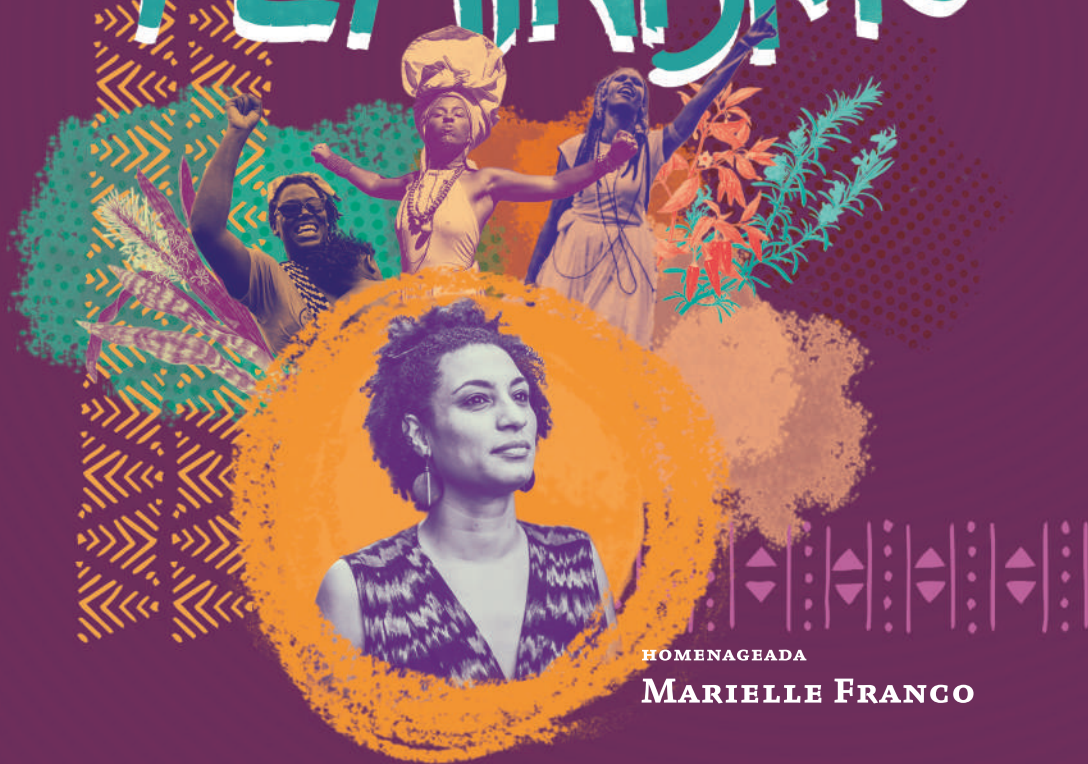




VII SEMANA DE REFLEXÕES SOBRE
NEGRITUDE, GÊNERO E RAÇA DO
INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

DESCOLONIZAR O FEMINISMO



HOMENAGEADA

MARIELLE FRANCO

EDITORA



ORGANIZADORAS

Paula Balduino de Melo - Instituto Federal de Brasília - IFB

Jaqueline Coêlho - Instituto Federal de Brasília - IFB

Larissa Ferreira - Instituto Federal de Brasília - IFB

Diene Ellen Tavares Silva - Instituto Federal de Brasília - IFB

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA
2019 | BRASÍLIA - DF

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA

REITORA

Luciana M. Massukado

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Yvonete Bazbuz da Silva Santos

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E CULTURA

Paulo Henrique Sales Wanderley

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Giovanna Tedesco

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Rodrigo Maia Dias Ledo

PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

José Anderson de Freitas Silva

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Sandra Maria Branchine

CONSELHO EDITORIAL

Ana Paula Caetano Jacques

Francisco Das Chagas Roque Machado

Girlane Maria Ferreira Florindo

Guilherme João Cenci

Jocenio Marquios Epaminondas

Josué de Sousa Mendes

Juliana Rocha de Faria Silva

Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani

Larissa Dantas de Oliveira

Maurilio Tiradentes Dutra

Mariana Carolina Barbosa Rêgo

Nívia Aniele Oliveira

Raquel Lage Tuma

Tatiane Alves de Melo

Mariana Carolina Barbosa Rêgo

EDITORA



Reitoria - SGAN Quadra 610 Módulos D, E, F, G

CEP: 70860-100 Brasília -DF

Fone: +55 (61) 2103-2108

editora@ifb.edu.br

editora IFB 2019



A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos nos capítulos são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Todos os direitos desta edição são reservados à Editora IFB.

É permitida a publicação parcial ou total desta obra, desde que

citada a fonte. É proibida a venda desta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S471 Semana de Reflexões sobre Negritude, Gênero e Raça (7.: 2019 : Brasília, DF)

Descolonizar o feminismo [recurso eletrônico]: VII Sernegra / Paula Balduino de Melo [et al.], organizadora. – Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2019.

Recurso digital.: il.

Formato: PDF

ISBN: 978-85-64124-75-2

1. Decolonialidade. 2. Feminismo negro. 3. Racismo. I. Melo, Paula Balduino (org.). II. Título.

CDU: 316.347(=1-86)



VII SEMANA DE REFLEXÕES SOBRE NEGRITUDE,
GÊNERO E RAÇA DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

DESCOLONIZAR O FEMINISMO

HOMENAGEADA

MARIELLE FRANCO



Organizadoras

Paula Balduino de Melo - Instituto Federal de Brasília - IFB

Jaqueline Coêlho - Instituto Federal de Brasília - IFB

Larissa Ferreira - Instituto Federal de Brasília - IFB

Diene Ellen Tavares Silva - Instituto Federal de Brasília - IFB

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA

2019
BRASÍLIA - DF

VII SERNEGRA

Realização

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

Apoio

FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA DO DISTRITO FEDERAL FAP-DF

Comissão Organizadora do VII Sernegra

Diene Ellen Tavares Silva Instituto Federal de Brasília - IFB

Elisselia Elisselia Kelia Ramos Paes - IFB

Glauco Vaz Feijó Instituto Federal de Brasília - IFB

Iris Cary - IFB

Jacqueline Fiuza da Silva Regis Universidade de Brasília - UnB

Jaqueline Coêlho Instituto Federal de Brasília - IFB

Jordana Pacheco Eid Instituto Federal de Brasília - IFB

Larissa Ferreira Instituto Federal de Brasília - IFB

Paula Balduino de Melo Instituto Federal de Brasília - IFB

Pollyana Maria Ribeiro Alves Martins Instituto Federal de Brasília - IFB

Talita Cabral Machado - IFB

Comissão Técnico-Científica do VII Sernegra

Aida Rodrigues Feitosa – UnB
Aldenora Conceição de Macedo - SEEDF
Alessandra Pio Silva - UFRJ
Aline Maia Nascimento - UFRJ/Museu Nacional
Andrea Leite Ribeiro - UNB
Antonio Gomes da Costa Neto - SEEDF
Bruna Paiva de Lucena - SEEDF
Celia Regina Cristo de Oliveira - Prefeitura Municipal de Duque de Caxias-RJ
Cibele de Guadalupe – IFG
Cilene Vilarins Cardoso da Silva - SEEDF/UnB-NEAB
Cristiane de Assis Portela - UnB/ SEDF/ CEUB
Dennys Silva-Reis - UnB
Edson de Souza Cunha – IFB
Edileuza Penha de Souza - UnB
Elbert de Oliveira Agostinho - CEFET-RJ
Eliete Gonçalves Rodrigues Alves – UnB
Éllen Daiane Cintra – SEEDF
Eunice Aparecida de Jesus Prudente – USP
Fabiana de Lima Peixoto - UFSB
Francisca Cordelia Oliveira da Silva – UnB
Giuliane Pimentel – IFB
Gloria Maria Santiago Pereira – UNIEURO
Heloisa Helena de Oliveira Santos - IFRJ
Humberto Manoel de Santana Júnior - IFB
Isabella Santos Mundim – IFB
Isis Aparecida Conceição - UNILAB
Janaína Oliveira – IFRJ
Jaqueline Aparecida Barbosa - SEEDF
Joelma Rodrigues da Silva – UnB
Jonas Sales - UnB Jose de Ribamar Sousa Pereira – UCB
José de Ribamar Sousa Pereira – UCB
Juliana César Nunes - UnB
Keila Meireles dos Santos – UEG
Kelly Tatiane Martins Quirino – UnB
Kênia Cardoso Vilaça de Freitas – UNESP
Larissa Ferreira – IFB
Leandro Santos Bulhões de Jesus - PPGDSCI/UnB

Lívia Paiva – IFRJ
Marjorie Chaves - UnB
Mariana Fernandes Rodrigues Barreto Regis – UnB
Meire Cristina Cabral de Araújo Silva - DNIT
Nadir Nóbrega - UFAL
Norma Diana Hamilton - UnB
Raquel Rosário – SEEDF
Renata Melo Barbosa do Nascimento - UnB
Renata Waleska de Sousa Pimenta – IFSC
Tatiana Rotolo - IFB
Thiago de Faria e Silva – IFB
Valéria Gomes Borges Vieira – UnB
Walkyria Chagas da Silva Santos - UFBA/UFSE/UnB

Relação das palestrantes do VII SERNEGRA e suas respectivas instituições

Ana Luisa Ventura Vieira Pereira - Escola Aitiara
Edileuza Penha de Souza Universidade de Brasília – UnB
Elaine de Meireles Ferreira - Irmandade Pretas Candangas
Fernanda Lopes Fundo de Populações das Nações Unidas – FUNP/ONU
Gina Vieira Ponte de Albuquerque Secretaria de Educação do Distrito Federal – SE/DF
Givânia Maria da Silva Universidade de Brasília – UnB
Gloria Victoria Rolando Casamayor Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos – ICAIC
Jaqueline Coêlho Instituto Federal de Brasília – IFB
Maria Balbina dos Santos Comunidade de Terreiro do Campo Bantu-Indígena Caxutê
Maria da Conceição Martins Bezerra Escola de Almas Benzedeadas de Brasília
Rosa Inés Curiel Pichardo Universidad Nacional de Colombia – UNAL
Rosângela Janja Costa Araújo Universidade Federal da Bahia – UFBA
Safira Moreira dos Santos - Cineasta Livre
Thatiane Santos da Silva Secretaria Municipal de Saúde - Rio de Janeiro
Thula Rafaela de Oliveira Pires Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ

Celebrar os passos e agradecer à trajetória do SERNEGRA

O SERNEGRA surgiu em 2012 como um projeto fruto da necessidade de estudantes negras, sobretudo do Curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília – IFB, em pautar e discutir contextos epistêmicos afrocentrados, assim como o enfretamento ao racismo. Nessa ocasião, o Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais sobre Classe, Gênero e Raça, coordenado pelo professor Glauco Feijó (IFB), acolheu essas questões e fomentou o debate que culminou no I SERNEGRA. Naquela histórica ocasião, o evento foi realizado durante dois dias e alcançou um público de aproximadamente 120 pessoas. Vale mencionar a contribuição do bailarino e coreógrafo Júlio Cesar Pereira que apresentou a oficina e debate sobre “Dança Negra Contemporânea”, a palestra de Ângela Maria Lima do Nascimento, então Secretária Nacional de Políticas de Ações Afirmativas da extinta Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), assim como Bruna Jaquetto, Creomar de Sousa (UCB) e Nelson Fernando Inocêncio (UnB) que compuseram a programação da mesa com a temática Educação, Arte e Feminismo Negro. Não poderíamos deixar de relatar a colaboração das servidoras do IFB, a professora Sandra Mara Tabosa e a pedagoga Pollyana M. Ribeiro Alves Martins, mulheres fundamentais para a realização do SERNEGRA.

Na edição seguinte, Irls Cary somou-se à equipe de organização. Um salve a essas companheiras e companheiros!

Na edição seguinte, o II SERNEGRA (2013) expande-se e passa a acontecer em quatro dias, agrega um público participante de aproximadamente 600 pessoas e doze Sessões Temáticas que reuniram cerca de 120 comunicações. É inaugurada a tradicional mostra de filmes de abertura do evento, com a presença do cineasta Joel Zito Araújo para exibição e debate do filme “Raça”. Seguimos, 2014 é também um ano intenso com aproximadamente 800 participantes. O Simpósio se firma no cenário acadêmico e reúne vinte Sessões Temáticas. Naquele III SERNEGRA, uma intensa programação de cinco dias que se encerrou com a visita ao Quilombo Mesquita (Cidade Ocidental, Goiás). Toda resistência aos Quilombos! Nos anos seguintes, os simpósios de 2014, 2015 e 2016 ocorreram no IFB, Campus Brasília. Tendo em vista a dimensão que o evento alcançou e a necessidade de promover o debate racial e de gênero em outros Institutos Federais, o SERNEGRA passa a ocorrer em edições alternadas, um ano no Campus Brasília e o outro em Instituto Federal convidado. Já sediou o evento o IFSC (2017), e a oitava edição ocorrerá no IFBA. É chegada a VII edição e o SERNEGRA retorna a sua casa, o Campus Brasília.

É importante mencionar que a presente publicação é uma coletânea de textos de palestrantes e Coordenadores de Sessão Temática do VII SERNEGRA. Considerando que a edição contou com 24 Sessões Temáticas e 15 palestrantes, estão aqui expressas a contribuição de uma parte dest@s participantes. Não poderíamos deixar de agradecer aos convidados das edições anteriores, sejam palestrantes, artistas ou debatedores.

Agradecemos a todas que contribuíram para que esse acontecimento fosse possível, desde a edição primeva à atual e, em nome daquelas que sabemos nomear, mas também reverenciando as que não sabemos e que velam por nós, muito obrigada, tutondele, asê:

Agradecemos a toda comissão organizadora do VII SERNEGRA; aos estudantes, docentes e técnicos, dos campi Brasília, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Planaltina, Samambaia e São Sebastião; às coordenadoras e coordenadores

de Sessões Temáticas; às apresentadoras (também as que não puderam estar fisicamente, mas que nos acompanharam em emoção); às comunicadoras e comunicadores; aos pareceristas; às mediadoras; aos ouvintes; a todas que acreditaram e se envolveram de alguma forma com o evento. E todo nosso amor e honra à figura de Marielle Franco, que nos ensina cotidianamente a força do nosso sorriso e orgulho!

