboral usualmente menos afetada pelos influxos temporais, diferentemente do que ocorre nas contratações de agentes temporários e substitutos.

Também há que se considerar a natureza da ligação institucional que se estabelece entre a universidade e os ocupantes de seus cargos efetivos, um elo que confere a estes últimos potencialidade para influenciar o plano estrutural, posto que as funções diretivas dessas instituições são reservadas aos integrantes do seu corpo servidores (docente ou TAE).

Considerando que a proposta analítica desenvolveu-se em modo comparativo, tornam-se relevantes alguns aportes relativos à localização geográfica e estrutura institucional das universidades pesquisadas. FURG e UFPel são duas universidades públicas federais brasileiras, fundadas no ano de 1969, cujas sedes localizam-se, respectivamente, em Rio Grande e Pelotas, cidades situadas aproximadamente a 60 km de distância uma da outra na metade sul do Estado do Rio Grande do Sul (RS)⁴. Além de semelhanças organizacionais relativas ao mesmo regime jurídico-administrativo (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990), essas instituições também possuem aproximações no contexto das questões socioestruturais referentes ao fator racial.

Segundo dados registrados no SIAPE (Sistema Integrado de Administração de Pessoal da Administração Federal), em Setembro/2019, na instituição rio-grandina, entre os 2.003 servidores



públicos, havia 48 pretos e 156 pardos, assim distribuídos, segundo informações da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) da FURG: 52 docentes pardos, 104 técnicos-administrativos pardos, 12 docentes pretos e 36 técnicos-administrativos pretos.

No que tange à UFPel, com relação à mesma base de dados, em Outubro/2019, no quadro de 2.620 servidores da universidade pelotense estavam registrados 81 pretos e 121 pardos. Abrindo os dados, a divisão informada pela PROGEP/UFPel em Set/2019 contemplava: 57 docentes pardos, 64 técnicos-administrativos pardos, 17 docentes pretos e 69 técnicos-administrativos pretos.

Tabela 1 - Quantitativo do quadro de pessoal de FURG e UFPel

Instituição	Total de Docentes	Total de TAE	Total de Docentes e TAE	Total de Docentes Negros(as)	Total de TAE Negros(as)	Total de Docentes e TAE Negros(as)	% Total de Docentes e TAE Negros(as)
FURG	831	1172	2003	64	140	204	10,18%
UFPel	1359	1261	2620	74	133	207	7,70%

Fonte: FURG e UFPel. Autoria: própria.

Traduzindo todos esses números para percentuais, isso significa dizer que no quadros de pessoal efetivo de FURG e UFPel, a população negra representa, respectivamente, apenas 10,18% e 7,90% do total de servidores em cada uma dessas universidades federais, em descompasso com a taxa populacional da população negra no âmbito local, regional e nacional.

Quadro 1 - Comparativo da densidade demográfica racial

População negra (pretos e pardos)	Rio Grande	Pelotas	Rio Grande do Sul	Brasil
	19,39%	19,28%	16,14%	50,74%

Fonte: Censo demográfico do IBGE, 2010

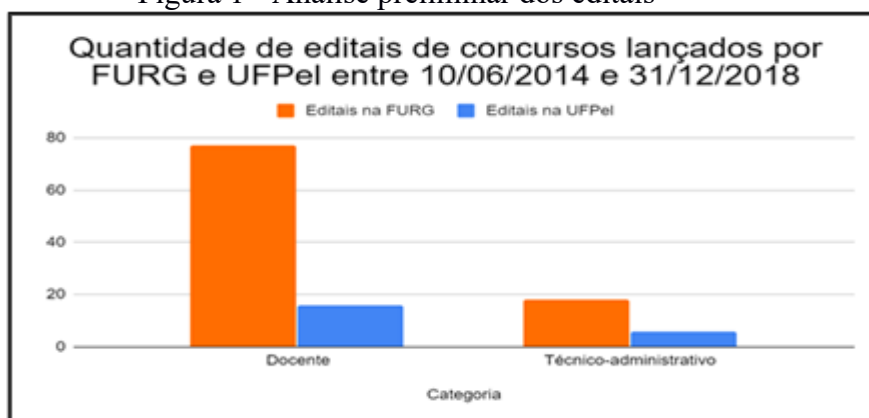


Tal constatação é importante na medida que, em tese, sob a ótica da meritocracia, o serviço público costuma ser caracterizado como um local acessível a todos e todas, uma proposição que não se valida frente aos dados acima apresentados.

Rastreando as assimetrias nos editais de FURG e UFPel

A compilação dos editais revelou significativos contrastes na quantidade de concursos lançados por FURG e UFPel durante o período pesquisado: 10/06/2014 a 31/12/2018.

Figura 1 - Análise preliminar dos editais



Fonte: FURG e UFPel. Autoria: própria.

Observando a discrepância entre a quantidade de editais lançados, já há indícios de que as instituições pesquisadas esboçam comportamentos diferentes frente à aplicação da mesma lei. Em relação aos concursos de docentes, durante o período analisado, a FURG lançou 77 editais, enquanto na UFPel foram 16 (dezesseis). A mesma lógica repetiu-se nos concursos para TAE, com registro de 18 editais na universidade rio-grandina e seis na instituição pelotense. Essa assincronia fica mais evidente quando se identifica que no período pesquisado essas duas universidades empregaram metodologias distintas para calcular as cotas raciais nos editais de concursos por elas promovidos, o que repercutiu decisivamente na execução da política.

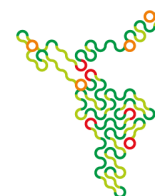


Tabela 2 - Tabulamento das vagas ofertadas nos editais de FURG e UFPel

Período pesquisado: 10/06/2014 a 31/12/2018				
Instituição	Vagas ofertadas (Docentes)	Vagas reservadas para negros(as) (Docentes)	Vagas ofertadas (TAE)	Vagas reservadas para negros(as) (TAE)
FURG	176	0 (0%)	109	06 (5,50%)
UFPel	242	45 (18,59%)	44	07 (15,90%)

Fonte: FURG e UFPel. Autoria: própria.

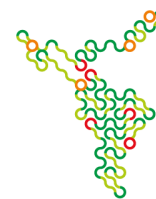
Os dados acima registrados, em análise conjunta com as regras dispostas nos textos dos editais, identificam que ao longo da vigência da Lei n.º 12.990/2014, a UFPel saiu de uma interpretação restritiva, focalizada no cargo específico, e passou efetivar a reserva das cotas raciais frente ao número total vagas ofertadas no edital, sem fazer distinção quanto às nomenclaturas e área dos cargos. Por sua vez, a FURG, durante todo o período examinado, aplicou a Lei n.º 12.990/2014 apenas em relação ao número isolado dos cargos, sem considerar o total de vagas disponibilizadas no edital, o que implicou menor ou nenhuma efetivação da política.

Entretanto, conforme registrado anteriormente (Tabela 2), em nenhuma das duas instituições foi alcançado o percentual de 20% determinado pela Lei nº 12.990/2014, tanto nos cargo de docente quanto de TAE. É possível visualizar esse panorama de forma evidente ao se aglutinar o total das vagas ofertadas referentes às carreiras de docente e TEA, conforme demonstrado na Tabela 6, a seguir.

Tabela 3 - Tabulamento do total de vagas ofertadas nos editais de FURG e UFPel

Período pesquisado: 10/06/2014 a 31/12/2018		
Instituição	Total de vagas ofertadas (docentes e TAE)	Total de vagas reservadas para negros (docentes e TAE)
FURG	285	06 (2,10%)
UFPel	286	52 (18,18%)

Fonte: FURG e UFPel. Autoria: própria.



A resposta para essa assincronia de comportamentos institucionais diante da mesma legislação aparentemente reside no modelo burocrático de gestão da coisa pública adotado no Brasil. A partir de uma perspectiva burocrática de exercício de poder pelo Estado de modo arbitral sobre pessoas ou grupos, alicerçada na dominação, autoridade e hierarquia (WEBER, 1982), as organizações públicas brasileiras passaram a reproduzir internamente os modelos de codificação e estratificação produzidos no quadro societário nacional. Marins (2017) defende que não podemos compreender a política como algo abstrato que se impõe sobre o agir dos atores, pois apesar da existência de um texto formal, constroem-se diferentes sentidos de assimilação dessas normas e variados modos de controle da política no plano local.

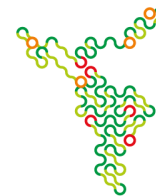
No plano interno, as instituições são constituídas por pessoas, as quais externalizam em suas condutas as subjetividades construídas na trajetória de socialização. Assim, se a sociedade é racista, como esperar que as instituições não reproduzam esse padrão? Estudos da década de 1990 já denunciavam como o fator cor/raça era instrumentalizado para repercutir estratificações e estigmas de cunho racial no momento da distribuição da justiça criminal pelo Poder Judiciário (ADORNO, 1995). Nesse contexto, é necessário reconhecer que os elementos culturais, políticos e ideológicos repercutem no agir dos gestores públicos, o que assume contornos expressivos no que se refere às cotas raciais no serviço público.

Considerações finais

Os recortes da pesquisa acima evidenciados revelam que a questão de fundo desta problematização articula o debate sobre as relações raciais no Brasil, em conjunto com a análise dos reflexos da vertente burocrática que orienta a administração pública brasileira. Isso porque a discricionariedade (MEIER; WRINKLE; POLINARD, 1999) do gestor público assenta-se nos distintos processos de socialização, e dentre eles os tensionamentos imersos no fator racial.

Referências

ADORNO, S. Discriminação racial e justiça criminal em São Paulo. **Novos Estudos Cebrap**, v. 43, p. 45-63, nov. 1995.



BACK, Francy Mary Alves. Modelo de difusão de políticas públicas: federalismo brasileiro e as políticas públicas locais. In: **19º Congresso Brasileiro de Sociologia**, 2019, Florianópolis.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul./set. 2016.

_____.; SANTOS, Sales Augusto dos; SILVÉRIO, Valter Roberto. Relações raciais em perspectiva. **Revista Sociedade e Cultura**, v. 12, n. 2, p. 215-222, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/download/9110/6269>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. **Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

_____. **Lei n.º 12.990, 09 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

ESTANISLAU, Bárbara; GOMOR, Eduardo; NAIME, Jéssica. **Servidores públicos federais: novos olhares e perspectivas**. Brasília: ENAP, 2015.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n.118, p. 247-268, 2003. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000100010>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

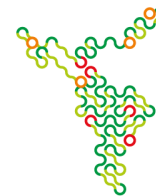
_____. Formações nacionais de classe e raça. **Tempo soc.**, v. 28, n. 2, p. 161-182, ago. 2016. Disponível: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 04 mai. 2018.

GOMES, M. B. N.; SPOLLE, M. V. Cotas e controvérsias: as assimetrias de uma discussão racial. In: **Anais do XX Encontro da Pós-graduação da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, 2018.

LATOUR, Bruno. **A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. Bauru, SP: EDUSC, 2001, 370p.

MARINS, M. T. A. (2017). **Bolsa Família – questões de gênero e moralidades**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017, p. 85.

MEIER, Kenneth J.; WRINKLE, Robert D.; POLINARD, J. L. Representative



Bureaucracy and Distributional Equity: Addressing the Hard Question. **The Journal of Politics**, v. 61, n. 4, p. 1025-1039, nov. 1999.

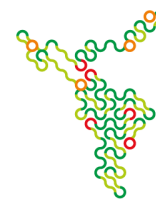
MELLO, Adilson da Silva; GARRIDO, Guilherme; VEIGA, Camila Lorrichio. Cartografia de controvérsias como procedimento metodológico: mapeando processos culturais em uma associação de Artesãos de Maria da Fé/MG. **Revista Educação, Cultura e Comunicação (ECCOM)**, v. 07. 2016, p. 93-110. Disponível em: <<http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/issue/view/71>>. Acesso em: 15 set. 2019.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo soc.**, v. 19, n. 1, p. 287-308, Jun. 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. p. 227-278.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: _____; JACCOUD, L.; OSÓRIO, R.; SOARES, S. (Orgs.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** 1. ed. Brasília: IPEA, 2008. p. 15-44.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia.** 5ª Edição. Trad. Waltensir Dutra. Rev. Fernando Henrique Cardoso. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2005.



MULHERES NEGRAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS CONFIGURAÇÕES DO RACISMO NOS SERVIÇOS DE SAÚDE MENTAL

Viviane Costa Rodrigues¹
Georgina Helena Lima Nunes²

Resumo: Este trabalho refere-se a uma investigação de doutoramento em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação, na Universidade Federal de Pelotas. Trata-se de investigar de que forma o racismo institucional impacta sobre o adoecimento mental de mulheres negras no âmbito dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) no município de Pelotas/RS. Tendo a pesquisa participante como metodologia a analisar as demandas de atendimento de mulheres em acesso ao serviço, além de verificar como os/as profissionais de Arte-educação atuam em suas práticas de trabalho. Compreende-se que a discriminação e o preconceito praticado nas rotinas de trabalho dos serviços de saúde estão incorporados de um racismo institucional, o qual atinge diretamente essas mulheres contribuindo também para a produção de sofrimento psíquico. Portanto, no âmbito dos estudos sobre a decolonialidade, interessa-nos discutir como essas epistemologias se constroem ante as formas de resistência dessas mulheres e qual o alcance político e subjetivo das mesmas.

Palavras-chave: Práticas educativas. Mulheres negras. Saúde mental. Racismo.

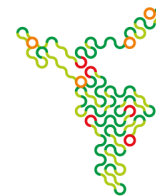
Black Women and Educational Practices Configurations of Racism in Mental Health Services

Abstract: This work refers to a doctoral research in Education in the Postgraduate Program in Education, at Universidade Federal de Pelotas. The aim is to investigate how institutional racism impacts on the mental illness of black women within the Psychosocial Care Centers (CAPS) in the city of Pelotas/RS. Having participatory research as a methodology to analyze the care demands of women accessing the service, in addition to verifying how Art Education professionals act in their work practices. It is understood that discrimination and prejudice practiced in the work routines of health services are incorporated into institutional racism, which directly affects these women, also contributing to the production of psychological distress. Therefore, within the scope of studies on decoloniality, we are interested in discussing how these epistemologies are constructed in the face of these women's forms of resistance and what their political and subjective reach is.

Keywords: Educational Practices. Black women. Mental health. Racism.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Arte-Educadora e trabalhadora no CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) na Prefeitura Municipal de Pelotas, Brasil.

² Doutora em educação pela UFRGS, professora associada da Universidade Federal de Pelotas na Faculdade de Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação (MovSE) e coordenadora do Observatório Interinstitucional em Ações Afirmativas, Brasil.



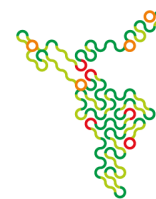
Introdução

O racismo no Brasil, pedra fundamental para o processo histórico de colonização, instalou-se como estratégia bem articulada pela opressão e exploração do sujeito negro nas diversas dimensões: políticas, socioeconômicas e culturais. O projeto colonial forjou ainda uma suposta democracia racial disfarçada pelo processo de branqueamento e incentivo à imigração europeia como tentativa de eliminar a presença do negro pós-escravidão. Tal condição desumanizante demonstra como a alienação colonial imposta soube reproduzir o complexo de inferioridade (FANON, 2008) naturalizado ante as concepções, discursos e outras formas de violência impelidas à população negra. E, diante da univocidade do discurso racista, essa população recebeu como herança do período escravista as vicissitudes, ao mesmo tempo, em que teve sua contribuição cultural e econômica invisibilizadas pelos interesses hegemônicos vigentes até hoje.

Embora haja ainda no Brasil, desde a elaboração da Constituição de 1988, a criminalização do racismo prevista pela Lei do Crime Racial (art. 20 da Lei 7716/1989) que dispõe sobre os resultantes das práticas de discriminação ou preconceito. Em mais de trinta anos, pouco se tem avançado diante deste cenário³. Embora tenham sido promovidas políticas públicas voltadas para a promoção da equidade e igualdade racial, a exemplo das Ações Afirmativas, como bem se pode perceber a população negra ainda está apartada dos direitos constitucionais que deveriam lhe ser assegurados. É inegável atentar para as desigualdades que se apresentam quanto ao acesso à saúde, à educação, à moradia e ao mercado de trabalho, como exemplos mais comuns. No entanto, a exclusão e violência impostos pelo racismo estrutural engendram ao mesmo tempo experiências de sofrimento no cotidiano de mulheres e homens negros. Muitas vezes, sem que os próprios sujeitos se reconheçam nesta condição (FANON, 2008).

A colonialidade de práticas discursivas racistas no contexto brasileiro aponta ainda para a manutenção das iniquidades ante os corpos racializados, empobrecidos e folclorizados de negros e

³ Apesar da decisão em lei, o Brasil não foi capaz de agir com legítima defesa da população negra. A prática do racismo propagou-se nesses mais de trinta anos a ponto de precisar ser classificada e tipificada em condutas conforme definição das práticas resultantes. A suposta democracia racial ajudou a manter a ideia de que há igualdade entre todos e um velamento de tais práticas discriminatórias, entretanto, o racismo acontece diuturnamente nas suas mais diversas dimensões: racismo institucional, estrutural, ideológico. Sem que os dispositivos de lei apresentados sejam efetivamente cumpridos.



indígenas. Rechaçados pelo domínio de uma episteme patriarcal e capitalista. Sob tal afirmação, Quijano (2010) nos dá a ver que a colonialidade do poder permanece impondo privilégios econômicos sobre as relações sociais, reproduzindo e reforçando práticas excludentes. Essa dimensão tem origens históricas de exploração advindas com a escravidão e mantidas de forma nebulosa na contemporaneidade porque ainda ancoradas no sistema capitalista.

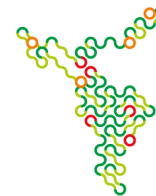
Neste sentido, mesmo que sejam apresentadas políticas públicas direcionadas para esse contingente, não impedem que uma estrutura historicamente racista mantenha essas condições muito distantes do que se deseja. Percebe-se que a população negra permanece nos dias atuais também exposta a condições violência e vulnerabilidade, haja vista, dados levantados por órgãos especializados (IBGE, 2020; WHO, 2020) que confirmam tal condição. Conforme recente divulgação do Atlas da violência:

Comparativamente, entre os não negros (soma de brancos, amarelos e indígenas) a taxa foi de 13,9, o que significa que, para cada indivíduo não negro morto em 2018, 2,7 negros foram mortos. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 68% do total das mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 5,2, quase o dobro quando comparada a das mulheres não negras (IPEA, 2020 p. 47).

A conjuntura socioeconômica e política atual é capaz de demonstrar que os índices apontados são determinantes para esse contingente, pois reforçam a lógica de um racismo estrutural. Conforme Almeida (2018), o *racismo institucional* presente em todos os tipos de instituições públicas ou privadas se origina e opera dentro do *racismo estrutural*, que por sua vez, tem como base uma opressão sistemática com propósito político, ideológico, econômico e cultural. Esse sistema histórico admite impor a certos grupos populacionais desvantagens em relação a outros, e desigualdades sociais incomensuráveis. Desse modo, o seu funcionamento tem sido, historicamente, meticuloso e eficiente.

Com relação às mulheres negras, essa condição é ainda mais pungente. Visto que, esse grupo sofre com múltiplas opressões: violência sexual, doméstica, precárias condições de trabalho, agravos na saúde entre outras vulnerabilidades. De modo geral, ela representa diversos papéis sociais dentro da sociedade, pois é capaz de personificar a mãe provedora do lar, o trabalhador, o consumidor e, infelizmente, estigmatizada quando hipersexualizada na condição de mulata.

Para Gonzales (1982), o intuito em manter os mecanismos de opressão econômica foi uma estratégia do colonialismo e imperialismo patriarcal, por outro lado, tanto o trabalho quanto a



mobilidade social da sociedade brasileira reiteram a contribuição da mulher negra como elemento importante dessa estrutura.

De um modo geral, 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”. Atualmente, a significante mulata não nos remete apenas ao significado tradicionalmente aceito (filha ou mestiça de preto/a com branca/o), mas a um outro, mais moderno, “produto de exportação” (GONZALES, 1982, p. 98).

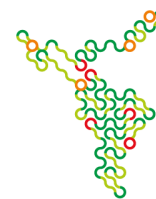
Dessa forma, percebe-se que o lugar da mulher negra na sociedade brasileira tem a ver com a herança do escravismo e parte integrante da colonialidade do poder enquanto estigmatização de sujeitos negros e manutenção de um *statu quo*, no qual a população negra segue oprimida por um sistema patriarcal, racista e capitalista.

É, portanto, neste cenário que mulheres negras permanecem na base de uma pirâmide social e enfrentam maior vulnerabilidade frente a outros grupos populacionais. Este contingente apresenta os piores indicadores sociais que se articulam aos processos racializantes de raça, classe e gênero (GONZALES, 1982; CRENSHAW, 2002; DAVIS, 2016) além de discursos que as negligenciam ou impedem o direito à educação, à saúde, à moradia e outras demandas específicas para esse grupo.

Por outro lado, a importante contribuição de mulheres negras para a formação da sociedade brasileira que esbarrou num sistema de dominação/exploração também encontra uma tendência marcadamente ideológica de buscar na sua individualidade e coletividade o debate pela implementação política de pautas igualmente importantes para homens e mulheres.

Mulheres negras e experiências políticas em âmbito de educação e saúde

Interessa-nos descrever aqui como o racismo institucional incorre sobre a vida de mulheres negras quando interseccionalizadas pela raça, classe, gênero e nos aspectos geracionais. E como as experiências e saberes trazidos nessa intersecção se alinham ao desfazer e refazer de suas subjetividades, mais ou menos percebidas como tentativas de resistência. Cabe ressaltar que, tais mulheres apresentam historicamente pautas específicas das quais se fizeram dentro ou fora dos movimentos sociais, a exemplo do feminismo negro e de suas lutas individuais cotidianas (hooks, 2019; COLLINS, 2016; CARNEIRO, 2011).