Seguimos juntas!

*Diene Ellen Tavares¹, Jaqueline Coêlho², Larissa Ferreira³
e Paula Balduino⁴*

1 Diene Ellen Tavares Silva nasceu no estado do Amapá, em uma família de benzedeiiras, mãe de Clara, Professora do Instituto Federal de Brasília (IFB) – campus Brasília. Mestra em Extensão Rural, tem dialogado com as temáticas de consumo, distinção social, gênero e raça. Contato: diene.silva@ifb.edu.br.

2 Docente de Língua Portuguesa no IFB, campus São Sebastião. Doutoranda em Linguística – Linguagem e Sociedade, pela Universidade de Brasília. Contato: 1947830@ifb.edu.br

3 Docente da Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília. Doutora e Mestra em Arte – UnB. Licenciada em Dança – UFBA. Atualmente é Coordenadora de Cultura, Sustentabilidade, Gênero, Raça e Estudos Afro-Brasileiros do IFB – Campus Brasília. Coordena o Grupo de Pesquisa Corpografias, com pesquisa em dança, crítica e história da arte na América Latina com atual recorte para as poéticas e estéticas de resistência permeadas por questões raciais e de gênero. Contato: larissa.ferreira@ifb.edu.br

4 Docente no IFB, Campus Planaltina. Doutora em Antropologia Social pela UnB, com Sanduíche na Universidade Nacional da Colômbia. Atua na área de Antropologia e Sociologia Rural, Antropologia das Populações Afro-latinas e do Gênero. Coordena o Núcleo de Estudos em Agroecologia, NEA Candombá. Integra o Laboratório de Antropologias da t/ Terra, a Rede Experiência, Narrativas e Pedagogias da Resistência e a Irmandade Pretas Candangas. Contato: paula.balduino@ifb.edu.br.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	14
<i>Thula Pires</i>	
APRESENTAÇÃO.	20
<i>Jaqueline Coêlho e Paula Balduino de Melo</i>	
1. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial	32
<i>Ochy Curiel</i>	
2. Ser Negra é o silêncio da noite: vozes e sons de mulheres na pedagogia do terreiro	52
<i>Maria Balbina dos Santos - Mam'etu Kafurengá e Heráclito dos Santos Bar- bosa Taata Luangomina</i>	
3. Epistemologias destoantes na encruzilhada: Saberes em confluência.	66
<i>Aline Maia Nascimento e Humberto Manoel de Santana Jr</i>	
4. Um olhar cruzado pelo “ser quilombola”	80
<i>Givânia Maria da Silva</i>	
5. A Pedagogia Engajada como Prática de Resistência: Pensando a Práxis Edu- cativa Progressista em bell hooks e Paulo Freire	94
<i>Aldenora Conceição de Macedo e Jaqueline Aparecida Barbosa</i>	
6. Feminismos negros: mães de corpos marginais.	110
<i>Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo; Fernanda Lima da Silva; Kelly Tatiane Martins Quirino; Marina Marçal do Nascimento; Walkyria Chagas da Silva Santos</i>	
7. Negritude: Direitos Sexuais e Reprodutivos	140
<i>Jaqueline Coêlho</i>	

8. Narrativas afrodescendentes: literaturas, produções audiovisuais e resistência154
<i>Edson de Souza Cunha; Isabella Santos Mundim; Thiago de Faria e Silva</i>	
9. Corporeidade e processos pedagógicos decoloniais: articulações para uma educação antirracista brasileira.172
<i>Jonas Sales; Larissa Ferreira; Nadir Nóbrega</i>	
10. Descolonizar é (ensino) Fundamental: Práticas Artísticas/Pedagógicas	184
<i>Arlma Soares</i>	
11. Traduzir o feminismo: um subsídio decolonizador204
<i>Cibele de Guadalupe Sousa Araújo e Dennys Silva-Reis</i>	
12. A cozinha como um espaço de trabalho feminino negro220
<i>Ana Claudia dos Santos Januário; Gabriela Brito de Lima Silva; Giuliane da Silva Pimentel; Jaqueline Bonne; Taís de Sant’Anna Machado; Tatiana de Macedo Soares Rotolo</i>	
13. Contextos afetivos de mulheres negras à luz da <i>standpoint theory</i>238
<i>Keila Meireles dos Santos; Norma Diana Hamilton</i>	
14. Retomar o protagonismo das mulheres no resgate às tradições no cuidado em saúde: o caso da Escola de Almas Benzedeadas de Brasília256
<i>Gabriela Callil Rua; Maria Bezerra; Rachel Mortari</i>	
POSFÁCIO Descolonizar o Feminismo269
<i>Jacira Silva</i>	

PREFÁCIO

SERNEGRA é assumir o bastão em defesa da vida e do bem viver

Em novembro de 2018, mulheres negras em diáspora refizeram o movimento que nos tornou possibilidade. Se juntaram no Instituto Federal de Brasília para reafirmar o compromisso de lutar contra as múltiplas formas de violência que insistem em nos inviabilizar. A morte de Marielle Franco em março e o resultado das eleições em outubro reforçaram em nós o peso dos velórios cotidianos, da brutalidade dos aprisionamentos, do desamparo com a nossa saúde, do desprezo ao nosso letramento, do não registro de nossa humanidade.

Nos juntamos para reverberar os saberes que produzimos, para tensionar as interpretações sobre a realidade que insistem em nos ignorar, para reafirmar nosso compromisso político com a vida e o bem viver, para bradar o nosso luto e a nossa dor junto com os familiares de Marielle e Anderson, de Claudia da Silva Ferreira, do menino Benjamin, de Maria Lúcia da Costa, de José Roberto Ribeiro da Silva, de Maria Eduarda, Marcos Vinícius, Matheusa, e de todos os demais familiares de vítimas do genocídio negro e indígena.

Tanto em março quanto em outubro percebemos a intensidade da autorização pública para relativizar o valor da vida e da humanidade de boa parte da população brasileira. Cada vida perdida representa os limites de uma sociedade forjada na manutenção de privilégios para poucos e na violência permanente sobre a maior parte de sua gente. Esses crimes representam as fraturas expostas do modelo de moer gente preta e indígena sobre o qual se construiu o Brasil e continua a dar a tônica de nossas instituições.

Cada faceta dessa realidade permite mostrar uma parte do que nos constitui como sociedade. Mostram o racismo que se manifesta nas nossas instituições públicas e nas nossas relações sociais. Expõem a fragilidade dos pactos políticos que fomos capazes de construir. Arranjos políticos frágeis porque incapazes de nos reconhecer em nossa igual humanidade, frágeis porque acumpliciados com o racismo, com o sexismo cisheteronormativo, com o encarceramento em massa e com todas as formas de hierarquização da vida. Mostram que o ódio que mata e que se multiplica decorre daqueles que determinam o padrão do humano a partir de si, daqueles que têm o poder de definir as vidas que importam. O ódio que mata vem daqueles que são incapazes de respeitar as pessoas pelo que elas são, vem dos que clamam por armas, dos que clamam por morte.

Temos nesse livro quatorze representações do muito que nos mobilizou naqueles dias de novembro. É preciso pedir licença e saber receber o que cada um(a) que teceu esse livro nos oferece. É na observação das águas dos rios e mares que se encontram, não se misturam e seguem seu caminho (BISPO, 2015) que encontramos uma forma bacana de navegar pelas múltiplas possibilidades refletidas nas páginas que se seguem. Há ainda espaço para refletir, reposicionar, reinventar, sentir e se inspirar.

Marielle quando dizia “eu sou porque nós somos”, não enunciava um slogan vazio ou algo que pudesse ser usado como escudo para justificar a covardia dos que se omitem. Quando minha Iya N’la Beata de Yemonja disse em 2015 “vamos mulheres, me dêem a mão que vocês estão seguras. Não solte a minha mão que eu não soltarei a de vocês”, disse isso imbuída de sua matripotência para conclamar o Brasil para a luta, uma luta de todas e todos, tecida na união que permitiu a nossa sobrevivência a despeito da escravidão colonial e de suas manifestações contemporâneas. Nos conclamou a uma luta sem armas, com palavras e com dignidade. Nos conclamou a lutar pela vida, assim como ela fez durante toda sua passagem física por aqui, representando uma longa e linda linhagem de mulheres negras que se projetava nos corredores, mesas redondas, grupos de trabalho, filmes e nas atividades artísticas durante o SERNEGRA 2018.

O que disse Iya e o que reivindicava Marielle com a expressão “eu sou porque nós somos” é diferente do que tem virado a mobilização como *slogan* da ideia “ninguém solta a mão de ninguém”. Para que faça sentido eu pedir que alguém não solte a minha mão, é preciso que estejamos de mãos dadas e que essa relação seja uma relação segura.

Infelizmente, não estamos juntos e juntas, na melhor das hipóteses podemos agir de forma coordenada, se é que efetivamente partilhamos o desejo de viver em uma sociedade antirracista, anticolonial, anticapitalista e antiLGBTQIfóbica. Não estamos no mesmo barco, nem do ponto de vista do vilipêndio e nem do ponto de vista das responsabilidades para a construção de uma sociedade efetivamente democrática. Para que possamos agir de forma coordenada, é preciso que cada um e cada uma, do seu lugar, trabalhem na mesma direção.

A responsabilidade dos corpos privilegiados é de implosão, por dentro. Porque é a *zona do ser* que faz parte das engrenagens de controle. A responsabilidade de quem é alvo do genocídio é outra. Não convertam sobre os nossos ombros uma responsabilidade que não é nossa, mas de quem se beneficia voluntária ou inconscientemente da engrenagem necropolítica. Não nos peçam para implodirmos por dentro algo do qual não fazemos parte. Como já ouvi Vilma Reis falar, “a realidade não está para gente mansa”, não seremos eternamente a mãe preta a acalantar o sono intranquilo dos meninos e meninas de engenho que enunciam discursos de liberdade e democracia, sem se implicarem radicalmente com a sua realização. Coloquem-se na reta, não no centro. Ofereçam seus privilégios para que se convertam em políticas de reparação ou parem de nos usar como *slogan* para purgar suas culpas narcísicas.

A responsabilidade de SERNEGRA é de outra natureza e repousa numa generosidade incapaz de ser compreendida por muitos. Fomos e somos pilhadas, descontinuadas, mutiladas em nossas potencialidades, mas historicamente oferecemos projetos políticos de liberdade capazes de congregiar todas as formas de ser e estar na natureza, pautadas no acordo mútuo sobre nossa igual humanidade. Nossa responsabilidade é sobreviver! Sobreviver a despeito e apesar de vocês.

E faremos isso não porque somos mais fortes, mas porque não nos condicionaremos aos vocabulários de luta, nem aos caminhos de resistência que são considerados válidos. Sobreviveremos porque nossa humanidade não está reduzida à versão depreciativa que projetam sobre nós e porque temos uma ancestral caminhada de ampliação de estratégias de liberdade, de luta por democracia e por respeito.

Marielle escreveu dias antes de sua execução: “Quanto mais precisarão morrer?”. O que mais precisa ser feito para que os defensores das armas sejam confrontados com as mortes em série que produzem com dinheiro público (nos quartéis, nas delegacias, nos hospitais públicos, nas escolas públicas, nos ga-

binetes do executivo, legislativo, judiciário e órgãos do sistema de justiça) ou com sua cumplicidade?

Como ouvi de Edson Cardoso: até hoje no Brasil, nenhuma força política pôde prescindir da imagem do(a) negro(a) submisso(a). Nenhuma. Se nas narrativas autoritárias nossas mortes são defendidas ostensivamente, nas narrativas ditas democráticas, é sobre a nossa carne que repousam os efeitos desproporcionais do que precisa ser negociado.

Como disse Anielle Franco, Marielle não é marca, *slogan* ou um caminho fácil para falar de igualdade sem se implicar no problema. Marielle é grande não porque foi inventada por nós para dar sentido à árdua luta que temos pela frente. Ela é grande porque está em nós, assim como Tereza de Benguela, Aqualtune, Akotirene, Dandara, Esperança Garcia, Luiza Mahin, Maria Felipa, Tia Ciata, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Luiza Bairros, Iya Beata de Yemonjá, Iya Stella de Osóssi, Simone Diniz, Rafaela Santos, Luana Barbosa. Por isso semeou. Semeou porque viveu tudo pelo que lutou, sem meio-termo, com verdade e muita coragem, assumindo todos os riscos e implicações que precisamos assumir ao bradar em *pretuguês* por nossa felicidade.

Que sejamos capazes de honrar essa linhagem e tenhamos a coragem necessária para seguir sendo o que somos. Que descansem em paz as(os) que foram retiradas(os) de nosso convívio, porque nós não descansaremos enquanto nossas vidas forem consideradas descartáveis. Não seremos interrompidas! Deixo como convite final para animar a leitura do que consta nesse livro a fala de minha Iya N'la Beata de Yemonjá: “Vamos, vamos, vamos em frente, a luta é nossa, a vitória é nossa, o mundo é das mulheres”.

*Thula Pires*¹

Rio de Janeiro, agosto de 2019.

1 Possui graduação em Direito (2002), mestrado (2004) e doutorado (2013) em Direito Constitucional e Teoria do Estado, todos pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atualmente é professora nos cursos de graduação e pós-graduação do Departamento de Direito da PUC-Rio e Coordenadora-Adjunta de Graduação no mesmo curso. Tem experiência na área de Direito Constitucional, atuando principalmente nos seguintes temas: racismo, teoria crítica da raça, mulheres negras, direitos humanos e teoria do reconhecimento. Contato: thulapires@gmail.com

APRESENTAÇÃO

Escrevivências do VII Sernegra

Este livro é resultado de uma ocasião muito importante. Durante quase uma semana, em novembro de 2018, mulheres latinoamericanas (Axé Muntu, Lélia Gonzalez!) estiveram reunidas compartilhando vivências e conhecimentos umas com as outras, pensando suas histórias e culturas de maneira plural e a partir de si. Essas mulheres não estiveram sozinhas, ali as acompanharam outras subjetividades, com lugares e pertencimentos diversos, todas, porém, reunidas sobre um mesmo anseio: descolonizar o feminismo. Esse foi o tema da 7ª edição do Sernegra, Semana de Reflexões sobre Negritude, Gênero e Raça, iniciada pelo Instituto Federal de Brasília e ampliada por outras forças e instituições que se fizeram presente, criando espaços de reflexões, reverberações e lutas em torno da negritude e do feminismo negro.

As mulheres negras somam 49 milhões de pessoas, 25% da população brasileira, discriminadas e violentadas por serem mulheres e negras, acidentadas, múltiplas vezes, na encruzilhada de avenidas identitárias (AKOTIRENE, 2019). Segundo dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD, realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal – Codeplan, a população estimada do Distrito Federal – DF em 2015 era de 2.906.298 habitantes. Desse total, o contingente de pessoas negras foi calculado em 1.683.606 habitantes, representando 57,93% do total, percentual que vem crescendo ano a ano, marco simbólico para um país calcado no mito da democracia racial e das políticas de embranquecimento da sua população. Cálculos feitos a partir desses dados mostram que 41,12% da população do Distrito Federal é feminina, sendo que 26,08% são mulheres negras.

É nesse contexto que o Sernegra nasce como um espaço para discutir diáspora e discriminação racial e de gênero sofrida por mulheres negras cotidianamente. Nasce, dentro do Instituto Federal de Brasília – IFB, especialmente motivado por discentes do Curso de Licenciatura em Dança, mas se expande para a rede federal como um todo desde a sua 5ª edição. Os Institutos Federais, pensados como uma “revolução na educação brasileira” (PACHECO, 2011), deixam-se inspirar pelo modelo de Escola Unitária de Antonio Gramsci (1979) e surgiram de uma demanda de movimentos intelectuais e sociais na área de educação, constituídos no processo de redemocratização do país na década de 1980. O IFB atualmente conta com 10 *campi* espalhados pelas regiões administrativas do DF e oferece cursos em áreas diversas, desde o ensino médio à pós-graduação. Por

ser uma ação da Pró-Reitoria de Extensão, o Sernegra integra os diversos *campi* e comunidades do DF.

A organização desta edição constituiu-se a partir dos princípios da interinstitucionalidade e interdisciplinaridade, com docentes, técnicos e discentes de diferentes *campi* do IFB e da Universidade de Brasília – UnB. Por sua vez, a Comissão Técnico Científica articulou a rede de pesquisadoras e pesquisadores do Distrito Federal com especialistas de diversos estados, que atuam nas três esferas de ensino, pesquisa e extensão (municipal, estadual e federal).

Descolonizar o feminismo

“E, assim, no dia 13 de maio de 1958, eu lutava contra a escravatura atual – a fome” (JESUS, 1992).

2018 não foi um ano fácil, deparamo-nos com a ascensão institucional e legitimada do discurso conservador e fascista que subjuga e reforça a posição de subalternidade das minorias políticas. Percebemos que as violências enfrentadas cotidianamente pela população negra, pelas mulheres e pelas periferias não são apenas reflexo de nossa herança colonial, mas são elas a própria colonização ainda presente, renovada em signos e em modos de ação, apresentando formas requintadas e flexíveis de escravidão dos nossos corpos e mentes, reinventando maneiras de aniquilar-nos material e subjetivamente (MBEMBE, 2014).

Em março daquele ano, apresentado aqui como um passado distante, mas que reverbera com toda a sua força em nós, o pré-lançamento e divulgação do VII Sernegra aconteceu mergulhado em um misto de tristeza e revolta: Marielle Franco acabara de ser brutalmente assassinada. Hoje, ainda nos perguntamos, não porque não saibamos a resposta, mas porque necessitamos confrontar a tentativa de silenciamento de toda uma população, personalizada na figura de Marielle, e repetimos: Quem matou Marielle e Anderson? Quem mandou matar?

Marielle Franco foi homenageada não apenas por sua história de luta, que incluía, inclusive, aqueles que procuraram macular a sua memória. Ela representa mais do que uma figura pública que morreu como mártir. Marielle é, acima de tudo, uma mulher que amou e foi amada. Não queremos diminuir a sua força e potência representativa, pelo contrário, enaltecemos a possibilidade de uma negra mulher ser tantas e que o foco não seja as dificuldades tão comum a todas

nós. O som do seu riso e de sua voz reverbera potencialmente mais alto do que qualquer barulho de tiro.

Descolonizar o feminismo, mote do evento, é adentrar os espaços de poder, se for essa a nossa intenção, e ao entrar, levar conosco cosmovisões historicamente alijadas desses espaços. É falar com a boca, mas também com o corpo e com a alma. Com uma outra concepção de corpo e de alma. É enxergar com órgãos e sentidos outros para além dos olhos. É pensar raça, gênero, sexualidade e classe por meio de outros saberes e lugares, para além da linearidade, da temporalidade e da geografia epistêmica hegemônica. Descolonizar é também reconhecer o poder curativo das águas, ressignificando o Atlântico como “locus de opressões cruzadas”, mas também como esse território que cicatriza feridas coloniais (AKOTIRENE, 2019).

O VII Sernegra contou com a exibição de filmes e roda de conversa com as cineastas Edileuza Penha, Marisol Kadiegi e Safira Moreira, autoras dos respectivos filmes: *Mulheres de barro*, *Xinguilamento: a força dos ancestrais*, e *Travessia*. Também exibimos o filme *Dialogos con mi abuela*, da cineasta cubana Gloria Rolando, que não pode estar presente fisicamente, mas cuja voz ecoou por meio de sua carta emotiva lida na abertura do evento.

Mesas redondas, ao longo dos quatro dias do evento, abordaram a descolonização do feminismo a partir da saúde, dos direitos sexuais e reprodutivos e de tradições afrocentradas. Em duas rodas de conversa, discutimos a temática Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros – LGBT e preparamo-nos para o Encontro Nacional de Mulheres Negras, ocorrido em dezembro do mesmo ano. Além disso, 24 sessões temáticas reuniram 174 comunicações orais de todo o Brasil, inspiradas em diversas experiências e narrativas diaspóricas, desde a culinária às políticas públicas, passando pela saúde, afetividades, direitos humanos, ciências, migração, processos de elegibilidade, mídia, artes, fotografia, produção audiovisual, cinema, literatura, dança, teatro, música e muito mais.

Os trabalhos apresentados dialogaram de distintas formas a descolonização do feminismo. Alguns pelo viés teórico, abordando perspectivas como o mulherismo africano, o feminismo negro, a teoria decolonial e pós-colonial, dentre outras. Outros, pela ótica de tradições nas quais também se constrói conhecimento, como as religiões de matriz africana, os quilombos e a capoeiragem. Neles, a resistência dá o tom, enquanto a diáspora é o ponto de conexão entre trajetórias

que cruzam Áfricas e Américas, passando por Brasil, Cuba, Uruguai, Peru, Haiti, Estados Unidos, São Tomé e Príncipe, Nigéria, Quênia, Senegal (e até Alemanha). Para reforçar os deslocamentos epistêmicos, oficinas que exploraram ritmo, dança e cordel cunharam nossos saberes ancestrais da oralidade e do corpo como lugar de escrita, amplificando a dimensão da sacralidade. A Orquestra de Berimbaus Nzinga, Martinha do Coco e Nanã Matos, ao finalizar cada dia do evento, ofereceram-nos ritualisticamente o fechamento de um ciclo de vivências e a abertura para o que viria na manhã seguinte. As crianças representam a ponta que inicia a espiral da vida. E por ser uma espiral, são elas também que estão próximas à ponta mais antiga. Assim como todo ilê reverencia as crianças, o Sernegrinha foi a nossa maneira de honrá-las, criando, pela primeira vez, uma programação dedicada aos erês.

Escrevivências

Com o anseio de materializar e de amplificar o alcance da riqueza e da abundância vivenciadas ao longo daqueles dias, concatenamos neste livro a escrita de algumas palestrantes e coordenadoras de sessões temáticas. Reunindo aqui quatorze textos com a tarefa de traduzir as experiências múltiplas e profundas da VII Semana de Reflexões sobre Negritude Gênero e Raça do IFB, sublinhando, contudo, os limites da linguagem perante ao tanto que ainda não sabemos nomear.

Já que o tempo dá caminho, percebemos novas conexões entre as vivências que tiveram curso naquele novembro, ou pelo menos essa foi a maneira pela qual enxergamos um modo de organização desta publicação. Caminho esse, introduzido pelo texto de Ochy Curiel e seguido por quatro partes: epistemologias e pedagogias negras; corpo e (não) ser mãe; linguagens; e alimentação e saúde. A ativista e intelectual afro-dominicana que introduz o livro propõe a construção de metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. Para tal, ela trilha o percurso da teoria pós-colonial, da teoria decolonial e das convergências e divergências entre estas e os feminismos. Trata-se de um texto com uma densidade que resulta do aterramento de reflexões teóricas ao solo das experiências de opressão vividas por mulheres de Abya Yala: mulheres afro, mas também mulheres indígenas, populares, lésbicas feministas, entre outras.

Na primeira parte do livro, nomeada “Epistemologias e pedagogias negras”, quem inicia os trabalhos é Maria Balbina dos Santos. Sua benção, Mam’etu Kafurengá! O segundo capítulo apresenta a Comunidade de Matriz Bantu Indígena Caxuté,

em Valença, no Baixo Sul da Bahia, e suas práticas de descolonização e sua pedagogia que preza a oralidade, o encontro e o aprendizado coletivo, além da relação com a terra e com os outros seres vivos, rumo ao bem-viver. É na comunidade Nzo Kwa Minkisi Nkasute ye Kitembu Mvila, fundada em 1994, onde está situada a primeira Escola de Matriz Africana do Baixo Sul e o Museu da Costa do Dendê de Cultura Afro Indígena, que “se valem da noite para vencer a noite da vida”.

Em seguida, no terceiro capítulo, Aline Nascimento e Humberto Santana Jr discorrem sobre epistemologias de povos afro-pindorâmicos, enraizadas em conceitos que surgem do envolvimento com a natureza, “epistemologias destoantes” que contestam a lógica dualista da cultura euro-cristã. A autora e o autor apresentam conceitos do pensamento afrocêntrico, dentre eles o de confluência e de encruzilhada. O conceito de confluência, de Nego Bispo (2015), nasce da observação das águas dos rios e mares que se encontram, mas não se misturam, e seguem o seu caminho. Por sua vez, a encruzilhada é a imagem das várias possibilidades do ser, o começo e/ou o fim, ela pode ser “um ponto de encontro, onde se abre os caminhos, mas também é o local de escolha de novos caminhos”.

O texto de Nascimento e Santana Jr conecta-se com o texto de Maria Balbina dos Santos na medida em que ambos têm como ponto de partida as cosmovisões afro-religiosas. No primeiro capítulo, a ancestralidade bantu-indígena e sua vivência no chão do terreiro constituem modos de aprendizagem sobre nossas estratégias e formas de viver e construir gritos perenes de afirmação e de alegria. É a “pedagogia preta” do terreiro. No segundo capítulo, articula-se uma crítica da configuração das relações de poder no campo científico das humanidades, reivindicando o lugar de produção de conhecimento das “epistemologias destoantes”, tidas como não-saber pelo projeto da modernidade/colonialidade.

No quarto capítulo, Givânia da Silva discute as identidades quilombolas e seus cruzamentos com as questões de gênero, tendo como prumo a experiência e vivência de Conceição das Crioulas, território quilombola do sertão Pernambuco onde ela se criou. O texto nos aproxima dos “significados de se perceber, ser/viver/atuar/existir/resistir de mulheres quilombolas”. Sob esse prisma, Silva mapeia pontos de conexão e de conflito entre as categorias identidade, quilombos e gênero, entendendo-as como fator aglutinador de forças e instrumentos de lutas políticas. A autora nos ensina que “ser mulher quilombola faz parte da luta e resistência para existir enquanto sujeito de suas próprias histórias, pensamentos, modos de ver o mundo, de enfrentar o machismo, o racismo e a intolerância nas suas

mais variadas facetas”. Se essas lutas são uma faceta do feminismo negro, são as mulheres quilombolas que terão que afirmar, já que as lutas dessas mulheres são também lutas da coletividade quilombola pelo pertencimento ao território, regularização fundiária, saúde, educação e políticas públicas de modo geral. Nos quilombos, assim como nos terreiros, há uma relação de pertencimento mútuo e integrante da natureza e da humanidade. Assim, nos três capítulos, aprendemos a perceber a nossa existência em relação à vida do planeta.

Como as “epistemologias destoantes”, que florescem em territórios negros conversam com a escola? Quais diálogos entre as “pedagogias pretas” e a pedagogia hegemônica são possíveis? Dito de outra forma, quais os caminhos que podem nos conduzir a enegrecer as escolas? O quinto capítulo problematiza a negação do direito à diferença nas práticas pedagógicas vigentes em nossas escolas. O texto de Aldenora de Macedo e Jaqueline Barbosa conduz-nos a um mergulho em águas vigorosas. As autoras trazem perspectivas de resistência docente, em um contexto político no qual o conservadorismo adentra a educação formal. Partindo da leitura e discussão do livro “Ensinando a Transgredir”, de bell hooks, e de algumas obras de Paulo Freire, Macedo e Barbosa propõem um diálogo entre a Pedagogia Engajada, a educação progressista de bell hooks e a educação como prática da liberdade de Paulo Freire. Para que a educação se projete como prática da liberdade, as pedagogias pretas precisam alagar as salas de aula, entendendo que educação, para o nosso povo, extrapola o espaço formal da escola. Assim sendo, a primeira parte deste livro oferece um convite à pluralidade epistêmica, transcendendo a perspectiva reducionista do pensamento hegemônico.

A segunda parte do livro traz dois textos que tratam de corpo e do maternar ao falar sobre diferentes experiências vividas por mulheres negras no tocante às possibilidades de (não) ser mãe. Danielle de Araújo, Fernanda da Silva, Kelly Quirino, Marina do Nascimento e Walkyria Santos apresentam uma análise focada na vida de mães negras vítimas da necropolítica que condena seus filhos à morte e elas à expropriação do direito à maternidade. Contraditoriamente, peças fundamentais para a garantia da qualidade de vida de outras famílias, essas mulheres têm negadas, a si e aos seus, o bem-viver, sendo submetidas constantemente a múltiplas formas de violência e de instabilidades sociais. Não apenas sujeitas às variadas opressões enquanto mulheres pretas, também convivem com a violência que atinge e aniquila seus filhos, homens negros.