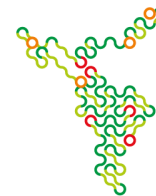


No que diz respeito aos avanços na legislação, políticas públicas surgidas com redemocratização do país foram de suma importância para o debate étnico-racial. Assim posto, o Estado precisou dialogar com movimentos sociais que há muito tempo vinham problematizando a situação do negro no Brasil. Vale lembrar que o Movimento de Mulheres Negras bem como o Movimento Negro foram fundamentais para orientar as ações públicas e estabelecer ações para o controle social de algumas políticas afirmativas como uma “[...] questão de afirmação de direitos e de reparação histórica” (GASPAROTTO; NUNES; MANKE; ALTMANN, 2016, p. 17).

De acordo com Carneiro (2011), em que pese a urgência de uma agenda política como imperativo de prestar contas de uma prática antirracista “[...] há apenas algum reconhecimento oficial da gravidade da desigualdade racial; no entanto, as ações para combater esse mal não ultrapassam, via de regra, os gestos simbólicos, ou a retórica bem-intencionada” (p. 55). Segundo a autora, permanecemos com questões que esperam respostas concretas em termos de políticas públicas, efetivamente implantadas. Tendo em vista que o combate ao racismo no país deve passar pelo crivo da diminuição de desigualdades, da exclusão e redução da pobreza. Esse debate não poderá admitir políticas universalistas que, por identidade, tem parentesco com a democracia racial, cuja ideologia invalida o lugar dos negros/as na sociedade e, ainda, reforça o estereótipo de alienação e inferioridade (GONZALES, 1984) ao conformar ideias já estabelecidas.

Em relação à educação, o diálogo entre os movimentos sociais e a produção acadêmica representa uma grande conquista para avançar politicamente no debate das questões étnico-raciais no Brasil (GOMES, 2005), exortado pelas lutas antirracistas e descolonizadoras pelo mundo. Por isso, falar sobre a questão racial é desmistificar o racismo e, acima de tudo, entender que essa estrutura vai além das individualidades ou da prática cultural, justamente porque é parte estruturante na formação de cada sociedade ou da maneira como se estabeleceu socialmente, economicamente. Portanto, políticas públicas deveriam estar pautadas nas especificidades e necessidades de cada grupo ou população.

Nilma Lino Gomes (2017), no livro *O Movimento Negro educador*, afirma que a educação não é um campo fixo e enquanto espaço de formação humana precisa ser considerado na dinâmica das relações pelo qual passam as mais diferentes gerações e origens socioeconômicas ou grupos étnico-raciais que apresentam experiências distintas e demandas específicas. Dentre outras conquistas, o Movimento Negro ajudou a debater como os saberes constituídos pela população negra



deveriam ser sistematizados, socializados e organizados em agenda política. Tendo como um dos principais avanços, o projeto educativo através da Lei 10.639/96 (que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e nos currículos das escolas públicas e particulares, de ensino Fundamental e Médio) no contexto das ações afirmativas.

Sobretudo o Movimento de Mulheres Negras merece destaque porque suas ações permitiram construir saberes e aprendizados políticos, identitários e estético-corpóreos específicos. Além de denunciarem como a colonialidade esteve mantida nas reflexões ou ações políticas, dentro do próprio feminismo negro. Para Gomes (2017), as mulheres negras “[...] também trouxeram como tema a denúncia e de luta a violência que atinge as comunidades quilombolas, a intolerância religiosa, o extermínio da juventude negra, a LGBTfobia, o feminicídio de mulheres negras e a ditadura da beleza eurocentrada (p. 74).”

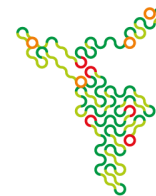
Ainda sobre o protagonismo dessas mulheres, no que tange à saúde, também se destaca a elaboração de ações sobre políticas públicas voltadas a população negra e a promoção de saúde das mulheres, na medida em que este contingente apresenta, para além dos agravos específicos de saúde, determinantes sociais que potencializam o seu adoecimento. Por outro lado, é preciso reconhecer o racismo como alavanca desses determinantes e reprodutor de formas organizativas, políticas, práticas e normas que resultam em tratamentos e resultados desiguais (WERNECK, 2016) garantindo a exclusão sistemática desse grupo.

Como afirma Lopes,

As mulheres negras têm menos acesso à educação, possuem *status* social e econômico mais baixo, vivem em piores condições de vida e de moradia e, no que se refere à saúde reprodutiva, têm menos acesso aos métodos contraceptivos e apresentam maiores chances de engravidar ainda que não o desejem (2005, p. 30).

Em paralelo, e de modo potencializador, o racismo institucional praticado em serviços de saúde demonstra que condutas racistas estereotipadas em relação aos sujeitos negros são incorporadas na rotina dos serviços, não como mera atitude individual dos profissionais, mas como uma prática respaldada pela ideologia racista, cultural e estruturante. Com isso, “o profissional tende a não perceber as desigualdades ou a insistir em sua inexistência, contribuindo para a inércia do sistema frente às mesmas e, por consequência, para a sua manutenção e/ou ampliação” (LOPES, 2005, p. 22).

É imprescindível compreender as formas como se constroem e implementam políticas públicas principalmente aquelas elaboradas por e para mulheres, visto que essa participação decorre



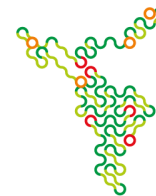
pelo entendimento de suas demandas, especificidades e pluralidades. Significa dizer que a mulher negra evoca não apenas um projeto individual, mas sim, uma coletividade ancorada na tradução de sua ancestralidade. Essa *ancestralidade* ressemantizada na diáspora é vista como princípio de pertencimento, dotado de acolhimento. “Um regime capaz de englobar todas as experiências de africanos e afrodescendentes e, ao mesmo tempo, singularizar cada experiência com seu sentido específico” (OLIVEIRA, 2012).

Os estudos sobre mulheres negras têm sido trazidos como pauta de debates em diversos espaços, acadêmicos e não acadêmicos. Cabe salientar que o ativismo desse grupo tem chamado atenção para a atuação política e produção intelectual moldadas por suas próprias experiências (EVARISTO, 2016; COLLINS, 2016; hooks, 2019), e como são capazes de traduzir uma nova visão da sociedade pela perspectiva da autodefinição (COLLINS, 2016), enquanto processo de validação de suas vivências. Tudo isso numa assertiva e resistência que transcende os espaços, valorizando também outras formas de sobrevivência.

Caminhos metodológicos: exploração e desvelamentos

Um estudo exploratório como suporte para esta pesquisa teve início em 2017 dentro do serviço de saúde mental CAPS *Porto*⁴ que é também lotação de trabalho da pesquisadora. E pelo qual, na função de arte-educadora foram desenvolvidas atividades como proposição de tratamento terapêutico em arte (BRASIL, 2001). Tendo em vista uma proposta psicossocial, a partir de práticas educativas promoviam-se oficinas ou grupos terapêuticos que preconizavam a promoção da autonomia, socialização e reinserção social dos usuários em atendimento. Foi então que a pesquisadora passou a refletir sobre as condições de vida de mulheres negras adoecidas mentalmente, pois havia uma rotina semanal de encontros em que se realizavam debates e atividades práticas em arte, que potencializavam uma reflexão sobre a própria realidade e também sobre como lidar com o adoecimento. Essas mulheres estavam distribuídas em grupos distintos, conforme o perfil de

⁴ Os CAPS (Centros de Atenção Psicossocial) fazem parte da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) que, por meio da Portaria nº 3.088 de 23 de dezembro de 2011, visa também o tratamento mental e necessidades decorrentes do uso de álcool e outras drogas. Tal Rede é composta ainda por Unidades Básicas de Saúde, Consultório na Rua, UPA, SAMU e outros serviços integrados nos municípios. Em Pelotas, atualmente, tem-se em funcionamento 7 CAPS II, 1 CAPSi e 1 CAPSad respeitadas as diferentes modalidades de atendimento.



atendimento, respeitados os aspectos como faixa etária, habilidades pessoais e disponibilidade de participação.

Nesse âmbito, foram percebidos alguns aspectos comuns entre as mulheres negras atendidas, as quais traziam experiências de vida em que a violência e episódios de discriminação eram recorrentes. Alguns relatos foram extremamente significativos, como os que descrevo a seguir:

“Minha irmã estava trabalhando e a chefe dela disse pra esfregar bem o chão até que a água do balde ficasse da cor dela. Pra mim, isso foi um preconceito muito grande e ela ficou pior ainda depois disso”. (Diário de campo, 2018)

“Eu não gosto muito do meu cabelo assim, porque é muito duro e não consigo pentear. Os meus braços doem”. (Diário de campo, 2019)

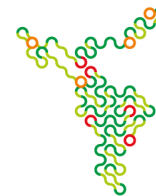
Tais narrativas, não apenas de forma literal, mas de forma subjetiva, traduzem o cotidiano de mulheres negras: a negatização de seus caracteres físicos, lastros de uma violência que incide sobre seus corpos; a perda de seus filhos, de igual forma, violência sobre aqueles que, também, fazem parte de seus corpos, porque deles foram gerados: sucessivas violências corporais.

Essas questões foram determinantes para que, enquanto mulher negra e profissional da saúde, pusesse-me a questionar o racismo nesses espaços, ao observar como se davam as práticas educativas dos colegas. Portanto, o interesse em investigar a prática educativa dos profissionais com formação acadêmica em arte nos CAPS tem a ver com a revisão do tema na saúde mental como fator terapêutico, que propicie também a educação através da arte em espaços não formais. Dessa forma, reconhecemos a necessidade de compreender como tais práticas são executadas nos demais serviços CAPS⁵ que seguem a mesma proposição.

Cabe mencionar que a proposta de pesquisa foi elaborada antes da pandemia de Covid-19⁶, porém, a coleta de dados através de entrevistas semi-estruturadas respeitará os protocolos de atendimento nos próprios serviços de saúde que irão contemplar a investigação. Com isso, serão realizadas dinâmicas híbridas de modo presencial ou remoto respeitadas as dificuldades de acesso das usuárias e possíveis afastamentos dos profissionais por licença médica.

⁵ Ao total, serão acompanhados 7 serviços distribuídos pelos diferentes bairros do município: CAPS Porto, CAPS Castelo, CAPS Fragata, CAPS Baronesa, CAPS Escola, CAPS Zona Norte e CAPSad.

⁶ A Covid-19 doença causada pelo novo agente coronavírus SARS-CoV-2 se espalhou pelo mundo em 2020 resultando em diversas restrições na dinâmica de convívio social.