Por sua vez, Jaqueline Coêlho, propõe uma discussão sobre os direitos sexuais e

reprodutivos das mulheres no Brasil, sublinhando a importância da atenção ao recorte de raça e de classe para a discussão, sobretudo a problemática do aborto induzido, entendido como um projeto de genocídio da população feminina negra, com pautas complexas, não lineares e divergentes das de mulheres que não enfrentam o racismo em seu cotidiano. A autora aponta a criminalização do aborto como um mecanismo de negação do direito de mulheres negras à escolha consciente e pessoal sobre a maternidade e a um projeto de planejamento de vida.

Nesse sentido, o sexto e o sétimo capítulo deste livro reivindicam a construção de uma cidadania plena para todas as mulheres brasileiras, somente possível pela rejeição dos mecanismos de discriminação racial e de gênero. Reivindicam o engajamento coletivo com a construção do acolhimento e da cura para nossas dores, sofrimentos, culpas, medos, traumas e sequelas. Reivindicam a autonomia e a liberdade plena de mulheres negras em viver ou não a maternidade. Reivindicam que nossos corpos, vidas e desejos sejam, enfim, verdadeiramente respeitados. Em brasa, essas mulheres têm seus corpos cunhados e as possibilidades de viver a construção de laços primários de socialidade derretidas e moldadas em formas impostas socialmente pelo patriarcado e pelo racismo. E, depois disso, é por meio desse corpo, obrigado a resistir, que elas reivindicam a possibilidade de existir.

A terceira parte do livro ventila as problemáticas de gênero e raça em diferentes linguagens e para diferentes horizontes. Edson Cunha, Isabella Mundim e Thiago Silva, no oitavo capítulo, abordam narrativas afrodescendentes na literatura e em produções audiovisuais como espaços de construção de experiências de resistência. O texto oscila entre autores e personagens para desconstruir este-reótipos étnico-raciais vigentes tanto no protagonismo quanto na produção literária. Ressonam na voz das personagens questões relacionadas à tensão entre a manutenção e o questionamento de uma situação degradante de opressão. E, na dos autores, a tentativa de intervir no cenário das hierarquias, soprando para longe, contundente e criativamente, a subalternidade. Contestar e resistir constituem palavras de ordem, centrais nesse capítulo.

O tema principal do texto de Jonas Sales, Larissa Ferreira e Nadir Nóbrega, nono na ordem de apresentação, é a necessidade da valorização de narrativas negadas pelo processo de exclusão presente na educação formal. A diferença desse texto e do quarto capítulo é a proposição de reflexões sobre uma educação antirracista tendo o corpo como eixo norteador. O corpo é entendido como

espaço de expressão da cultura, em luta pelos direitos de igualdade, cidadania e soberania, e é a primazia da materialização das construções identitárias. As autoras e o autor entendem práticas no campo das pedagogias da dança, do teatro e da performance como possibilidade de construção de uma educação decolonial. O corpo toma ares de natureza e é “casa de saberes”. Importa trazer corpos negros e indígenas para as epistemes oficiais, de forma ampla e agregadora. As práticas ancestrais de oralidade e expressividade corporal são a brisa que renova as linguagens artísticas para além do entendimento de que a escola é o espaço único de formação.

Arilma Soares, no décimo capítulo, partilha memórias, sentimentos e questionamentos aflorados em pesquisa sobre o ensino de dança na educação básica de duas capitais nordestinas e reflete, a partir deles, sobre negritude, subjetivação e corporeidade. Envolvida no redemoinho do contexto escolar, a autora é sujeito implicado no processo e sua escrita, que explicita tais implicações, enriquece a tessitura da análise de práticas artísticas de quatro escolas/comunidades visando compreender a cooperação como “arte de interagir” (SENNETT, 2012).

O décimo primeiro capítulo, escrito por Cibele Araújo e Dennys Silva-Reis, apresenta um compilado do debate sobre interseccionalidade de gênero, raça, classe e sexualidade desde a perspectiva decolonial. Historiciza o movimento feminista e refuta a unicidade na representação feminina, no tocante à mulher negra, indígena e latina, contrapondo processos de auto e heterorepresentação. O texto problematiza a tradução como “mera transferência de discursos e saberes”, bem como a ausência de traduções de intelectuais negras, indígenas e latinas no Brasil. A tradução é apresentada aqui com um viés político para o enriquecimento de feminismos plurais, que permite o voo e o acesso a conhecimentos contra-hegemônicos necessários e urgentes.

Fechamos o livro com a sabedoria das folhas, das ervas que alimentam e curam nosso povo. A quarta parte desta publicação trata de alimentação e de saúde entendidas em sentido amplo. Ao contrário da visão globalizada da alimentação rápida e artificial, voltamo-nos à concepção da comida que alimenta o corpo e a alma de formas múltiplas. Acionamos diferentes sentidos ao falar de alimentação e de saúde, que envolvem afetos, ancestralidade e um olhar para dentro. Essa é a última parte do livro e procuramos, por meio dela, fazer o caminho espiralar em que o terminar é voltar ao início. É retomar algumas das práticas mais afetuosas da nossa ancestralidade.

Ana Claudia Januário, Gabriela Silva, Giuliane Pimentel, Jaqueline Bonne, Taís Machado e Tatiana Rotolo, no décimo segundo capítulo, reconhecem a cozinha profissional brasileira como espaço de trabalho feminino e negro, e os saberes e fazeres da cozinha afro-brasileira como elementos identitários diaspóricos no Brasil. As autoras denunciam a ausência desse reconhecimento no campo da Gastronomia. Apesar das mulheres negras serem historicamente protagonistas dos processos de alimentação, não apenas para suas famílias, elas são invisibilizadas quando a cozinha se torna um lugar profissional requintado. Ao mesmo tempo, a cozinha pode ser, e tem sido, lugar de manutenção e revitalização da memória e da identidade afro-brasileira.

As relações afetivas e a saúde das adolescentes negras no contexto de desigualdade racial no Brasil despertaram em Keila dos Santos e Norma Hamilton a escrita do décimo terceiro capítulo do nosso livro. Embasadas na “Teoria do Ponto de Vista”, as autoras acessaram sentimentos de adolescentes negras que, preteridas no mundo dos afetos, por vezes cedem a saúde de seu próprio corpo aceitando relações sexuais sem preservativos como única forma de experienciar o afeto masculino. Paradoxalmente, essas mulheres também transmutam a experiência, construindo a autoapreciação e o autoamor a partir de um posicionamento crítico, possibilidade de reexistência, capaz de romper o ciclo da opressão. A cura aqui começa em um processo anterior ao das questões problematizadas pelas autoras, inicia quando estas olham para suas irmãs em fragilidades e recorrem à problematização da escrita como meio de aliviar essas feridas. A empatia entre essas mulheres negras, pesquisadoras e adolescentes, possui espectro amplo, é a dororidade (PIEDADE, 2017) em forma de pesquisa.

A Escola de Almas Benzedeadas de Brasília é protagonista do último capítulo deste livro. Olhar para um saber ancestral, cunhado tantas vezes nas imagens de nossas avós, e presente em uma escola composta por mulheres de variadas idades, surpreende-nos com a complexidade das experiências e dos saberes. Pretender terminar com o início é abrir-se para o desconhecido. No décimo terceiro capítulo, Gabriela Rua, Maria Bezerra e Rachel Mortari reverenciam mulheres que ao longo da história criam, enraizam e partilham práticas de tratamento e de cura por meio da manipulação das energias da natureza. E natureza é a nossa ancestralidade, somos nós. Diferentes temporalidades e espacialidades encontram-se quando o benzimento, a sabedoria tradicional e o popular são trazidos para o momento presente como prática integrativa em unidades básicas de saúde. O uso das plantas possibilita o reencontro com a autonomia do corpo e invoca a energia do bem-viver.

Entendemos que essa ancestralidade, ainda que seja anterior a nós, não é findada. Aquelas que vieram antes ainda existem em nós e por nós. Os cheiros das ervas que nos chegam trazem consigo memórias, levam-nos a lugares em que não estivemos, mas que nunca deixamos de estar. Ancestralidade não cabe na temporalidade linear, ela é passado, assim como é presente e futuro. A construção conjunta deste livro e, mais do que estas páginas materializadas, todos os encontros em que nos reconhecemos umas nas outras, é em si a presentificação do sentimento de comunidade das nossas, as negras trazidas pelo Atlântico e as negras da terra. Reconhecemo-nos, reverenciarmo-nos, honrarmo-nos é assumir o “eu sou, porque somos”, o inverso e negação do “penso, logo existo”, solitário e autocentrado. Não acabamos em nós e não começamos em nós. Somos um a partir e um devir.

“O se po, a ki ifi edùn kan akoko” – “Doravante, a árvore akoko nunca mais será cortada pelo machado” (Mãe Stella de Oxóssi. Òwe – Provérbios, 2007)

Jaqueline Coêlho e Paula Balduino de Melo

Referências Bibliográficas

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

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: Diário de uma favelada. 9ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Nós, 2017.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. INCT, Brasília, 2015.

SENNETT, Richard. **JUNTOS: Os rituais, os prazeres e a política da cooperação.**
Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

1. CONSTRUINDO METODOLOGIAS FEMINISTAS DESDE O FEMINISMO DECOLONIAL¹

Ochy Curiel²

As propostas decoloniais, em suas diversas expressões, têm oferecido um pensamento crítico para entender a especificidade histórica e política de nossas sociedades desde um paradigma não dominante que mostra a relação entre modernidade ocidental, o colonialismo e o capitalismo, questionando as narrativas da historiografia oficial e mostrando como se conformaram as hierarquias sociais.

Particularmente, o feminismo decolonial, retomando boa parte dos postulados da opção decolonial e dos feminismos críticos, oferece uma nova perspectiva de análise para entender de forma mais completa as relações derivadas de “raça, sexo, sexualidade, classe e geopolítica de forma imbricada. Essas propostas feitas fundamentalmente por feministas indígenas e de origem indígena, afros, populares, lésbicas feministas, entre outras, questionam as maneiras em que os feminismos hegemônico, branco, branco-mestiço e com seus privilégios de classe entenderam a subordinação de mulheres desde suas próprias experiências situadas em reproduções do racismo, o classicismo e o heterossexismo em suas teorias e nas classes políticas.

Esses feminismos críticos deram uma reviravolta nas teorias e nas práticas feministas e, sem dúvida, ainda falta aprofundar as ações em relação às práticas

1 Este texto foi apresentado em grande parte nas Jornadas de metodologia e investigação feminista e aplicação no âmbito dos direitos humanos, a violência e a paz, evento realizado em 19 e 20 de junho de 2014, na cidade de San Sebastián-Donostia – País Basco. Foi modificado em algumas partes para a presente publicação com o propósito de continuar problematizando o que entendo por metodologias decoloniais.

Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. Traduzido por Larissa Ferreira. (IFB).

2 Professora na Universidade Nacional da Colômbia e na Universidade Javeriana. Ativista do feminismo latinoamericano e caribenho, do movimiento de mulheres afrolatinoamericanas e afrocaribeñas, do movimiento lésbico feminista autónomo e do feminismo decolonial, dentre os quais destaca o Grupo Latinoamericano de Estudio, Formación y Acción Feminista – GLEFAS. Contato: ochycuriel@gmail.com

políticas, metodológicas e pedagógicas, para não limitar a proposta decolonial à análise epistemológica.

Neste artigo, proponho-me a avançar sobre esse aspecto e, para isso, proponho, em primeiro lugar, evidenciar e problematizar o que eu entendo como pós-colonial e por feminismo decolonial, dado que há confusões e interpretações diversas sobre.

Em segundo lugar, vou caracterizar o feminismo decolonial, suas fontes e propostas principais, e, em terceiro lugar, abordarei algumas questões que creio ser central para problematizar a(s) metodologia(s) feminista(s) e propor o que eu considero como aspectos centrais para construir metodologias feministas decoloniais.

A seguir, desenvolverei cada aspecto que me proponho.

Sobre o pós-colonial

Tanto nas ciências sociais, como também desde o ativismo, muitas vezes se assume que as denominações “feminismo pós-colonial” e “feminismo decolonial” são perspectivas epistemológicas e políticas idênticas. Contudo, existem diferenças importantes as quais é necessário esclarecer.

Poderíamos dizer que muitas sociedades em algum momento foram colonizadoras, quer dizer, experimentaram o fato colonial. Inclusive, países que hoje são centros imperiais, como os Estados Unidos, foram colonizados em algum momento. Não obstante, nem todas as sociedades foram colonizadas no mesmo sentido, portanto, não são pós-coloniais de maneira igual. Não é o mesmo tipo de colonização que experimentou os Estados Unidos, a que a Índia experimentou ou a que experimentaram a maioria dos países latinoamericanos e caribenhos.

O pós-colonialismo, em sua concepção temporal, inicia-se em 1947, com a independência da Índia, frente ao Império Britânico e uma vez finalizada a Segunda Guerra Mundial. Também tem relação com os processos emancipatórios na Ásia e na África, com a aparição dos nacionalismos do “Terceiro Mundo” e a sua inscrição ambígua nas zonas de influência definidas pela Guerra Fria, assim como o êxodo massivo de imigrantes rumo a países industrializados.

O pós-colonial, enquanto categoria, conceito e perspectiva, ou seja, em seu sig-

nificado epistemológico, surge das “teorias pós-coloniais” durante os anos 80 na Inglaterra e nos Estados Unidos – EUA. O palestino Edward Said, em seu livro *Orientalismo* (1990), de alguma maneira estabelece as diretrizes dessas teorias, no qual ele faz uma ligação entre as ciências humanas européias e imperialismo por meio da construção do outro, que é o Oriente que o Ocidente faz, mais tarde outros estudiosos indianos se destacam, como Gayatri Spivak, Homi K. Bhabha, Ranahid Guha, Chandra Mohanty, entre outros.

O conceito de “pós-colonial” tem posições variadas, usos históricos e, inclusive, muitas ambiguidades teóricas e políticas.