Considerações finais

Tendo em vista a urgência em debater a saúde mental e o racismo institucional nos serviços de saúde pretende-se mapear a rotina desses trabalhadores nos serviços CAPS articulado ao tratamento do adoecimento de mulheres negras, para então analisar como tais práticas se articulam ou não ao racismo e quais são os aspectos de enfrentamento positivo encontrados nesse ambiente.

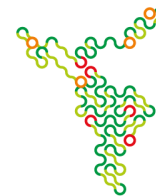
Embora se possa atestar um progresso, os estudos sobre relações étnico-raciais no Brasil carecem ainda de aprofundamento em pesquisas acadêmicas no campo de saúde, em especial voltadas à investigação sobre mulheres negras e saúde mental; sobretudo estudos que adotem abordagens qualitativas e quanti qualitativas associadas aos “[...] eixos estruturantes que funcionam de forma articulada, racismo, sexismo e condições socioeconômicas e culturais” (GOES; NASCIMENTO, 2013, p. 572). De acordo com Werneck (2016), essa insuficiente literatura está relacionada “[...] ao baixo grau de penetração nas instituições de pesquisa dos debates sobre o racismo, seus impactos na saúde e suas formas de enfrentamento” (p. 536). Uma vez que a naturalização de atitudes discriminatórias dos profissionais de saúde está inserida “[...] num contexto histórico, cultural e político e são respaldadas pela ideologia que perpassa esse contexto” (CUNHA; JAKOB, 2005, p. 22).

De acordo com Gomes (2017), o diálogo entre a produção acadêmica e os movimentos sociais é capaz de aproximar a articulação entre a reflexão teórica, a prática social e o campo educacional. A questão racial, nesse sentido, precisa transcender os campos epistemológicos para articular-se às práticas, existências e saberes de grupos étnico-raciais, sobretudo quando se propõem a uma produção de conhecimento não hegemônico.

No campo da saúde mental, compreende-se que a escassez de literatura acerca de temas relacionados às relações de gênero e às questões raciais é também componente do racismo alojado na sociedade brasileira (PASSOS, 2017, 2018). Tendo em vista a naturalização desse fenômeno nas práticas sociais, como impedimento a uma reflexão sobre os contextos de adoecimento associados ao racismo e ao preconceito.

Referências

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



BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. – 3. ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2017.

_____. Ministério da Saúde. **Lei n.º 10216, de 06 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília, 2001. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm. Acesso em: 14 fev. 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

COLLINS, Patricia H. **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro**. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

CRENSHAW, K. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p.171-188, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

CUNHA, Estela M. G. de P.; JAKOB, Alberto A. E. Diferenciais raciais nos perfis e estimativas de mortalidade para o Brasil. In: Brasil. **Fundação Nacional de Saúde. Saúde da população negra no Brasil: contribuições para a promoção da equidade** / Fundação Nacional de Saúde. - Brasília: Funasa, 2005.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

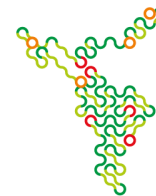
EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

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

GASPAROTTO, Alessandra; NUNES, Georgina H. L.; MANKE, Lisiane S.; ALTMANN, Lori. **Ações Afirmativas nas Instituições Federais da Região Sul: o desafio da permanência, avaliação e acompanhamento**. (Org.) Georgina Helena Lima Nunes – Pelotas: Ed. UFPel, 2016.

GOES, Emanuelle F.; NASCIMENTO, Enilda R. do. **Mulheres negras e brancas e os níveis de acesso aos serviços preventivos de saúde: uma análise sobre as desigualdades**. Saúde Debate, v. 37, n. 99, p. 571-579, 2013.

GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº**



10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.
P. 39 - 62. (Coleção Educação para todos) 236 p. 97

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALES, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. *In:* Madel Luz (org.) **O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual.** Rio de Janeiro, Graal, 1982.

_____. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação.** São Paulo: Elefante, 2019.

IBGE. 2020. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2019.** Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.

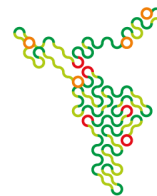
IPEA. **Atlas da Violência 2020.** Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020b.
Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>.
Acesso em: 27 ago. 2020.

LOPES, Fernanda. Experiências desiguais ao nascer, viver, adoecer e morrer: tópicos em saúde da população negra no Brasil. Brasil. Fundação Nacional de Saúde. *In:* **Fundação Nacional de Saúde. Saúde da população negra no Brasil: contribuições para a promoção da equidade** / Fundação Nacional de Saúde. - Brasília: Funasa, 2005.

OLIVEIRA, Eduardo D. de. **Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47.

PASSOS, Rachel G. **“De escravas a cuidadoras”: invisibilidade e subalternidade das mulheres negras na política de saúde mental brasileira.** O Social em Questão - Ano XX - nº 38 / 2017.
Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_38_art_4_Passos.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

_____. **“Holocausto ou Navio Negreiro?”: inquietações para a Reforma Psiquiátrica brasileira / Holocaust or “The Ship Negreiro?”: concerns for the Brazilian Psychiatric Reform.** Argumentum, 10(3), 10-23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18315/argumentum.v10i3.21483>. Acesso em: 18 ago. 2020.



WERNECK, Jurema. **Racismo institucional e saúde da população negra**. Saúde Soc. São Paulo, v.25, n.3, p.535-549, 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Coronavirus disease (Covid-19) advice for the public**. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>. Acesso em: 09 nov. 2020.



O FAZER DOCENTE: PRÁTICAS QUE EMERGEM DA EXPERIÊNCIA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Carolina Barcelos Duarte¹
Georgina Helena Lima Nunes²

Resumo: O presente trabalho, é parte da pesquisa de Mestrado que se encontra em andamento, vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Intitulado “Docência Negra na Educação Infantil: práticas em questão” e que tem por objetivo verificar como as Professoras Negras percebem seu fazer pedagógico perante às questões étnico-raciais. Uma das ferramentas metodológicas para a investigação serão as entrevistas semiestruturadas com seis professoras atuantes na Educação Infantil do Município de Pelotas. Como requisito para a seleção das sujeitas, foi feito um levantamento exploratório na Secretária Municipal de Educação e Desporto, que revelou 13,37% de professoras negras no quadro docente das escolas de Educação Infantil. Diante disso optamos por escolher como campo de pesquisa as escolas que possuem maior representatividade de professoras negras. Ao observar a luta histórica das mulheres negras por ascensão social não apenas para si próprias, se percebe essas mulheres como potentes educadoras para a pauta antirracista. Tal potência é, muitas vezes, negligenciada frente ao apagamento político, social e epistêmico conferido às suas experiências que, de alguma forma, impactam no conjunto das relações estabelecidas, de forma mais pontual, entre crianças de tenra idade em suas primeiras socializações escolares, bem como, para com toda a comunidade escolar.

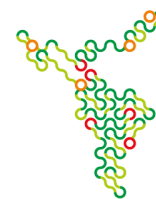
Palavras-chave: Professoras Negras. Fazer Pedagógico. Experiências. Antirracismo

THE DOING TEACHER: PRACTICES THAT EMERGE FROM THE EXPERIENCE FOR AN ANTI-RACIST EDUCATION

Astract: The present work is part of the Master's research that is in progress, linked to the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Pelotas, entitled "Black Teaching in Early Childhood Education: practices in question" and which aims to verify how the Black Teachers perceive their pedagogical action in relation to ethnic-racial issues. One of the methodological tools for the investigation will be semi-structured interviews with six teachers working in Early Childhood Education in the city of Pelotas. As a requirement for the selection of subjects, an exploratory survey was carried out at the Municipal Department of Education and Sports, which revealed 13.37% of black female teachers in the teaching staff of Early Childhood Education schools. In view of this, we chose to choose as a research field the schools that have the greatest representation of black female teachers. When observing the historical struggle of black women for social ascension not only for themselves, these women are perceived as powerful educators for the anti-racist agenda. Such power is often neglected in the face of the political, social and epistemic erasure given to their experiences

¹ Universidade Federal de Pelotas/ UFPel, Pelotas, Brasil.

² Universidade Federal de Pelotas/ UFPel, Pelotas, Brasil.



that somehow impact on the set of relationships established, in a more punctual way, between young children in their first school socializations, as well. how, to the entire school community.

Keywords: Black Teachers. Do Pedagogical. Experiences. Anti-racism.

Introdução

Apresento, brevemente, o tema de pesquisa, que se direciona para a docência de Professoras Negras na escola de Educação Infantil, com o interesse de investigar como percebem seu fazer pedagógico perante às questões étnico-raciais. As professoras entrevistadas são integrantes do corpo docente da Secretaria Municipal de Educação (Pelotas/RS), cuja representatividade nesse espaço se encontra mínima comparada as professoras não-negras³.

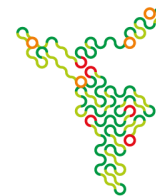
Mesmo assim esses corpos femininos e negros, possuem potencialidade para modificar a maneira como institucionalmente se organizam as escolas e o espaço da Educação Infantil, pois a representatividade pode ser vista como elemento resultante da luta antirracista de sujeitos/as que questionam (FANON, 2008) a ocupação desses lugares, que por muito tempo destinado apenas aos homens brancos e sucessivamente as mulheres brancas (LOURO, 1977).

Com muita luta do movimento social negro, passaram a ocupar esse lugar, afastando-se da condição de serem apenas as faxineiras e merendeiras da escola embora esses cargos não sejam depreciativos, não podem ser a única e nem exclusiva opção para as mulheres negras que são racialmente, alijadas de outros direitos.

Ao adentrarem a Educação Infantil, pode ser propício para uma mudança na forma racista e desigual que é organizada a escolarização brasileira onde existe uma gama de elementos favoráveis apenas a/às brancos/as. Assim, desde a tenra idade, projeta-se uma maior expectativa de formação de cidadãos/ãs mais conscientes sobre o racismo e os impactos, de forma relacional, nas vidas daqueles/as, que sofrem e praticam tal ato.

Seus movimentos nos espaços escolares, sala de aula e corredores, é uma forma de ressignificação desses, colocando o corpo negro em outro patamar, mesmo que a profissão docente sofra atualmente uma desvalorização tanto social como econômica, principalmente na educação

³ De acordo com dados disponibilizados pelo Setor de Contratação e Desenvolvimento de Pessoas do Município de Pelotas no ano de 2019, as Professoras negras somavam apenas 13,37% do corpo docente da Educação Infantil.



básica (RABELO, 2010), ainda assim as professoras se encontram na condição de produtoras intelectuais, agentes condutoras do saber (Gomes, 1995, 2009; Collins, 2019; hooks, 2019).

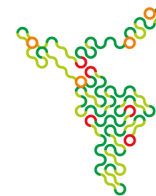
As experiências de vida, acadêmica e política podem influenciar para a formação da identidade das Professoras Negras, que se construa a partir de uma estrutura ideologia eurocêntrica hegemônica “[...] que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, consequentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas” (QUIJANO, 2009, p. 75) e reproduzam, portanto, as desigualdades e o racismo em seu fazer pedagógico, como comprometida em ser uma sujeita política que luta por uma verdadeira democracia racial e um ensino antirracista com vistas a superar a colonialidade do ser, saber e poder (QUIJANO, 2009).

De certa forma esses dois aspectos da construção da identidade andam juntos, primeiro as sujeitas se encontram tomadas por essa falsa democracia racial, para depois se perceberem nesse sistema e consequentemente se disporem a mudança; tal dado foi o que percebemos ao longo das entrevistas realizadas.

Particularidades da experiência de vida das mulheres negras

A experiência de vida de mulheres e professoras negras se diferencia dos outros sujeitos e sujeitas dessa sociedade (homem branco, homem negro e mulher branca), com isso muitas das vezes essas pessoas ao ocuparem os cargos de professores e professoras nas escolas deixam de lado muitas pautas importantes a serem debatidas para uma sociedade mais plural e igual. Dentre essas pautas o racismo, que afeta em grande proporção as mulheres negras quando associadas aos aspectos interseccionais (COLLINS, 2019).

Diante disso elas ao ocuparem os espaços escolares com consciência política levam para os alunos e alunas outras maneiras de se ver na sociedade que muitas vezes se assemelha a experiências e vivências do grupo alunado. Pois, historicamente a luta de mulheres negras é palco de muitas conquistas alcançadas, como a criação dos conselhos da condição feminina, onde há órgãos voltados para o desenho de políticas públicas de promoção da igualdade e combate as discriminações contra as mulheres; delegacias especializadas; direitos sexuais e reprodutivos; reserva de 20% nas legendas



nos partidos políticos; lutas populares pela democratização do país; lutas por creches e discriminação do aborto (CARNEIRO, 2003).

Essas lutas nem sempre levaram em conta as especificidades das mulheres negras em consideração, para que essas questões em sociedades multiculturais e pluriculturais tivessem outra visão. Carneiro (2003), diz que foi preciso enegrecer o feminismo, através uma diversidade nas lutas feministas, incluindo também as mulheres indígenas.

As lutas se diversificam entre mulheres negras e brancas em vários âmbitos, tais como: mercado de trabalho, violência, saúde, meios de comunicação e etc. Por isso, se encontra o esforço do movimento de mulheres negras para o reconhecimento e superação através de políticas públicas que reparem as desigualdades sociais. Lança no feminismo, a afirmação das mulheres em geral como novos sujeitos políticos exigindo o reconhecimento das diversidades e desigualdades que existem no próprio movimento feminista hegemônico por conta da discriminação racial.

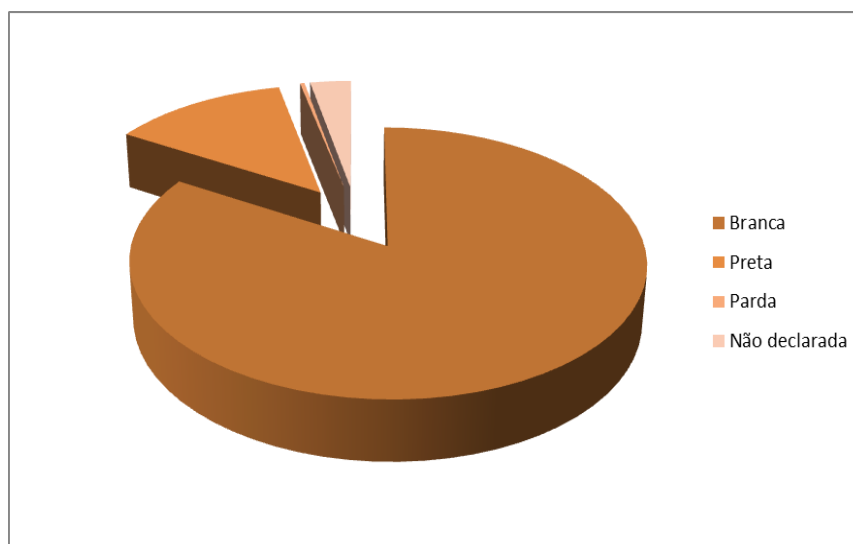
Com direito de voz e vez as diferentes opressões e discriminações acometidas também nos espaços escolares, que muitas vezes com base em um currículo eurocêntrico de educação, passam a ser questionados por essas professoras que ao não se sentirem representadas e não veem a representação de seus alunos e alunas negras, tomam para si, uma reflexão e ação que possa se tornar práxis na tentativa de mudança dessa educação bancária⁴ que se perpetua na escola tradicional (FREIRE, 2018).

O resultado da pesquisa exploratória realizada no ano de 2019, na Educação Infantil da rede pública de ensino do Município de Pelotas, representada no gráfico abaixo, aponta menos de 14% o número de Professoras Negras (pretas e pardas) atuantes nesses cargos. Mesmo com este baixo percentual, esses corpos negros possuem potencialidade para modificar a maneira como, institucionalmente, se organizam as escolas e o espaço da Educação Infantil, pois a representatividade pode ser vista como elemento da luta antirracista. Tais corpos, são corpos que questionam e que, também, se questionam (FANON, 2008).

⁴ Segundo Freire (2018) a educação bancária nada mais é que a transmissão de conteúdos totalmente desconectados da realidade de forma petrificada, o que não permite a troca e a construção do conhecimento e pensamento. E que a partir da práxis que é a reflexão e a ação podemos transformar essa maneira de educar.



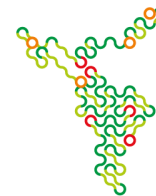
Figura 1- % Professoras por raça/etnia
 Rede pública de ensino da Educação Infantil no Município de Pelotas



Fonte: Elaboração própria com os dados fornecidos pela SMED

Os dados da pesquisa exploratória revelam que as mulheres são as que majoritariamente ocupam esse espaço. Dentre elas as mulheres negras (pretas e pardas) ainda se encontram em minoria, apenas 13,37% faz parte do corpo docente, o restante se divide em branca 83,61 e não declarada 3,02%.

A partir dessa constatação, seis professoras negras foram selecionadas por fazerem parte das escolas do Município com maior número de professoras negras atuantes. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) de maneira on-line devido ao cenário atual que enfrentamos uma pandemia mundial. Os dados foram analisados de acordo com a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), porque esta permite ao analista, por meio do trabalho com a palavra, a dedução, de maneira lógica, do conhecimento sobre o emissor e/ou o seu meio. Com a intenção de manter o anonimato das entrevistadas acordado previamente, elas serão identificadas pelas iniciais de seus nomes e data da realização da entrevista.



Experiência: motivações para o agir pedagógico antirracista

As falas das professoras negras nos levam a perceber a importância das experiências de vida, familiar e acadêmica nas motivações para o agir pedagógico antirracista na sala de aula. Essas experiências são compostas por diversas vivências que, transformadas em conhecimento e sabedoria (BENJAMIM, 1933), em certos momentos, determinam atitudes que serão tomadas tanto no âmbito profissional como no âmbito pessoal.

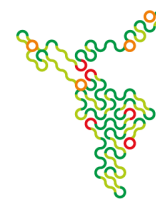
Em muitos momentos as experiências tanto negativas como positivas foram ensinamentos para o que se pretende futuramente, no caso das professoras aqui entrevistadas, suas experiências mesmo que negativas, foram transformadas em conhecimentos positivos para a realização da sua docência.

Eu procuro levar da maneira que meu pai me ensinou e falava, e eu fui entender depois de adulta. Mas eu tento levar dessa maneira assim para os meus alunos que eles são capazes, que o cabelo grande é bonito sim, que a cor da pele é bonita sim, que as meninas podem fazer o que elas quiserem né. Eu falo meninas porque a questão do cabelo é bem forte, a Yasmin mesmo custou a se aceitar, ela custou. Depois ela não queria esta sem trança né, mas graças a nós lá na escola... (S.R.F. 07/2020).

O que se experiência ou o que se já se experienciou é transmitido por meio da palavra nas relações sociais, o que abarca a relação de professora/alunos e professora/alunas. O que passa de geração em geração, segundo Collins (2016, p.102) é uma tradição onde “[...] grande parte deste pensamento tem sido produzido de forma oral por mulheres negras comuns, em seus papéis de mães, professoras, músicas e pastoras”.

Se configuram também práticas ancestrais cujos ensinamentos não são de agora (CHIZIANE, 2017), mas de muito tempo atrás em diferentes espaços como embaixo de árvores e em torno de fogueiras onde sempre alguém mais velho divide suas experiências por meio da comunicação a fim de trazer sabedoria e conhecimento aos demais, uma tradição oral (alguns grupos o fazem embaixo do Baobá, árvore sagrada, produção de vida).

A gente conversa bastante lá na escola com a Sheila, Sandra, a Fernanda enfim com as mulheres negras até porque é complicado conversar isso (mas talvez não) com outras pessoas, porque pode ser que elas não tenham tanto a mente aberta, não por maldade, mas porque elas não vivem, algumas entendem outras não. Parece que o diálogo flui mais quando tu conversas com outra professora negra que está passando por aquilo que está sofrendo na pele. (T. R.P.F. 04/2020).



Sabemos que a promulgação da Lei 10639/2003 torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares, em toda a educação básica. Mas, não é certa a concretização da mesma se não houver o compromisso profissional e ético dos professores e professoras e, principalmente, das instituições que tem a obrigação de fazer a gestão da lei tanto na sua implementação como no seu monitoramento e avaliação.

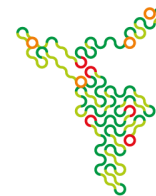
Nos relatos a seguir as motivações, além da obrigatoriedade, são expostas, por passarem nas suas infâncias por situações semelhantes a de seus alunos e suas alunas. As professoras negras revelam o que as impulsiona nas práticas pedagógicas diárias:

[...] é importante até pela questão de autoestima das crianças negras eu estar a frente como professora leva isso para dentro da sala de aula trabalhar isso com eles, pois existe vários tipos de... assim como existe vários tipos de cabelo, de tons de pele que as pessoas não precisam desmerecer outras por ela ser branca, negra, principalmente negra, eu acho que é importante estar a frente e mostrar para outras crianças negras que é possível sim (R.C.F.P. 07/2020).

Ao contribuir com um olhar mais atento e com mais sensibilidade, poderão refletir sobre a imagem das crianças e compreender suas singularidades e potencialidades, para que assim se construa práticas pedagógicas intencionalmente atreladas a concepções de igualdade de direito marcada pela diversidade e diferença (SANTANA, 2006).

Porque eu estou pra te dizer, se tu não trabalhares a cabeça de uma criança com o preconceito, se tu tratar normal essa criança vai agir normal para o resto da vida ela vai agir dito normal mesmo que não ser... ela vai agir corretamente essa é a palavra para o resto da vida (S. M. F. F. G. 07/2020).