Ella Shohat Iraqui, um descendente judeu, sinalizou algumas dessas ambiguidades, enfatizando que muitas dessas posições não deixam claro se a periodização é epistemológica ou histórica. Ademais, muitas dessas posições sobre o pós-colonial possuem pretensões universalizantes e despolitizadoras que dissolvem as políticas de resistência. Devido às suas múltiplas interpretações, Shohat propõe que o “pós” do pós-colonial não deve referir-se ao que vem depois, ou ao que é superado o colonialismo, mas sim a uma teoria relacionada com o pós primeiro mundo/terceiro mundo, que vai além das relações binárias, fixas e estáveis do colonizado/colonizador e centro/periferia (SHOHAT, 2008).

Anne MacClintok, do Zimbábue, também critica o conceito por sua linearidade, como se o colonialismo e seus efeitos tivessem terminado (MacClintok citado por Hall, 2010).

O turco Arlik Dirlik aponta, por outro lado, como o pós-colonial é um discurso pós-estruturalista e pós-fundacionista, usado por intelectuais deslocados do Terceiro Mundo que triunfam em universidades de prestígio nos EUA e na Grã-Bretanha e que empregam na linguagem a virada linguística e cultural da moda com pretensões universais. Para Dirlik, a noção de identidade que se assume desde essas posturas é discursiva, e não estrutural. Em outras palavras, trata-se de um culturalismo que minimiza a forma como o capitalismo estrutura o mundo moderno (Dirlik citado por Mazzadra e Rahola, 2008).

Para o porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2010), o que se entende por estudos pós-coloniais tem uma problemática teórica e política que consiste em entender o colonialismo como um evento dos séculos XVIII e XIX a partir da experiência britânica na Índia e da experiência francesa ou britânica no Oriente Médio. Para

Grosfoguel, como para outros pensadores decoloniais latino-americanos, a experiência colonial começa em 1492, ou seja, 300 anos antes, e é um ponto de partida fundamental, pois é a partir daí que se concretiza a relação modernidade/colonialidade que constrói a superioridade epistêmica e política do Ocidente sobre o resto do mundo. Segundo o autor, os estudos pós-coloniais escondem essas experiências. Voltarei a esse ponto mais adiante.

O afro-jamaicano Stuart Hall (2010), embora tenha assumido algumas das críticas de Shohat, MacClintok e Dirlik, apontou como o conceito pós-colonial pode ajudar a descrever ou caracterizar o deslocamento nas relações globais que marcam a transição (necessariamente desigual) da época dos impérios ao momento da pós-independência ou pós-colonização, assim como identificar quais são as novas relações e ordenamentos de poder que estão emergindo na nova conjuntura.

Para Hall (2008), o pós-colonial, retomando em parte a proposta de Peter Hulme³, é um processo de desenganche de toda a síndrome colonial para todos os mundos que foram marcados pelo colonialismo. Nesse sentido, não é apenas uma questão de descrever “esta” sociedade em vez de “aquela” ou o “então” e o “agora”, mas sim reinterpretar a colonização como parte de um processo global transnacional e transcultural, o que produz uma reescrita descentralizada, diaspórica ou global das grandes narrativas imperiais, anteriormente centrada na nação.

Retomo a proposta de Hall de desenganche, já que, embora se refira ao pós-colonial, considero que serve para construir propostas em torno das metodologias descoloniais, questão que desenvolverei mais adiante.

Há pouquíssimos trabalhos que estabelecem claras diferenças entre o que se entende por feminismo pós-colonial e feminismo descolonial, mas podemos arriscar a sugerir que o feminismo pós-colonial propõe outra narrativa diante do feminismo hegemônico, geralmente branco e ocidental desde as mulheres do Terceiro Mundo, e introduz a importância de considerar raça, classe e geopolítica para entender as relações geopolíticas.

Das questões que acredito que contribuem para os feminismos pós-coloniais, entre

3 P. Hulme, *Including America*, Ariel 26, 1, 1995.

outras, está a análise da *colonização discursiva*, proposta por Chandra Mohanty (1994, 2008), e a *violência epistêmica*, proposta por Gayatri Spivak (1988, 2009), ambas de origem indiana. O argumento central dessas duas categorias refere-se à crítica sobre o conhecimento produzido por intelectuais, geralmente brancos e do Norte, sobre mulheres do Terceiro Mundo, assumindo-as sem agência, apenas como vítimas, o que cria uma relação de poder de conhecimento desde lugares de privilégio de sexo, raça, sexualidade e geopolítica.

Embora os contextos em que esses conceitos foram aplicados pelos autores tenham sido diferentes da América Latina e do Caribe, eles se aplicam perfeitamente ao nosso contexto. Teorias, categorias e conceitos europeus e norte-americanos são transportados para nossa região sem uma contextualização para analisar as realidades de muitas mulheres, as quais se tornam objeto de estudo de muitas feministas que possuem privilégios institucionais e acadêmicos, bem como lugares privilegiados de raça, classe e sexualidade.

A maioria das feministas pós-coloniais, tanto na região quanto fora dela, está inserida em espaços acadêmicos que, embora sejam espaços de disputas políticas, envolvem-se muito pouco em movimentos sociais.

Esse fato limita as formas pelas quais o conhecimento é descolonizado, pois não permite reconhecer categorias, conceitos e epistemes que surgem das práticas políticas que muitas mulheres sem privilégios de raça, classe, sexualidade e geopolítica produzem em suas comunidades e coletivos, e, sobretudo, não permite ancorar essas análises às realidades materiais e às lutas concretas que estão ocorrendo em diferentes lugares. Tal como tem sido questionada a proposta pós-colonial em seu conjunto, muitas vezes as análises feministas pós-coloniais permanecem em uma virada linguística pós-estruturalista que, embora abra portas para «outras» interpretações, continua a reproduzir a colonialidade discursiva do saber.

Acerca do feminismo decolonial

Presumo, como muitos outros, que em Abya Yala houve processos de descolonização desde as lutas travadas pelos povos indígenas e negros contra o fato colonial, e que, a partir daí, surgiram epistemologias importantes que se fazem necessárias investigar profundamente. Portanto, as práticas de descolonização precedem tudo o que foi conceituado como decolonial. Um primeiro ponto de partida para o feminismo decolonial.

O que se denomina “feminismo decolonial”, conceito proposto pela feminista argentina María Lugones (2008), tem duas fontes importantes. Há, de um lado, as críticas feministas feitas pelo feminismo negro, pelas mulheres de cor, as chicanas, pelas mulheres populares, pela autonomia feminista latino-americana, pelas feministas indígenas, pelo feminismo materialista francês e pelo feminismo hegemônico em sua universalização do conceito de mulher e, com isso, seu viés racista, classista e heterocêntrica (ESPINOSA, 2013); e, por outro lado, as propostas do que é chamado de Teoria Decolonial ou o projeto decolonial, desenvolvido por diferentes pensadores latino-americanxs e caribenhs.

A seguir, desenvolverei esses dois pontos e começarei com o último, porque me oferece um quadro mais geral de análise e me dá a possibilidade de incluir algumas das críticas que as feministas decoloniais fizeram a alguns dos decolônias latino-americanos e caribenhos.

O projeto decolonial ou, como também é denominado, o grupo modernidade/colonialidade, surge a partir de um grupo de intelectuais e ativistas latino-americanos, situadxs em sua maioria em universidades norte-americanas, como as universidades dos Estados Unidos, tais como a Universidade do Estado de Nova York (SUNY) e a Universidade de Duke, bem como as universidades da América Latina, especificamente o Doutorado em Estudos Culturais da Universidade Andina Simon Bolivar, em Quito; o Mestrado em Estudos Culturais da Universidade Javeriana, em Bogotá; o Mestrado em Investigação sobre Problemas Sociais Contemporâneos do Instituto de Estudos Sociais Contemporâneos – Iesco, também em Bogotá; o Seminário/Workshop “Fábrica de Idéias”, em Salvador (Bahia, Brasil); a Universidade Central da Venezuela, entre outros. Alguns de seus membrxs são vinculadxs com o movimento indígena na Bolívia e no Equador, o movimento afrodescendente colombiano e otros organizam atividades no âmbito do Fórum Social Mundial. Este grupo é uma expressão da teoria crítica contemporânea estreitamente relacionada com as tradições das ciências sociais e humanas na América Latina e no Caribe (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGGUEL, 2001).

Há várias questões importantes que o feminismo decolonial retoma do projeto decolonial.

Em primeiro lugar, o conceito de *decolonialidade*. Esse conceito é explicado a partir da compreensão de que com o fim do colonialismo, como uma constituição geopolítica e geo-histórica da modernidade europeia ocidental, a divisão

internacional do trabalho entre centros e periferias, bem como a hierarquização étnico-racial das populações e a formação dos Estados-nação na periferia não se transformaram significativamente, ao contrário, o que tem acontecido é uma transição do colonialismo moderno à colonialidade global.

O decolonial implica uma nova compreensão das relações globais e locais que supõe fundamentalmente entender, como coloca Enrique Dussel, que a modernidade ocidental eurocêntrica, o capitalismo mundial e o colonialismo são uma trilogia inseparável. A América é um produto da modernidade na construção do sistema-mundo e a Europa, para construir-se como o centro do mundo, a construiu como sua periferia desde 1492, quando o capitalismo se torna mundial, por meio do colonialismo (DUSSEL, 1999).

Desde essa visão eurocêntrica, a modernidade ocidental é assumida como emancipação, como utopia, como o mito que definiu a superioridade dos europeus sobre os outros considerados bárbaros, quem eles tinham que desenvolver, mesmo se necessárias guerra e violência, vistos como culpados de sua própria vitimização (DUSSEL, 2003).

Assim, dessa relação entre modernidade-colonialismo-capitalismo-mundial se cria um padrão mundial de poder, que o peruano Anibal Quijano (2000) definiu como *colonialidade do poder*, outro conceito importante que resgata o feminismo descolonial.

A colonialidade de poder significou relações sociais de exploração/dominação/conflito em torno da disputa pelo controle e pela dominação do trabalho e seus produtos, da natureza e seus recursos de produção, do sexo e seus produtos, da reprodução da espécie, da subjetividade e seus produtos, dos materiais e inter-subjetivos, incluindo o conhecimento e a autoridade, e dos seus instrumentos de coerção.

Para Quijano, esse padrão mundial se sustentou em torno da ideia de raça, que impulsionou uma classificação racial/étnica: índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços; e uma classificação geocultural: América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente, Ásia Ocidental e Europa.

María Lugones (2008), embora acolha parte da proposta de Quijano sobre a colonialidade, aponta que a raça não é o único determinante da configuração da

colonialidade do poder, mas também o gênero e, portanto, a heterossexualidade.

Por outro lado, Lugones aponta que Quijano assume uma noção de sexo hiperbiologizado. Analisa como o gênero, a que se refere, tem a ver com um tipo de relacionamento humano reservado ao homem branco europeu possuidor de direitos e a sua companheira, que serve ao propósito de sua reprodução como espécie.

Para essa feminista descolonial, o tipo de diferenciação que é aplicado aos povos colonizados e escravizados é o de *dimorfismo sexual*, masculino e feminino, que dá conta da capacidade reprodutiva e da sexualidade animal para Lugones, as fêmeas escravizadas não eram mulheres. Em outras palavras, Lugones sugere que o gênero é uma categoria moderna e colonial.

Isso está ligado à noção de humanidade imposta pela modernidade ocidental, que começa com o debate que analisa se os índios e, logo, os negros, seriam humanos. As fêmeas e os machos colonizados não eram nem mulheres nem homens, nem eram considerados humanos. Sobre esse aspecto, o porto-riquenho Nelson Maldonado Torres (2007) propõe o conceito de *colonialidade do ser*, outro conceito importante que ocupa o feminismo decolonial, que supõe a negação da humanidade a certas populações (sobretudo indígenas e afro-descendentes) consideradas como um obstáculo à cristianização e depois à modernização. Essa negação do ser (*Dasein*) tem sido a justificativa para escravizá-los, tirar suas terras, fazer guerra contra eles ou simplesmente assassiná-los. Eles são, como Frantz Fanon diria, os condenados da terra (FANON, 1963).

A modernidade ocidental eurocêntrica também gerou uma *colonialidade de saber*, outro conceito importante que o feminismo descolonial (LANDER, 2000) retoma, um tipo de racionalidade técnica-científica, epistemológica, que se assume como o modelo válido de produção de conhecimento. Esse conhecimento, a partir dessa visão, deve ser neutro, objetivo, universal e positivo. Como sinaliza o colombiano Santiago Castro Gómez, pretende estar em um ponto zero de observação capaz de traduzir e documentar com fidelidade as características de uma natureza e uma cultura exótica. Trata-se de um imaginário que se pretende a partir de uma plataforma neutra, um único ponto, onde se observa o mundo social que não pode ser observado a partir de nenhum outro ponto, assim como fariam os deuses (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Daí, gera-se uma grande narrativa universal na qual a Europa e os Estados Unidos são, simultaneamente, o centro geográfico e

a culminação do movimento temporal do saber, em que subestimam, ignoram, excluem, silenciam, invisibilizam conhecimentos das populações subalternizadas. A subalternidade aqui é o outro, no entanto, não é homem, heterossexual, pai, católico, letrado com privilégios de raça e classe. E agora há muitas mulheres com esses privilégios, e é essa outredade que deve ser estudada, investigada, exotizada, explorada, desenvolvida e intervenida.

A colonialidade do poder, do ser e do conhecimento, portanto, é o lado sombrio da modernidade, dessa modernidade ocidental em que surge o feminismo como proposta emancipatória supostamente para “todas” as mulheres.

Essas interpretações têm sido chaves para o feminismo decolonial, mas uma das fontes principais tem sido os pensamentos que emergiram das práticas políticas coletivas, nas quais muitas de nós temos sido parte, e isso tem relação com os feminismos críticos e contra-hegemônicos.

Yuderkys Espinosa, afro-dominicana, lésbica, feminista, autônoma e decolonial, em um trabalho recente, começou a sistematizar o que chamamos de feminismo descolonial na América Latina e no Caribe. Para a autora, “trata-se de um movimento em pleno crescimento e amadurecimento que reivindica ser revisionista da teoria e da proposta política do feminismo, dado o que considera seu viés ocidental, branco e burguês” (ESPINOSA, 2013: 8).

Para Espinosa, o feminismo decolonial aponta para uma revisão e problematização das bases fundamentais do feminismo e também amplia conceitos e teorias chaves do que se conhece como a teoria decolonial, proposta por muitos dos pensadores latino-americanos citados acima.

Nas palavras da autora:

Por um lado se reivindica herdeiro do feminismo negro, terceiro mundistas nos EEUU, com suas contribuições para pensar o entrelaçamento de opressões (classe, raça, gênero, sexualidade), ao mesmo tempo que se propõe a recuperar o legado crítico das mulheres feministas afro-descendentes e indígenas que desde a América Latina e o Caribe levantaram o problema da sua invisibilidade dentro dos seus movimentos e do feminismo em si, ini-

ciando um trabalho de revisão do seu papel na realização e resistência das suas comunidades. Em segundo lugar, o grupo leva algumas contribuições da teoria feminista produzida na Europa e nos EUA que servem aos seus fins. Assim, várias das que compõem o grupo, retomam o feminismo materialista francês com seu anterior questionamento sobre a ideia de natureza, sua compreensão da categoria mulheres como “classe de sexo” e a análise da heterossexualidade como um regime político. Também se nutre da revisão crítica do essencialismo, o sujeito do feminismo e a política de identidade desenvolvidas pelo feminismo pós-colonial com sua crítica à violência epistêmica, a possibilidade de um essencialismo estratégico, o chamado a uma solidariedade feminista Norte-Sul e a crítica ao colonialismo da produção dos conhecimentos da academia feminista assentada no norte.

Como uma terceira linha genealógica, este feminismo inclui algumas críticas do movimento feminista autônoma latino-americana, as quais algumas delas pertenceram, incorporando uma denúncia à dependência ideológica e econômica que introduzem as políticas desenvolvimentistas em países chamados de “Terceiro Mundo”, assim como do proceso de institucionalização e tecnocratização dos movimentos sociais que impõe uma agenda global de direitos úteis aos interesses neocoloniais “que tem a ver com a lógica da cooperação internacional a partir do Norte (ibid., p. 8).

A partir dessas contribuições, categorias que têm sido fundamentais para o feminismo são problematizadas porque partiram da universalização da subordinação das mulheres considerando apenas o gênero (de uma visão binária e heterocentrada), e pela generalização que implicaram conceitos e categorias, tais como patriarcado, mulheres, divisão sexual do trabalho, pois não consideram experiências de mulheres afetadas pelo racismo, pelo classismo, pela heterossexualidade e pela geopolítica. Portanto, o *sistema de gênero/moderno/colonial* (LUGONES, 2008) afetou interpretações, teorizações, invstigações, metodologias e muitas das práticas políticas, reproduzindo assim o racismo e a colonização.

Em seguida, vou me concentrar em algumas questões que considero importantes, como as propostas de feministas que chamamos de descoloniais, que contribuem com a problematização do que se denomina como “a” metodologia feminista. Isso por considerar que é necessário, além de criar outras categorias, acionar conceitos e teorizações que dão conta da complexidade das relações sociais, conseguindo assim um desenganche epistemológico e político na maneira como produzimos o conhecimento.

2. Uma metodologia feminista? O ponto de vista e a interseccionalidade

Creio que muitas feministas reconheceram as contribuições de Sandra Harding (1992), em pensar uma epistemologia e uma metodologia feminista que questiona a lógica masculina da ciência, seus aportes sobre a reflexividade para evitar a posição “objetivista” que pretende ocultar as crenças e as práticas culturais da/do pesquisador/a e seu convite a explicitar o gênero, a raça, a classe e os traços culturais da/do pesquisador/a como posicionamento. No entanto, Harding, ao final, reproduziu a universalização do gênero, assim como o seu binarismo, portanto, a sua proposta é bastante essencialista ao propor que a metodologia feminista se trata de uma perspectiva das experiências femininas que se contrapõe às experiências masculinas. Essa visão dualista assume que “mulheres” e “homens” são todos iguais, descontextualizados e universais. Embora Harding tenha proposto considerar a “raça”, o gênero e a classe de quem investiga, sua proposta limita-se a entender a metodologia feminista apenas com base no gênero.

Donna Haraway (1991), reconhecida por suas contribuições em torno da reflexividade e do ponto de vista, também convidou a historicizar quem faz pesquisas e investigações. Ou seja, evidenciar um lugar de enunciação que definitivamente afeta as interpretações das investigações que estão sendo feitas. Isso é importante, inclusive é um ponto de partida ético fundamental, porém a reflexividade de uma visão descolonial não se trata somente de nos autodefinirmos na produção de conhecimento, mas também supõe uma tomada de postura na construção do conhecimento que deve considerar a geopolítica, a “raça”, a classe, a sexualidade, o capital social, entre outros posicionamentos, e implica questões-chaves, como: Conhecimento para quê?; Como produzimos conhecimento?; Quem fazemos e de acordo com qual projeto político?; Em que marcos institucionais e políticos o produzimos?

A afro-americana Patricia Hill Collins (1990, 1998) aprofundou a questão do “ponto de vista” a partir da reconstrução do pensamento feminista negro.

Para Hill Collins, esse ponto de vista tem dois componentes:

1. *Experiências político-econômicas*: o que proporciona um conjunto de experiências distintas, uma perspectiva diferente sobre a realidade material vivida pelas afro-americanas.
2. *Uma consciência feminista negra sobre a realidade material*. Isso significa entender como essa consciência é criada a partir da experiência de uma realidade e são as que melhor podem interpretá-la.

Tanto a experiência como a conscientização dessa experiência, no caso das afro-americanas para Hill Collins, é atravessada pelo modo como se experimenta, se problematiza e se atua sobre o que a autora chamou de *matriz de dominação*, que envolve entender como interagem o racismo, a heterossexualidade, o colonialismo e o classismo, que integram quatro características: elementos estruturais — como leis e políticas institucionais —; aspectos disciplinares — que se referem a hierarquias burocráticas e técnicas de vigilância—; elementos hegemônicos ou ideias e ideologias; e aspectos interpessoais — práticas discriminatórias usuais na experiência cotidiana.

A análise de Hill Collins nos convida a duas coisas:

Se a consciência feminista negra surge da experiência e se são as feministas Afro (e não só Afros, podemos estendê-las a outras e outros sujeitos subalternizados) quem pode melhor interpretar a sua realidade é porque as experiências vividas é uma fonte de conhecimento.

Se a interpretação dessas realidades supõe entender como a matriz de opressão atua sobre as suas próprias vidas, como as opressões do racismo, da heterossexualidade, do colonialismo e do classismo as afetam, com suas expressões estruturais, ideologias e aspectos interpessoais, então tudo isso não se trata de categorias analíticas, mas

sim de realidades vividas (LUGONES, 2008) que necessitam de um profundo entendimento sobre como se produziram. Portanto, não se trata de descrever porque eles são negros, porque eles são pobres e o que são as mulheres, trata-se de entender por que elas são racializadas, empobrecidas e sexualizadas. É isso que nos interessa como feministas decoloniais, porque nos permite mostrar que essas condições foram produzidas pela colonialidade.

Não estou sugerindo que somente aquelas que sofreram opressão tenham a capacidade para entender e investigar as realidades que as afetam, mas sim expor que há um *privilegio epistêmico* (HILL COLLINS, 1998) importante a considerar na produção de conhecimento e isso significa que a subalternidade passa de objeto a sujeito do conhecimento.

Considerar a matriz de dominação de Hill Collins ou, como diria Maria Lugones, a co-consubstancialidade das opressões, é diferente de assumir a interseccionalidade como perspectiva, conceito proposto por Kimberlé Crenshaw (1991).

O conceito de interseccionalidade é o que mais tem tido sucesso nas investigações e propostas feministas para entender as opressões, e não é casual, ao final é uma proposta liberal e moderna, embora tenha sido proposta por uma mulher afro-americana.

A interseccionalidade refere-se ao reconhecimento da diferença a partir das categorias interseccionadas, em que raça e gênero, por exemplo, são apresentadas como eixos de subordinação que em algum momento foram separados, com algum nível de autonomia e que logo são interseccionados. A metáfora das avenidas que se cruzam, usada pela autora, é um indicador do problema político e teórico que essa proposta contém.

A interseccionalidade, ademais, muito pouco pergunta sobre a produção dessas diferenças contidas nas experiências de muitas mulheres, fundamentalmente racializadas e empobrecidas. Portanto, o exposto tende a um multiculturalismo liberal que pretende reconhecer as diferenças, incluindo-as em um modelo diverso, mas que não questiona as razões que provocam a necessidade dessa inclusão. Em outras palavras, é definido a partir do moderno paradigma ocidental eurocêntrico.

Uma posição decolonial feminista implica entender que tanto a raça quanto o gênero, a classe, a heterossexualidade, etc. foram constitutivos da episteme moderna colonial, não são simples eixos de diferenças, mas são diferenciações produzidas pelas opressões imbricadas que o sistema colonial moderno produziu.

Com base no exposto anteriormente, uma metodologia feminista decolonial deve se fazer várias perguntas: o que estão significando os pontos de vista nas investigações feministas? Até que ponto impomos gênero nos processos investigativos e epistemológicos quando estudamos mulheres racializadas, fundamentalmente negras e indígenas? Até que ponto reproduzimos a colonialidade do poder, do saber e do ser quando a raça, a classe, a sexualidade são convertidas somente em categorias analíticas ou descritivas que não nos permitem fazer uma relação entre essas realidades com uma ordem mundial capitalista moderna-colonial?

3. A relação sujeito-objeto

Outra questão que me interessa destacar aqui é a relação sujeito-objeto.

Nas metodologias feministas, quem são os sujeitos e quem são os objetos de nossas investigações?

Uma das características da colonialidade do conhecimento, como sinalizamos, é assumir que aqueles que foram definidos como outrxs, que são quem representam a diferença colonial, são geralmente os objetos das investigações e pesquisas: mulheres, negras, empobrecidas, pobres, indígenas, migrantes do Terceiro Mundo, como se somente assumir-las como matéria-prima seja uma pesquisa feminista crítica e decolonial. Geralmente o lugar dos privilégios de quem constroem conhecimento sobre esses “outros” e essas “outras” parece inquestionável.

O que significa dizer que as feministas brancas do Norte estudam as mulheres do Terceiro Mundo? Ou que feministas acadêmicas do Sul estudam as “outras” internas de seus próprios países? Sob que tipo de relações se fazem esses exercícios investigativos?

Mais além de entender que as investigações são importantes, o que geralmente se faz é colonização discursiva (MOHANTY, 1994; 2008), é violência epistêmica (SPIVAK, 1988; 2009) por meio da interpretação que faz um ou uma pesquisadora

de suas práticas sociais e culturais e, de alguma maneira, segue contribuindo para que muitas vezes somente se gerem créditos acadêmicos ao continuar estudando esses e essas outrxs considerados “diferentes” das posições hegemônicas.

4. O desenganche epistemológico

Retomando a proposta do desenganche de Stuart Hall, a proposta decolonial propõe um desprendimento da colonialidade de poder, do ser e do saber que justifica a retórica da modernidade, o progresso e a gestão democrática “imperial”. Esse desprendimento/desenganche envolve várias questões em relação ao conhecimento produzido, como são produzidos e para que são produzidos:

a) O reconhecimento e a legitimação dos saberes subalternizados “otros”

Esse aspecto parte do reconhecimento dos pontos de vista que são produzidos a partir das experiências vividas que contribuem a propor outros mundos mais justos e humanos, fora da matriz liberal/colonial. Não podem ser insumos para limpar culpas epistemológicas, tampouco trata-se somente de citar feministas negras, indígenas e empobrecidas para dar um toque crítico à pesquisa e ao conhecimento e aos pensamentos que são construídos. Trata-se de identificar conceitos, categorias, teorias que surgem a partir de experiências subalternizadas, que são geralmente produzidas coletivamente, que têm a possibilidade de generalizar sem universalizar, de explicar diferentes realidades para romper o imaginário de que esses conhecimentos são locais, individuais e sem possibilidade de serem comunicados.

Isso considera o que Zulma Palermo definiu como uma ética libertadora com sua genealogia própria, que supõe colocar-se fora das categorias criadas e impostas pela epistemologia ocidental e romper com a diferença epistêmica colonial entre o sujeito conhecedor e os sujeitos a serem conhecidos e que implicam na exclusão e na invisibilidade do conhecimento dos sujeitos subalternos (PALERMO, 2010).

Um exemplo desse desenganche, a partir de um ponto de vista particular, é o que a boliviana de origem aymara Silvia Rivera Cusicanqui (2010) propôs como o *ch'ixi*, que significa outra noção de mestiçagem que nada tem a ver com uma política de branqueamento ou hierarquia, como aconteceu na conformação dos estados nacionais da América Latina e do Caribe, onde se fundamentou o racismo institucional e estrutural. Para Rivera Cusicanqui, *ch'ixi*, na língua aimara,

significa um tecido justaposto, algo que é e que não é ao mesmo tempo, um cinza heterogêneo, uma mistura, contrária entre si e ao mesmo tempo complementar, que caracteriza boa parte de nossos Povos da América Latina e do Caribe.

A guatemalteca Maya Kaqchikel Aura Cumes (2014) propôs retomar a categoria de *winaq*, a qual surge do *Popol Wuj*, que questiona a noção de gênero moderno para explicar os modos pelos quais, antes da colonização, denominavam-se as “pessoas” sem atribuição de gênero.

Também a guatemalteca Kaqchikel Gladys Tzul Tzul (2016) propõe a tensão transformação/conservação para entender a política das mulheres indígenas na Guatemala, que lutam para garantir a conservação da terra comunal e para evitar a expropriação pelo Estado.

Outro esforço de desenganche epistemológico, independentemente se estarmos ou não de acordo com seus conteúdos, é o que o feminismo comunitário chamou de *entronque patriarcal* (PAREDES, 2008), que explica que, antes da colonização, existia patriarcado em distintos povos indígenas e que, depois do fato colonial, isso foi modificado pela junção das novas formas de patriarcado moderno.

O desenganche epistemológico implica fazer o que eu chamo de *Antropologia da Dominação* que supõe: desvelar as formas, maneiras, estratégias, discursos que definem certos grupos sociais como “outros” e “outras” a partir de lugares de poder e dominação (CURIEL, 2013: 28).