O lugar destinado historicamente às pessoas negras, não foi e não é visto como algo confortável por essas mulheres, como diz C.P.B.C. (04/2020) “Se tu tens uma posição como negra, melhorzinha assim que tenha te elevado um pouquinho as pessoas ficam assustadas, acho que negro, para algumas pessoas tinham que ficar lá na vila, não subi na vida, ficar lá na dele que está bom”. Experiências com as mazelas do racismo as levam a perceber a urgência de mudança, pois “[...] o que motiva, com certeza, é a realidade que vivemos de um país mascarado, preconceituoso e discriminatório onde as pessoas são valorizadas, selecionadas pela cor da pele, tipo de cabelo entre outras coisas” (E.V.C. 07/2020). Desta forma, expõem o que consideram importante para que se superem diversos estereótipos a cerca da aparência física e a posição sócio-econômica na sociedade. São fundamentos para que na sala de aula se quebre com esses paradigmas e se construa e apresente outras narrativas, diferentes daquelas hegemônicas impostas.



Conclusão

O fazer pedagógico é perpassado por vários tipos de estímulo; ao entrar na carreira docente é ampliado. Existe um aumento no leque de possibilidades e de enfrentamentos cotidianos que se somam às experiências anteriores e que motivam suas atitudes.

Isso se reafirma nos dizeres de Gomes (2019, p. 1037) ao afirmar que “[...] as educadoras e os educadores infantis podem e devem fazer da diversidade e da questão racial um trunfo e não um problema”. Quando ocorre o reconhecimento de que vivem imersas em um modelo de ensino que visa à manutenção da inferioridade e exclusão dos grupos ditos diferentes (negros/as, indígenas e etc.), torna-se mais possível mudar através do trabalho pedagógico com a questão racial por dentro do sistema educacional, provocar rupturas com ideologias racistas (GOMES, 1999).

Ao se colocar em um lugar de iniciativa para a mudança, atuam com a intenção que seus alunos e alunas, independente do pertencimento racial visto que as identidades são relacionais, tenham referências diferentes das que elas tiveram; referências, outrora, tão presentes nos currículos, materiais escolares e na história cujas narrativas eram a materialização de um complexo ideológico de matriz racializada. Acionam na sala de aula, práticas que se focam na mudança de discursos que reverberem em práticas mais efetivas e relações sociais mais promissoras no trato respeitoso para com as diferenças.

Referências

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

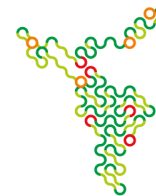
BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BARRENTO, João. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. P. 85-90

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. São Paulo: SCIELO, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008>. Acesso: nov. 2019.

CHIZIANE, Paulina. **Temos que nos perguntar se somos livres ou escravos**. Por Alessandra Alves, do Brasil de Fato. 2017 Disponível em <https://www.geledes.org.br/temos-que-nos-perguntar-se-somos-livres-ou-escravos-affirma-paulina-chiziane/> Acesso em: Jan. 2021

COLLINS, Patricia Hill. Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. In: JABARDO, Mercedes. **Feminismo negros: una ontologia**. Madrid: Traficantes de sueños, 2012. P. 99-131

COLLINS, Patrícia Hill. **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro**. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.



COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador. Ed. EDUFBA, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma. Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2009. P. 419 – 442.

GOMES, Nilma Lino. **Professoras Negras**: trajetória escolar e identidade. Belo Horizonte: CESPUC de pesquisa, 1999. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14988>. Acesso em: 17 jan. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Raça e educação infantil**: à procura de justiça. São Paulo: Revista e-Curriculum, 2019. V.17. P. 1015-1044. Acesso em Mar. 2021. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

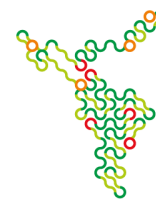
HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

LOURO, Guaraci Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **Histórias das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto-UNESP, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255776/mod_resource/content/1/mulheresnasaladeaula.pdf. Acesso em: Fev. de 2020. P. 443-481

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. P. 73-118

RABELO, Amanda O. **A remuneração do professor é baixa ou alta?** Uma contraposição de diferentes referenciais. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2010. vol.26. Acesso em: Abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100004>.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação Infantil**, Brasília: SECAD, 2006.



PENSAMENTOS DECOLONIAIS: UMA INTERLOCUÇÃO COM A INTELLECTUAL NEGRA BEATRIZ NASCIMENTO

Rodrigo Ferreira dos Reis ¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo pensar os conceitos de Ôrí e Quilombo produzidos pela historiadora negra Beatriz Nascimento e suas interlocuções com o campo de estudos decoloniais e pós – coloniais. Para subsídio dessa proposição utilizamos como fonte os textos produzidos pela autora e publicados em diferentes jornais bem como sua obra oral “Ôrí” apresentada no documentário produzido por Raquel Gerber. A interlocução tem como foco de análise os conceitos desenvolvidos pela historiadora durante sua vida de intelectual. Partimos do pressuposto que a sua produção teórico-metodológica permite adentrar uma perspectiva de um pensamento fronteiriço – não só suas narrativas apontam para esse caminho, mas a própria vivência denuncia como a experiência de povos subalternizados é hierarquizada juntamente com seus corpos, subsumindo-se as possibilidades de humanidade. Ôrí nos convoca como historiadores(as) e acadêmicos(as) a pensar o corpo, seus gestos, seus modos e sua linguagem como materialidade central para a produção de memórias, de identidades e, portanto, de Histórias.

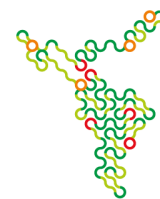
Palavras-chave: Beatriz Nascimento, Diáspora, Decolonialidade.

DECOLONIAL THOUGHTS: AN INTERLOCUTION WITH THE INTELLECTUAL NEGRA BEATRIZ NASCIMENTO.

Abstract: This paper aims to think about the concepts of Ôrí and Quilombo produced by the black historian Beatriz Nascimento and their interlocutions with the field of decolonial and post-colonial studies. To subsidize this proposition, we used as source the texts produced by the author and published in different newspapers, as well as her oral work “Ôrí” presented in the documentary produced by Raquel Gerber. The dialogue focuses on the concepts developed by the historian during her intellectual life. We assume that their theoretical-methodological production allows us to enter a perspective of borderline thinking - not only their narratives point to this path, but the experience itself denounces how the experience of subalternized peoples is hierarchical along with their bodies, subsuming the possibilities of humanity. Ôrí invites us as historians and academics to think about the body, its gestures, its modes and its language as a central materiality for the production of memories, identities and, therefore, histories.

Keywords: Beatriz Nascimento, Diaspora, Decoloniality.

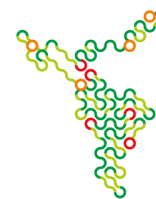
¹Mestre em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Doutorando pelo PPGH – FAED/UDESC. Pesquisador vinculado ao Laboratório de Estudos Decoloniais e Pós- Coloniais (AYA), Bolsista PROMOP, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.



O acúmulo da memória Beatriz Nascimento que chega até nos hoje se mostra na passagem do tempo uma tornou uma força com um poder de cinesia marcada por um subjetividade de uma mulher negra que se questionava como a prece de Fanon² “*Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!*” este questionamento se materializou ideias em ações concertas e tornou seu corpo em um conceito abstração esses elementos aparentemente paradoxal se apresentam no presente como quadros referencias que emergem de reivindicações provocadas por atuações em presente passado que ainda no presente se manifestam na academia, militância no movimento sociais, em seu íntimo familiar, artístico e educacional viabilizaram um produção substancial de material intelectual, deste modo o que temos hoje de registro de seu pensamento nos permite afirmar que, o potencial de suas narrativas e suas experiências como individuo se capilarizaram em diferentes suportes teóricos metodológicos utilizados por uma gama de acadêmicos, agentes de movimentos sociais, enquanto que a sua linguagem poética nos afeta de maneira sensível podendo nos levar a reflexões sobre a ideia de emancipação humana. Deste modo o procedimento de conectarmos as dimensões artísticas, acadêmica, militantes de Beatriz Nascimento teremos o entendimento do sensível e do racional sobre a obra dessa intelectual. Na condição de expectadores que podem unir os elementos racionais e emocionais iniciamos um processo de despertar em nos sentimentos amorosos, raivosos, de impotência, mas também abre a possibilidade de pensamentos reflexivamente sobre nossa própria dimensão humana, assim suas ideias provoca em nós a inquietações que nos motiva a movimentar nossos corpos fisicamente e a deslocar nossos pensamentos interior do território das ideias da alma. Ao observarmos os caminhos indecifráveis de Beatriz Nascimento a partir de um momento de suas ideias maduras e inacabadas para irmos a estratos temporais mais profundo talvez não encontremos saída e nem entrada chegada ou partida, mas as última camada do tempo de vida de Beatriz diz tanto a respeito ao presente de Beatriz como ao seu passado assim os tempos verbais que enunciam o hoje e ontem na fala de nossa personagem possuem permitem alcançar a inteligibilidade na experiência vivida de Beatriz Nascimento.

O objetivo geral deste artigo será fazer uma interlocução do pensamento de Beatriz Nascimento com a teoria decolonial. Para tanto minhas fontes serão os textos escritos da autora e

²“Este trecho faço referência ao artigo de Joaze Bernardino-Costa intitulado a prece de Fanon A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! (Civitas, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul.-set. 2016)”



publicado em diferentes jornais e magazines, as dissertações e teses já produzidas sobre o trabalho dela), bem como artigos, livros, teses e dissertações de autores pós coloniais e decoloniais.

Esta interlocução³ pode ser entendida partindo da análise dos conceitos desenvolvidos pela historiadora Beatriz Nascimento durante sua vida de intelectual, sua produção teórico / metodológica nos permite adentrar em uma perspectiva que parte de um pensamento fronteiriço⁴, não só suas narrativas apontam para este caminho, mas sua própria vivência denuncia como a experiência de povos subalternizados são hierarquizados juntamente com seus corpos escamoteando possibilidades de humanidade desses sujeitos. Portanto não só as ideias, conceitos, reflexões de Beatriz se As memórias que ligam sujeito de pesquisa e o objeto de pesquisa seguem com uma experiência que se torna uma herança históricas

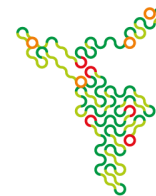
[...] memórias ancoradas em experiências dos que só têm no corpo e em suas formas de comunicação heranças de seus antepassados e marcas de suas histórias. Em contínuos desterrados, sem construídas séries documentais, vivendo e transmitindo heranças em performances, recursos linguísticos e artísticos, povos africanos pluralizam nosso alcance de acervos históricos, monumentos e patrimônios audiovisuais, situando a necessária arqueologia de saberes orais, a ser enunciada e valorizada” (ANTONACCI, 2013, p. 17).