Fazer antropologia da dominação significa fazer etnografia desse Norte e do Norte que existe no Sul, fazer etnografias das práticas acadêmicas, metodológicas e pedagógicas que contêm a idéia do desenvolvimento, de uma solidariedade transnacional baseada em privilégios, significa fazer uma etnografia das lógicas da cooperação internacional, da intervenção social, dos próprios lugares de produção do conhecimento, das teorias que utilizamos e legitimamos e dos propósitos para os quais elas são feitas. Em outras palavras, implica etnografia dos sujeitos e as práticas sociais considerando os lugares e posições de produção dos privilégios.

Todos esses são esforços de desenganches epistemológicos feitos a partir das práticas políticas de ativistas e pensadoras com pontos de vista particulares, como indígenas ou de origem indígena, afrodescendentes em Abya Yala, e propõe novas

categorias não ocidentais ou, a partir de categorias ocidentais, reelaborar novos conceitos não hegemônicos que abrem possibilidades de interpretações “outras”.

Ademais, esse desenganche supõe processos pedagógicos “outras”. Para Yuderkys Espinosa, Diana Gómez, Karina Ochoa e María Lugones (2013), supõe-se uma “relação entre fazer e pensar, e o caminho de volta é o mesmo: pensar desde o fazer. Dessa maneira, conjuga-se uma experiência do conhecer fazendo, de produzir conhecimento que articula teoria e prática” (Ibid., p. 409). As autoras propõem a co-investigação e a teorização a partir dos próprios processos comunitários realizados por intelectuais orgânicas das comunidades e das organizações, de ativistas comprometidos com processos de luta, resistência e ação (Ibid., p.411).

b) *Problematizar as condições de produção do conhecimento*

Por fim, penso que é importante problematizar as condições de produção de conhecimentos que implica o que a boliviana de origem aymara Silvia Rivera Cusicanqui (2010) denomina como *a economia do conhecimento* que questiona a geopolítica do conhecimento, pois, mesmo em muitas propostas descoloniais e anticoloniais, existe uma recolonização de imaginários e de mentes de grande parte da intelectualidade. Com essa proposta, a autora aponta a necessidade de sair das esferas das superestruturas e dos mecanismos materiais que operam por trás dos discursos anticoloniais, como altos salários, comodidades, privilégios e oportunidades de publicação, para realmente fazer uma descolonização na prática.

Mas uma proposta descolonial feminista não se limita a analisar essa economia do conhecimento, senão buscar fazer investigações, propostas metodológicas e pedagógicas a partir dos processos coletivos, desde as organizações e comunidades, para fortalecer marcos analíticos próprios, que permitem buscar melhores vias para a transformação social.

Referências Bibliográficas

CASTRO-GÓMEZ SANTIAGO Y RAMÓN GROSFOGUEL. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico, en: **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, Siglo del Hombre, Bogotá, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes, en: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel

(eds.), **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Iesco/Pensar/Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007.

CUMES, Aura. **Cosmovisión maya y patriarcado: una aproximación en clave crítica**. Conferencia presentada no Centro Interdisciplinario de Estudios de Género de la Universidad de Chile. Santiago, Chile, 2014.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics, en: D. Kelley Weisberg (ed.), **Feminist Legal Theory: Foundations**. Philadelphia: Temple University Press, 1993.

CURIEL, Ochy. La Crítica Postcolonial desde las Prácticas Políticas del Feminismo Antiracista, en: **Colonialidad y Biopolítica en América Latina**. Bogotá: Revista Nómadas. N 26. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos-Universidad Central, 2007.

_____. **La Nación Heterosexual**: Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación. Bogotá: Brecha Lésbica-en la frontera, 2013.

DUSSEL, Enrique. Más allá del eurocentrismo: el sistema-mundo y los límites de la modernidad, en: Castro-Gómez, S.; Guardiola-Rivera, O y Millan, C. (eds.). **Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial**. Bogotá: Instituto de Estudios Pensar, Universidad Javeriana, 1999.

_____. Europa, modernidad y eurocentrismo, en: Edgardo Lander (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: *Perspectivas latinoamericanas*, CLACSO/UNESCO, 2003.

ESCOBAR, Arturo. El desarrollo y la antropología de la modernidad. En: **La Invencción del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo**. Bogotá: Norma, 1996.

ESPINOSA, Yuderkys. **Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica**. Ponencia presentada no Fazendo Gênero Brasília: Os desafios da arte, a educação, a tecnologia e a criatividade del Fazendo Gênero”, 10 de noviembre de 2013. Disponível em: <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/18402.pdf>. Acesso em: 5 maio. 2014.

ESPINOSA, Yuderky; GÓMEZ, Diana; OCHOA, Karina; LUGONES, María. Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial. Una conversa en cuatro voces, en, Walsh, Catherine (ed.) **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)vivir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013.

FANON, Frantz. **Los condenados de la Tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 1963.

GROSGOUEL, Ramón. **La Descolonización de la Economía Política**. Avila Pacheco y Wilson Libardo Peña Melendez (Coord). Bogotá: Universidad Libre, 2010.

HALL, Stuart. ¿Cuándo fue lo postcolonial? Pensar el límite. En: S. Mezzadra (comp) **Estudios Postcoloniales**: Ensayos fundamentales (pp.121-144). Madrid: Traficantes de Sueños, 2008.

HARAWAY, Donna *Ciencia, Cyborgs y Mujeres*. **La reinención de la naturaleza**. Madrid: Feminismos, 1991.

HARDING, Sandra. **Whose Science? Whose Knowledge?**: Thinking from Women's Lives. New York : Cornell University Press, 1992.

HILL COLLINS, Patricia. **La política del pensamiento feminista negro**. En: Marysa Navarro y Catharine R. Stimpson, (Compiladoras). ¿Qué son los estudios de Mujeres? México: Fondo de Cultura económica, 1990.

LUGONES, María. Colonialidad y Género: Hacia un feminismo descolonial, en: **Género y Descolonialidad**. Mignolo, W. (comp.). Buenos Aires: Del signo, 2008.

LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires/Caracas: CLACSO/UNESCO, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto, en: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco/Pensar/Siglo del Hombre Editores, 2007.

MAZZADRA, Sandro; RAHOLA, Federico. La condición postcolonial, en: **Estudios Postcoloniales**: Ensayos fundamentales. Traficantes de Sueños: Madri, 2008.

MOHANTY, Chandra. Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discursos coloniales, en: Suárez, L y Hernández, A. (edit.). **Descolonizando el Feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes**. Madrid: Cátedra, 2008. Primera edición en inglés: *Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses*, 1984.

PAREDES, Julieta. **Una sociedad en estado y con estado despatriarcalizador**. Viceministerio de Asuntos Género y generacionales, Plan de Igualdad de oportunidades, La Paz –Bolivia: Ministerio de Justicia, 2008.

PALERMO, Zulma. **La opción decolonial**. Centro de Ciencia Educación y Sociedad; Universidad de Salta, 2010. Disponible en: <<http://www.cecies.org/articulo.asp?id=227>>. Acceso em: 3 de out. 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en: **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires e Caracas: CLACSO y UNESCO, 2000.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descoloniales**. Buenos Aires: Tinta y Limón/Retazos, 2010.

SAID, Eduard. **Orientalismo**. Ib Jaldun. Barcelona: Libertarias, 1990.

SHOHAT, Ella. Notas sobre lo postcolonial, en: **Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2008

SPIVAK, Gayatri. ¿Pueden hablar los subalternos? Barcelona: Museu D'art Contemporani de Barcelona, 2009. Primera edición en inglés, *Can the Subaltern Speak?*, 1988.

TZUL TZUL, G. **Sistemas de gobierno comunal indígena: Mujeres y tramas de parentesco en Chuimeq'ena'**. Guatemala, Guatemala: SOCEE/Maya'Wuj Editorial, 2016.

2. SER NEGRA É O SILÊNCIO DA NOITE: VOZES E SONS DE MULHERES NA PEDAGOGIA DO TERREIRO

Maria Balbina dos Santos - Mam´etu Kafurengá¹
Heráclito dos Santos Barbosa Taata Luangomina²

Amigo,
Aprenda agora
Que a cigarra não morre cantando.

Jamais.

Dentro dela vive uma ferida sem remédio,
Ela abriga no seu ventre
Um corte nascido de dentro,
Que dilacera as entranhas.

No seu ventre moram medos insondáveis.
E um corte que sangra alto
Toda cigarra como eu,
Morre gritando!³

A cada ano aumenta o número de pessoas que se declaram pretas no Brasil. De

1 Membro fundadora da Associação Religiosa e Cultural Terreiro Caxuté Tempo Marvila Senzala do Dendê (ACULTEMA). Sacerdotisa Afro, dirigente da Nzo Kwa Minkisi Nkasuté ye Kitembu Mvila (Comunidade de Terreiro do Campo Bantu Indígena Caxuté). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias. Diretora/fundadora da Primeira Escola de Religião e Cultura de Matriz Africana do Baixo Sul da Bahia - Escola Caxuté. Autora do livro *Pedagogia do Terreiro: Experiências da Escola Caxuté*. Contato: maebabaracaxute@gmail.com

2 Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, possui o cargo de Taata Ndenge da Nzo Nkasute/Caxuté, Graduado em Humanidades pela UNILAB, Coordenador da Escola Caxuté, Diretor do Museu da Costa do Dendê de Cultura Afro Indígena, Poeta. Contato: tataluangomina@gmail.com

3 NATÁLIA, Livia. Poema Canção do Silêncio. In *Água Negra e outras águas*. Salvador: Caramurê, 2017, p.61.

2012 a 2018, o aumento é de 32,2% (IBGE, 2018), sendo que, somente em 2014, o número de autodeclarados pretos se manteve estável. A pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística é baseada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), que também revela que a população branca vem diminuindo e deixou de ser maioria em 2014, quando, no ano seguinte, os pardos passam a ser a maior parte da população brasileira. Temos, portanto, desde 2015, um país de maioria parda, seguida de brancos e negros, conforme a autodeclaração⁴.

O silêncio vem sendo quebrado e o/a preto/a deixa os esconderijos para mostrar sua raça e pele que, embora ainda se revista de vários tons inventados pela democracia racial brasileira, vem enegrecendo a cada ano. Pesquisadores apontam que as políticas afirmativas têm um importante papel no auto(re)conhecimento da população negra, a qual, ao sair de lugares subalternizados, tem querido ocupar espaços dantes não almejados. Kabengele (2004) nos diz sobre as dificuldades impostas aos negros/as de se definir, uma vez que “(...) num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras” (2004, p.52).

Mas, por que querer ser branco? Embranquecer era uma ordem. O silêncio era uma ordem. Que silêncio era e é esse das pessoas que estão do nosso lado? Nós devemos confiar em que está ao nosso lado? Ser negro, ser negra é uma questão difícil. A todo momento, somos calados/as por ações concretas do estado e movimentos racistas nas interrelações sociais. Como é ser negra de Quilombo, ser negra de Terreiro, ser negra de encruzilhada, ser negra de caminho, ser negra na porta da escola sem poder entrar? De que matéria é feito o silêncio?

O silêncio sobre as questões raciais é feito de porão dos gritos femininos, marcado pelo estupro e pela violação da mulher negra como imposição (e prática) da sociedade patriarcal, ao mesmo tempo em que gerava “(...) produtos de sangue misto: o mulato, o pardo, o moreno, o pardo-vasco, o homem-de-cor, o fusco, e assim por diante” (NASCIMENTO, 2016, p.83). Essa prática de violação se perpe-

4 A pesquisa é realizada com base na auto identificação dos indivíduos com uma cor. Este é o dado computado que tem servido também para outras análises no que diz respeito ao reconhecimento dos indivíduos sobre sua raça. Uma vez que aumenta o número de auto declarados negros/pretos, pode-se pensar na maior ciência sobre seu lugar racial.

tua por gerações, naturalizando a violência e objetificando o corpo da mulher negra, formulações questionadas bravamente pelas mulheres pretas de nosso país e seus movimentos. Ao mesmo tempo, os “produtos mistos” são objetos da simbologia da democracia racial brasileira e conjuram a ameaça racial da “mancha negra” (NASCIMENTO, idem). Somam-se a isso os variados incentivos a imigração de povos europeus ao Brasil desde o século XIX, inclusive impedindo a entrada de pessoas de cor preta⁵, evidenciando seu caráter racista. Havia o desejo de arianização do Brasil, expresso pelas políticas de governo e de estado. São inúmeras as defesas de Oliveira Viana, Silvio Romero, Arthur Neiva, dentre outros ao longo do século XX, do melhoramento da raça, por meio da mestiçagem até o alcance do embranquecimento⁶, cujo estudo mais detalhado não é nosso objetivo aqui, mas que evidenciam que a mestiçagem antes de tudo é uma política de genocídio do povo negro, especialmente vitimizandando mulheres negras, exercida pelo estado. Além disso, a produção de intersubjetividade configurada pelo desejo de ser branco também é articulada, por um lado pela concretude das políticas racistas e, por outro, pela construção psíquica da inferioridade de ser negro (FANON, 2008).

Para Fanon, o negro não existe fora do projeto de embranquecimento o que gera a construção de mecanismos psíquicos que o fazem embranquecer para existir, uma vez que, do contrário, ele está condenado a desaparecer. Essa ausência/presença é construída pelo discurso colonial que “lhe inventa” a vida na negação do que ele é. Ele diz “(...) sim, do negro exige-se que seja um bom preto, isso posto, o resto vem naturalmente (...) aprisioná-lo a uma imagem, embebê-lo, vítima eterna de uma essência, de um aparecer pelo qual não é responsável” (FANON, 2008, p.47). Esse negro construído pelo colonizador não é uma existência autoconsciente, então Fanon fala da importância de buscar o negro na própria experiência, enfrentando-a pelo que ela tem de afirmativo, e não nas inúmeras faltas criadas pelo discurso acadêmico e/ou pela experiência do colonizador, “(...) minha consciência negra não se assume como falta de algo. Ela é. Ela é aderente a si própria” (FANON, 2008, p. 122). Mas, como buscar a negritude na própria experiência quando o racismo é institucionalizado fortemente na vida social e nas instituições brasileiras?