Ao analisarmos e nos sensibilizarmos com as memórias de Beatriz conseguimos não apenas narrar e explicar sua vida e sua produção teórico metodológica mas, também entramos no campo de compreensão da própria formação social brasileira e como o racismo atua na vida prática dos sujeitos afetando suas subjetividade. O questionarmos Beatriz Nascimento em sua longa jornada vital voltamos incidir sobre como as estruturas sociais está ela moldada pelo o racismo, machismo e a classe categorias que se entrelaça na própria colonialidade do poder⁵

³ A palavra interlocução segue no texto no seu sentido de uma conversa entre duas ou mais pessoas, assim o propósito de interlocução é de entender as aproximações do pensamento de Beatriz Nascimento com o campo de estudos decoloniais e pós-coloniais.

⁴ O pensamento fronteiriço, desde a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista. O pensamento fronteiriço é o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita (Mignolo, 2003, p. 52)

⁵ A colonialidade do poder é um conceito desenvolvido originalmente por Aníbal Quijano, em 1989, e amplamente utilizado pelo grupo. Ele exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo. O conceito possui uma dupla pretensão. Por um lado, denuncia “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (Grosfoguel, 2008, p.126). Por



As narrativas de Beatriz caminhavam para uma produção de linguagem para que esses sujeitos subalternizados possam falar de si e para si, que consigam decodificar corpos, gestos, palavras e imagens e criar um novo ser humano emancipado.

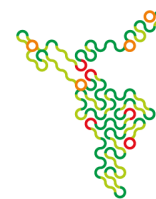
Para essa narrativa que eu chamo de emancipatórias Beatriz procurou dar um sentido ao deslocamento de corpos de sujeitos subalternizados, mas também da alma “do soul” introduzir uma poética da terra (Nascimento, Gerber, 1989) esses fragmentos de oralidade que fazem parte do documentário *Orí* é que versão com outras passagens da própria película formam um grande mosaico temporal que de certo modo representa o pensamento de Beatriz no qual se estabelece a procura de um passado ainda não vivido um passado a ser contado historicamente mas também a ser lembrado sensivelmente.

Essa dupla atribuição penetra por toda obra de Beatriz Nascimento por esse movimento possibilita abrir um diálogo entre o pensamento da historiadora e o pensamento decolonial mas especificamente o que Mignolo designa como “gnose liminar”

“...é a razão subalterna lutando para colocar em primeiro plano a força e a criatividade de saberes, subalternizados durante um longo (processo de colonização do planeta que foi, simultaneamente, o processo através do qual se construíram a modernidade a razão moderna” (MIGNOLO, 2003, p.36)

A ideia de gnose liminar tal qual se utiliza Mignolo e Mundibe possibilita constituir conhecimento, mas também se reconhecer como agentes produtores de saber a dupla atribuição que as narrativas produzidas por Beatriz traz consigo de narrar/ explicar e lembrar /sentir se mesclam e se apresentam de uma forma difusa com um conteúdo que suporta dois continentes de memória África e América. Como os corpos são finitos e as ideias que carregam a força vital possibilitam a mobilidade só é possível por que quando ainda em vida suas interpretações da cotidianidade e da própria História brasileira geraram narrativas que dialogaram com diversas esferas que compõem o quadro social da nação brasileira e por este motivo suas ideias ainda nos cercam trazendo respostas e

outro, possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade. Esse entendimento é bem explicado por Grosfoguel (2008, p. 126).



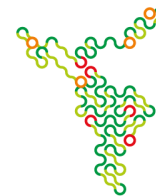
questionamentos sobre as relações sua identidade esta imbricada a outro lugar que não o de ponto de partida as pontes que ligam a este outro local foram destruída e apenas resíduos/rastros de linguagem que foram apropriadas e se tornaram por vezes estranhas ao seus próprios olhos passando por um processo de mistificação racial.

A justificativa para trabalhar com os textos, e principalmente com a narrativa oral- de Beatriz Nascimento, se fez através do contato com o trabalho de Paul Ricoeur (2007) intitulado “A Memória, A História e o Esquecimento”. Neste trabalho, o autor defende a ideia de que a memória pode ser um dever, ou seja uma obrigação de lembrança, a memória desta forma também é justiça, é um lembrar que se relaciona a uma ordem “lembrar para não repetir” relacionado a acontecimentos traumatizantes de nosso século, em especial a Shoah. O que o autor denomina “dever de memória”, pode ser compreendido como um dever de fazer justiça à vítima, com a qual contraímos uma dívida que temos obrigação de saldar. Neste sentido, trazer os escritos de Beatriz Nascimento, para além de seu aporte teórico, também se relaciona com a ideia do autor de pensar um fazer justiça tanto ao esquecimento da autora como também mostrar o racismo (assim como o Shoah) como trauma nacional que nunca foi lembrado de forma propriamente justa, para que de fato possa ser esquecido, ou seja, como bem nos mostra Beatriz Nascimento e Paul Ricoeur ao usar a psicanálise de Freud para pensar a história: o Racismo brasileiro é um recalque que não para de se reatualizar (RICOEUR, 2007).

Desta forma, na perspectiva de um presente que se conecta com um passado, através das narrativas de Beatriz Nascimento. Assim, conceber as narrativas de sujeitos silenciados pelo “não lugar” em que Afro-Brasileiros foram colocados na história do ocidente pode apontar para uma forma de reorganizar esses sujeitos na produção de um saber sobre si, tal como propõe Sarlo:

A memória e os relatos de memória seriam a ‘cura’ da alienação e da coisificação. Se já não é mais possível sustentar uma Verdade, florescem em seu lugar verdades subjetivas [...]. Não há Verdade, mas os sujeitos, paradoxalmente, se tornaram cognoscíveis (SARLO, 2007, p. 46).

Beatriz Nascimento tem sua trajetória mais reconhecida no campo acadêmico entre 1968 e 1971, quando cursava História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No mesmo período, fez estágio em Pesquisa no Arquivo Nacional, com orientação do historiador José Honório Rodrigues. Posteriormente, torna-se professora de História da rede estadual de ensino do Rio de

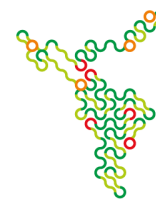


Janeiro. Como pesquisadora procurou continuar sua carreira acadêmica em nível de pós-graduação na Universidade Federal Fluminense (UFF), sob orientação de Muniz Sodré (RATTS, 2006).

Há registros seus em entrevistas e jornais de circulação nacional (Suplemento Folhetim da Folha de São Paulo) e artigos publicados em periódicos relevantes: “Revista Cultura Vozes”, “Estudos Afro-Asiáticos e Revista do Patrimônio Histórico”. Beatriz Nascimento também compôs o Conselho Editorial do Boletim do Centenário da Abolição e República, no qual era responsável pelas entrevistas. Seu trabalho mais conhecido e de maior circulação trata-se da autoria e narração dos textos do filme *Ôrí* (1989), dirigido pela socióloga e cineasta Raquel Gerber. Essa película documenta os movimentos negros brasileiros entre 1977 e 1988, passando pela relação entre Brasil e África, tendo o quilombo como ideia central. Beatriz Nascimento foi assassinada em 1995, levou cinco tiros de Antônio Jorge Amorim Viana que alegou que a historiadora, que lutava por igualdade entre homens e mulheres, interferiu em sua vida privada ao sugerir que a esposa dele se separasse por sofrer violência doméstica (RATTS, 2006).

Os temas principais de preocupação da autora eram: a) Compreender o negro, sua história e identidade a partir de sua experiência diaspórica em um Brasil racista; b) O corpo como território entre os negros em condição de exílio de uma terra já não mais existe e possível de retorno; c) A linguagem ocidental como substrato fundamental para a compreensão da opressão e “prisão” existencial vivida pelos negros no Brasil, já que esta não daria conta da experiência do mesmo pois suas palavras foram construídas dentro de um contexto colonial de subalternização do negro. (CID; REIS JUNIOR, 2012).

Com essa abrangência de temas de temas abordado por Beatriz Nascimento uma produção escrita feita academicamente, na literatura e no campo da movimentos sociais forma um campo de reflexão sobre sua trajetória como sujeito da história como também sobre sua obra teórica metodológica de obras escritas sobre seus conceitos sua trajetória de vida foi analisada entre as obras produzidas é possível perceber que apenas recentemente tem sido publicado artigos e trabalhos sobre Beatriz Nascimento, bem como há entre os estudos sobre a autora dois grandes corpus de conhecimento, um que versa sobre a produção da autora no que refere-se aos conceitos de quilombo, *Orí*, memória corporal e sua relação com a produção historiográfica dentro do campo de estudos



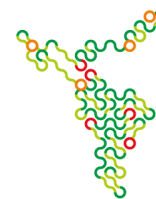
decoloniais diaspóricos e um outro campo de conhecimento que reivindica o pensamento de Beatriz Nascimento como um dos precursores para o que hoje é nomeado como feminismo negro.

No focar nas narrativas de Beatriz Nascimento nos enveredamos por caminho nos quais os possíveis efeitos da escuta da narrativa de Beatriz no documentário nos remeta idéia de uma palavra indissociável da pessoa ou seja levando de novo ao sentimento de corpo abstrato e ideias concretas, o corpo abstrato pois esta como se tornou imagem na memória de quem a procura como figura singular de um presente do passado e a percepção de uma idéia concreta se apresenta suas ideias são fonte objetiva de pesquisa, pois ela se objetiva na vida de quem ouve, assim a narrativa se torna ponto de inflexão não mas do sujeito pesquisado mas sim do pesquisador. O documentário *Orí* que fala sobre o conceito que se configura das generalizações e significações de território, corpo e intelecto em um momento específico do reconhecimento do ser e de um modo de vida que foi construído historicamente pelos negros no Brasil tornando se o próprio conceito *Orí* um elemento de impacto na trajetórias acadêmicas que leva o pesquisador a uma auto reflexão que instiga a percepção de identidade se tornando um ponto de inflexão do pesquisador e não do sujeito pesquisado:

Beatriz Nascimento é uma das âncoras de meu barco à deriva no Atlântico Negro e livro é fruto dessa experiência de um indivíduo em movimento por raízes e rotas correlatas. Parte desse meu deslocamento, espacial e identitário, se deu ainda em Fortaleza, quando assisti a *Orí*, filme do qual ela é um dos fios condutores, em 1989, quando me decidia pelo ativismo no movimento negro e pela pós-graduação em geografia. (RATTS,2006,p.17)

Batista de também comenta como o documentário o tocou na esfera do sensível e o vez se movimentar em direção da autora

O primeiro contato com a trajetória de Beatriz Nascimento ocorreu ainda no mestrado quando o professor Mahomed Bamba (FACOM/UFBA) – in memoriam - recomendou o filme-documentário “*Orí*”. Isso aconteceu durante a banca de qualificação da dissertação de mestrado, posteriormente defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com o título “Narrativas em negociação: o caso da invenção das tradições em Salvador”, em 2010. Oportunamente, o longa-metragem estava sendo projetado, com a presença de Raquel Gerber, no Cine Glauber Rocha, em Salvador. Em seguida, empreendi uma pesquisa que me levou ao trabalho do professor Alex Ratts, “Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento”. A publicação serviu de base para a formulação do projeto de pesquisa, inicialmente denominado de “Lugar de negro: um estudo sobre a contribuição intelectual de Maria Beatriz Nascimento”.



Desta maneira, acabado me filiando a esta situação de dentro do círculo de estudos me deparei com o documentário *Orí* esta forte conexão só é perceptível se na leitura de *Orí* emprendermos a ideia de oralidade e transição de conhecimento como elemento da *tradição viva*⁶ (HAMPATÊ BÂ, 1982) .

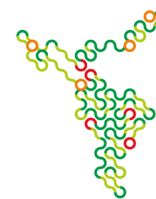
Orí sendo um elemento da tradição de matriz africana s dentro das religiões praticadas no Brasil se mesmo estabelece dentro que de elementos tradição oral praticas em África quando Beatriz Nascimento enuncia *Orí* essa linguagem de ancestralidade ela está evocando esta força as reflexões que ambos os autores se colocaram a produzir após a película indicam a força imanente da oralidade a ligação das ideias ancestrais com os descendentes e se reconhecer e ao mesmo tempo o se reconciliar dentro de uma mesma esfera de conhecimento ainda que está se estenda entre o físico e o imaterial entre a memória e História no tempo e no espaço a ideia de oralidade não que ela não seja uma concorrente da escrita mas sim que escrita, cinema, música, dança um quadro uma máscara, um instrumento musicais sejam suportes para a oralidade.

Assim como o filme possui o título de *Orí* essa ligação ancestral dos elementos que compõem o campo metafísico e físico ordenam as camadas do tempo entre esses dois pontos Beatriz se faz presente com como mágica transmitindo seu conhecimento e sua experiência.

Entendo ao evocar seus conceitos estamos na tentativa de explicar, compreender sua constituição e as bases pelas quais entendo foram calçadas.

O pensamento de Beatriz do Nascimento invoca em nós pesquisadores a necessidade de ampliar a linguagem para além daquela constituída sobre bases coloniais de dominação e de uma racionalidade que se propõe neutra, imparcial e asséptica. Seu trabalho também nos remete a pensar como, através dessa nova perspectiva corpo/intelecto, cabeça e território são ordenados dentro de uma narrativa que comporte uma objetividade histórica. Em sua narrativa no documentário “*Ôrí*”, Beatriz do Nascimento faz menção a uma frase: “Eu sou atlântica” já dando uma noção de seu recorte temporal e espacial utilizado para compreender essa nova história do negro no Brasil.

⁶ “A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica aqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para exóticos, a tradição oral, consegue e colocar ao a alcance dos homens, falar – lhes o tradicional oral consegue. (HAMPATÊ BÂ, 1982, p183)



Seguindo o seu entendimento, não há como falar de Brasil sem falar da África e até mesmo da América. Para ela, o movimento das grandes navegações foi o diálogo dos hemisférios Oriental e Ocidental do planeta. Esse empreendimento levou, de maneira forçada através do tráfico negreiro, a uma ligação de um território que se tornou um só: o Atlântico. Mas como esse processo passou por seu corpo e se configurou em um artigo “a” feminino dando um novo sentido para história do tráfico de seres humanos, que viviam em África. O “eu” seguido de um recorte geográfico mostra já a potência do corpo que sustenta um oceano e dois hemisférios. Seu corpo é um provável resultado do comércio de africanos deportados para as Américas.

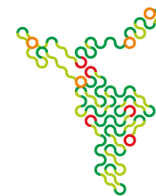
Esse retorno ao tema da escravidão em suas narrativas, tanto escrita como em comunicações orais, revelam como procedia as ligações de seus conceitos “humanizadores” para análise dos eventos que proporcionaram o grande movimento da história do encontro de civilizações. O “ganha oceanos” ganhou outra proporção, tornando-se o retentor de memórias dos povos que por ele navegaram.

Assim, o retorno ao oceano é o momento crucial que a autora determina seu recorte e observa as ressonâncias dos acontecimentos no tempo e no espaço observando, as experiências trocadas das civilizações transatlânticas e apresenta sua visão do comércio escravagista, entendendo que não foram apenas os corpos dos africanos que foram comercializados, mas foi o que ele(processo de diáspora do Atlântico) a determinar a troca do “*soul*”, a alma que jamais vai voltar, se trata aqui de historicizar a alma, decodificar corpos, identificar as dobradiças⁷ do passado, elaborando, assim, a possibilidade de se pensar uma biografia do corpo em uma perspectiva coletiva que apresente o corpo como mediador da experiência colonial.

Nesse momento, a interlocução com a autora possibilita expandir nossa percepção sobre qual sua ideia de troca para além do comércio, o que mercadores africanos trocavam com mercadores europeus ou vendiam era muito mais do que corpos, eram almas. Assim, a experiência do atravessar o oceano não está só no corpo, está também na alma, para a autora.

Na medida em que havia um intercâmbio entre mercadores e africanos, chefes, mercadores também, havia uma relação escravo/escravo como também de intercâmbio, uma chance. Essa troca era do nível do soul, da alma, do homem escravo. Ele troca com o outro a experiência

⁷No texto “Buscando los goznes en la biografía de Hidalgo”, que se encontra no livro *Biografías: modelos, métodos y enfoques/Milada Bazant*, o autor Carlos Herrejon Peredo propõe que é no movimento, nas dobradiças, que nós historiadores podemos identificar, observar, mapear de fato as singularidades dos indivíduos, remetendo a ideias que é através das frestas em pequenas aberturas é no tempo e no espaço que encontramos os marcos para os eventos, ritmos de mudanças dos sujeitos.



do sofrer. A experiência da perda da imagem. A experiência do exílio. (NASCIMENTO *in* ORÍ, 1989)

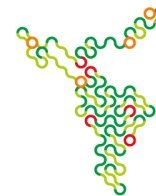
Para esta leitura e identificação de sua obra terei como ferramenta metodológica o, Mignolo apresenta gnose liminar como enquanto conhecimento em uma perspectiva geral subalterna, conhecimento concebido das margens externas do sistema mundial colonial/ moderno (p.33)

A chave de leitura pela gnose se dá no sentido que ao penetrar no terreno da cultura afro – brasileira precisamos não só ter um aporte epistêmico no sentido que Mundibe coloca “episteme entendido, a um tempo, como ciência”(p.2) no sentido de forma histórica, sociológica e filosófica artística ocidental moderno ao observarmos a cultura diaspórica dos deslocamento da energia vital do continente africano temos que nos dar conta dos rastro/resíduos⁸ de uma africanidade e as teorias que lhe dão suporte necessário para compreensão desta cultura e seus desdobramentos na vida experiência da dispersão humana que o continente africano sofreu .Ao trabalharmos sobre a chave interpretativa da Gnose – ligado a saber e reconhecer estaremos restabelecendo um contato imediato com racionalidades outras que nunca deixaram de operar mas que foram subalternizados juntamente com indivíduos no processo colonial colocando toda forma e conteúdo de se fazer entender o mundo e assim se entender também no mundo em inferiorizados perante o conhecimento coloca como universal vindo do colonizador.

Desta forma podemos entender o deslocamento dos corpos subalternizados reconhecendo que eles possuem conhecimento é que este conhecimento com o encontro, conflito , desencontros com outros conhecimento também regem suas ações, sentimentos e ideias , utilizar Gnose como ponto de partida é negar o que se coloca como exótico, o que mistifica os corpos é entender que a experiência individual e coletiva de sujeitos como Beatriz Nascimento possuem comportamento historicamente construído que” chegando de vagar”⁹ não é apenas uma expressão de popular e uma forma ser e estar no mundo um ato civilizatório.

⁸ Édouard Glissant : Na verdade, rastro / resíduo não contribuiu para completar a totalidade, mas permitiu – nos conceber o indizível dessa totalidade (...) Os africanos, vítimas do tráfico para as Américas, transportaram consigo para além da Imensidão das Águas o rastro / resíduo de seus deuses, costumes, de suas linguagens .” (GLISSANT: 2005, p85)

⁹ No documentario Orí Beatriz Nascimento fala desta forma chegando de vagar como um ethos dos negros no Brasil , uma modo de estar no mundo constituído historicamente que foi um modo de vida que sua continuidade produzida na experiencia da diaspóra uma forma que diz respeito ao seu comportamento, físico, psicológico diante do real.(NASCIMENTO s.p)



Encaramos Beatriz como uma produtora de tradições vivas e, ao mesmo tempo, um elo de uma tradição viva. Sendo assim a autora se apresenta como uma renovadora de ideias, mas guarda em sua imagem a experiência de uma vida, acessando, assim, imagem e pensamento – um testemunho vivo da tradição diaspórica.

Referências

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. São Paulo: Editora da PUC-SP, 2013.

_____. Descolonizando histórias de África, culturas africanas e da diáspora. **História e Diversidade**, v. 6, n. 1, p. 77-92, 2015.

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Fundo Maria Beatriz Nascimento – (2D)**: Instrumento Provisório dos Documentos Textuais. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2018. Disponível em: http://arquivonacional.gov.br/images/conteudo/servicos_ao_cidadao/instrumentos-de-pesquisa/pdf/Instrumento_Provisorio_MariaBeatrizNascimento_2018.pdfAcesso em: 20 ago. 2019.

BATISTA, Wagner Vinhas. **Palavras sobre uma historiadora transatlântica**: estudo da trajetória de Maria Beatriz do Nascimento. 2018. 279 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

BAZANT, Milada. (coord.). **Biografias**: modelos, métodos y enfoques. Zinacantepec, Estado de Mexico: El Colegio Mexiquense, 2013.

_____.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! **Civitas**: Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul./set. 2016.

_____; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução: *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 8-43.

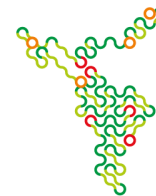
CID, Gabriel da Silva Vidal; REIS JUNIOR, Paulo Henrique dos. Maria Beatriz Nascimento. **Museu Afro Digital**, 2012. Disponível em: <http://www.museuafrorio.uerj.br/?work=arquivos%2C>Acesso em: 25 jan. 2019.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma Poética da Diversidade**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

_____. **Poética da Relação**. Tradução de Manuela Mendonça. Portugal, Sextante Editora, 2011.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

_____.



MIGNOLO, Walter. **Historias locales/disenosglobales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientofronterizo. Madrid: Akal, 2003.

_____. Prefácio. In: GOMES, Pedro Pablo ...[et.al.](ed.). **Arte y Estética En La Encrucijada Descolonial II**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

_____. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MUDIMBE, Valentin-Yves. **A invenção da África**: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Florianópolis: UFSC, 1998. Disponível em: <https://lehaf.paginas.ufsc.br/files/2016/03/V.Y.MUDIMBE.pdf> Acesso em: 10 ago. 2019.

NAPOLÉÃO, Eduardo. **Vocabulário Yorùbá**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

NASCIMENTO, Beatriz. Kilombo e memória comunitária: um estudo de caso. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 6-7, p. 259-265, 1982.

NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual**: Possibilidades nos dias da destruição. Filhos da África, 2018.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2008.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.