5 Nascimento cita esta informação tomada de Skidmore, T. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p 155.

6 Ver NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

Nascimento (2016) explica que o governo articulou políticas repressivas de proibição da discussão racial desde a década de 60, obviamente sem contar com os mitos criados durante o Brasil colonial e os primeiros anos de independência. Qualquer movimento de conscientização afro-brasileira era considerado questão de Estado em 1969, de modo que foi criada uma Comissão Geral de Inquérito Policial-Militar que visava coibir qualquer incitação às discussões sobre discriminação racial, que, segundo as fontes do Estado, estavam ligadas aos movimentos subversivos internacionais e nacionais de esquerda que desestabilizavam a ordem. Na década de 60, os pouquíssimos efeitos da Lei Afonso Arinos de 1951, que proibia a discriminação racial, foram suspensos em favor de uma política de Estado que ligava movimentos raciais às atividades de esquerda. Nascimento também diz que, mesmo com a Lei de 51, as proibições e discriminações evidentes como “não se aceitam pessoas de cor” foram substituídas, “(...) os anúncios se tornaram mais sofisticados que antes: requerem agora “pessoas de boa aparência”” (NASCIMENTO, 2016, p.97).

O silêncio então é feito de genocídio, discriminação e imposição de embranquecimento e, por que não dizer, do incentivo ao abandono de religiões africanas. Isto se fez por meio da demonização de práticas religiosas afro-descendentes e pela proibição expressa dessas práticas. Além disso, até o final da década de 70, os templos precisavam ser cadastrados na Polícia, pagavam taxas de licença e sujeitavam-se à autoridade do Estado diante de qualquer movimentação, com exceção dos que ficavam na Bahia, que tiveram o ato de cadastramento suspenso em 1976. Segundo Nascimento:

Constituindo a fonte e a principal trincheira da resistência cultural do africano, bem como o ventre gerador da arte afro-brasileira, o candomblé teve de procurar refúgio em lugares ocultos, de difícil acesso, a fim de suavizar sua longa história de sofrimentos às mãos da polícia. Seus terreiros (templos) localizados no interior das matas ou disfarçados nas encostas de morros distantes, nas frequentes invasões da polícia viam confiscados esculturas rituais, objetos do culto, vestimentas litúrgicas, assim como eram encarcerados sacerdotes, sacerdotisas e praticantes do culto (NASCIMENTO, 2016, p.126).

Por serem demonizados pela colonização cristã e racista, os terreiros foram in-

visibilizados como espaços de educação, o que atesta que as questões raciais estão no centro da discriminação – religião de preto é religião do demônio –, podendo ser vista esta como uma prática de racismo religioso. Tudo o que diz respeito às produções dos negros é inferiorizado e/ou abominado. Assim, não se trata de intolerância, mas de racismo. Flor do Nascimento nos ensina que não podemos diminuir o tônus da violência, sob pena de silenciarmos que a questão racial brasileira está no centro da violência aos terreiros:

(...) vejo uma estratégia racista em demonizar as ‘religiões’ de matrizes africanas, fazendo com que elas apareçam como o grande inimigo a ser combatido, não apenas com o proselitismo nas palavras, mas também com ataques aos templos e, mesmo, à integridade física e à vida dos participantes destas ‘religiões’ (FLOR do NASCIMENTO, 2016, p.168).

Como então o lugar do “demônio” pode ser espaço de educação? Como sair desse lugar para o reconhecimento da educação?

Uma vez que as práticas culturais foram hierarquizadas a partir da forma como foram estruturadas as relações raciais no Brasil, as religiões de matriz africana e afro-indígenas gozam de toda sorte de interdições e estranhamentos elevados ao preconceito à brasileira: o medo de se autodeclarar preconceituoso, mas incitando toda sorte de violências. Por outro lado, a pesquisa acadêmica centrou-se em uma África una, invisibilizando as diversas etnias presentes nos troncos linguísticos dos povos que foram sequestrados para o Brasil. Borges (2013) diz da “(...)folclorização das manifestações religiosas de matrizes africanas que privilegiavam os modos de ser da liturgia dos Candomblés de origem nagô” (BORGES, 2013, p.1), soma-se a isso as pesquisas de Nina Rodrigues e Edson Carneiro que centralizam-se nas práticas iorubás, classificando bantus como inferiores (BRANDÃO, GIVIGI, SANTOS, 2016). Assim, práticas educativas bantu, como é o caso de nosso terreiro e de nossa escola de matriz africana, foram esquecidas pela pesquisa, por negação ou invisibilização. Mas os terreiros de candomblé Angola reafirmaram-se, voltando-se à educação de seus povos:

(...)reafirmaram nos terreiros suas dinâmicas de conhecimento e posicionamento existencial frente ao mundo, pois foram essas uma das formas que dispuseram de

manter sua humanidade alijada de seu território e símbolos originais. A produção desse conhecimento tem muito a contribuir com a temática da diversidade étnico-racial, também serve como estratégia de combate à intolerância religiosa e contra o racismo. Aponta ainda para a emergência de novos paradigmas à prática educativa pautada hoje por um discurso no qual se afirma a inserção de todos e todas independente de cor, sexo e condição econômica. Através do conhecimento sobre os costumes educativos praticados nos Candomblés é possível ter novos subsídios para o ensino de história e da cultura afro-brasileira (BORGES, 2013, p.2).

Então, é educação que fazemos em forma de resistência ao racismo religioso e como forma de enegrecer o Brasil. Assim, rompemos com o silêncio da noite. São muitas as feridas. Às vezes nosso canto é de lamento. Cigarras cantam de dor também. A cigarra canta/grita intermitentemente até morrer e assim é conhecida, por chegar ao seu fim cantando/gritando. Nosso grito preto não pode ser regulado. O nkisi grita sua dijina quando nasce, indicando sua autoridade, autonomia, liberdade, caminho e ngunzu. O nkisi dá nome e sobrenome a seu filho a partir do caminho que este trilha. Preta e preto no terreiro têm nome.

Quem é mesmo que está te dando esse nome, negra?

Não há negra que não tenha seu sangue jorrado pela faca branca, seja a de aço, seja a do embranquecimento. Muitas de nós não tivemos pão para comer e fugimos do assédio e violência sexual do homem branco. Muitas de nós fomos caladas e ouvimos diversas vezes que não temos direito. Também nos colocamos como iguais diante do sexismo do homem negro. Todas nós estivemos nas encruzilhadas, na travessia das dores e alegrias. Estamos há séculos quebrando correntes e afirmando todo conhecimento e produção rica do povo africano. Mas tivemos que quebrar o tecido grosso e complexamente urdido que nos tornava invisíveis. Sojourner Truth (1851) evidencia isso num encontro de mulheres, a maioria esmagadora branca e rica, quando diz bravamente:

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre

os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? (...) Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! Eu não sou uma mulher? (Sojourner Truth, 1851 appud in RIBEIRO, 2017).

Soujourner segue dizendo ao movimento feminista norte-americano, composto majoritariamente por mulheres brancas, que o trabalho dela, as chicotadas e a escravidão não eram visíveis a elas, apontando questões até hoje atuais ao feminismo. Ela evidencia isso descartando que as carruagens não faziam parte da experiência escrava negra. Ribeiro, a partir disso, diz da necessidade de que as marcações negras sejam problematizadas pelo feminismo, e que seja garantido o lugar de fala, que para ela emana da coletividade e não serve de garantia a individualismos.

A frase de “e eu não sou uma mulher?” marca profundamente a constituição existencial das mulheres negras que, sexualizadas, objetificadas e violadas pelo colonizador e pela sociedade colonial branca, heterossexual e machista criaram formas de se (re)inventar a partir dos parâmetros das lutas e das estratégias cotidianas de permanecer, sobreviver e viver. Hooks (2014) diz que as mulheres liberacionistas brancas americanas não desafiaram a prática sexista-racista a que eram submetidas as mulheres negras aderindo, portanto, à invisibilização destas. Ela diz que as feministas faziam a analogia ao termo “mulher” sem perceber que era sinônimo de mulheres brancas e negros, sinônimo de homens negros. Diz Hooks que as mulheres negras tiveram que se inventar, já que a partir de parâmetros de existências e epistemológicos, elas não eram mulheres.

Bairros (1995), quando examina a experiência brasileira, encontra, no *feminist standpoint* (ponto de vista feminista), a problematização necessária para pensar as mulheres negras brasileiras. Ela diz que “(...) segundo essa teoria a experiência da opressão sexista é dada pela posição que ocupamos numa matriz de dominação onde raça, gênero e classe social interceptam-se em diferentes pontos” (BAIROS, 1995, p 461). Por meio da teoria do ponto de vista, as diferentes ex-

periências de ser mulher negra no Brasil poderiam ser problematizadas sem correr o risco de serem hierarquizadas, criando movimento de igualdade e de diferenciação dentro do movimento feminista.

Contudo, isso requer a problematização política da cultura brasileira, em que gênero, raça e classe são hierarquizadas. Uma das mais poderosas formas de ser racista é jogar as cinzas do racismo para debaixo do tapete ao invés de questioná-lo. Lélia Gonzalez (1983) diz que a cultura brasileira é neurótica uma vez que, ao negar a existência do negro/negra, precisa afirmá-la. Isso indica uma cultura que nega a si mesma, nega os primeiros contatos das crianças com negras, nega a língua, nega as experiências do povo negro (mesmo quando as valoriza, alegorizando-as), nega a si. Portanto, a cultura precisaria pensar a si a partir de suas ausências e descontinuidades.

O real é que a experiência de mulheres negras une-se a de mulheres decoloniais. A construção decolonial de Lugones (2015) afirma estratégias infrapolíticas – aquelas construídas cotidianamente e resultante da partilha entre mulheres das ex-colônias, indígenas, negras e latinas – para a construção conceitual e existencial da mulher colonial. Diz ela que a categoria “gênero” é produção intersubjetiva eurocêntrica e não dá conta de problematizar as inúmeras formas de organização nas ex-colônias. Com isso, ela afirma que, para se reinventar, é preciso decolonizar o conhecimento e as narrativas sobre as mulheres a partir do gênero.

No terreiro, mulheres estão em posições diferenciadas que na sociedade ocidental, uma vez que a organização se dá a partir da autoridade do mais velho. Isso, obviamente, não quer dizer que as interferências do machismo e sexismo não cheguem até nós, mas que os deslocamentos são possíveis a partir da caminhada. No terreiro, temos nome, caminho, e os mukixi que nos garante que nossa nomenclatura perdida seja resgatada no processo de nascer novamente para uma estrada bantu-indígena, (re)significando nossa experiência por mais traumática que ela seja para cada uma de nós. A pirâmide social que tem a mulher negra em sua base é revolvida pela forma de caminhar diferenciada da lógica colonial e essa subversão nos garante outros parâmetros educativos.

A pedagogia do terreiro aquecendo a noite

Precisamos reagir.
Se a casa grande nos deve até a alma,
Que comecem os jogos, que pa-
guem com o que se paga:
E ei de escolher minhas peças pelos dentes.⁷

A nossa negritude nos permite vivenciar todas as estradas traçadas com nossos índios e nossas índias dentro do canavial, mesmo não tendo nossas terras para cultivo. Lá aprendemos uma nova língua a partir dos vocábulos bantu e indígenas. Lá denunciemos a branquitude e seus modos de controle, que acionam a disciplina, a educação e a morte. A língua vem a nós por meio de Mukixi e caboclos e daí construímos a educação na primeira escola de matriz africana do Baixo Sul, fundada oficialmente em 2005, onde exercemos a pedagogia do terreiro dentro do território ancestral do Caxuté, que é um terreiro desde 1994.

Na Escola Caxuté, construímos e exercemos o direito de falar a nós mesmas por meio de práticas educativas centradas na vida de pretas. Nossas comidas transformam-se em vocábulos, nossas nsabas são palavras vivas da tradição, nossas zuelas ensinam a ler e escrever, nossos ingorosis tingem os sons de preto e ensinam a luta negra. Falamos a partir de nossas tradições. Dizem-nos Albert e Kopenawa, indígena ianomâmi que também resolveu falar a índios e brancos sobre a necessidade das matas para a existência indígena e para a permanência da vida na terra, que “(...) quando se é jovem, ainda não se sabe de nada. O pensamento é cheio de olvido. É só muito mais tarde, uma vez adulto, que se pode tomar dentro de si a palavra dos antigos. Isso vai se fazendo aos poucos.” (ALBERT e KOPENAWA, 2015, p. 376).

Não é fácil reconstruir uma tradição roubada e negada em meio a tanta devastação cultural, política e material. As palavras emanam o desejo da ancestralidade e, ao chegar à terra, assumem compromissos éticos com o mundo. Enegrecer torna-se uma questão de viver, de não se perder do legado e da memória tecida por cada fio de tempo. Aprendemos com os mais velhos, aprendemos juntos, aprendemos andando e cultivando outra relação com a terra e com os seres vivos.

7 NATÁLIA, Livia. **Poema 111 tiros, 111 presos, 111 negros**. In *Água Negra e outras águas*. Salvador: Caramurê, 2017, p.93.

Para enegrecer e avermelhar⁸, precisamos vencer a noite e nos valer dela. Os rituais de candomblé costumeiramente são feitos na madrugada, costume dos tempos de intervenção e proibição. A interdição nos valeu que a noite nos preservou o legado e os rituais, mesmo que tenha sido também por isso que nos usam para dizer que nossas práticas são escusas. Contudo, isso nos permitiu que a noite nos educasse e nos livrasse da intervenção genocida do cristianismo de estado. Ainda há nos candomblés os que se escondem em igrejas cristãs ao dia e praticam o candomblé a noite, o que demonstra o vivaz racismo brasileiro. De novo, dizem-nos o indígena Cacique e seu amigo antropólogo⁹:

Quando eu era criança, os missionários quiseram a todo custo me fazer conhecer Teosi(...), as vezes me lembro de tudo. Então digo a mim mesmo que Teosi talvez exista como aqueles brancos tanto insistiam. (...) Por isso, quando me tornei adulto decidi fazer dançar os xapiri como o antigos faziam no tempo da minha infância (...) Talvez Teosi se vingue de mim e me faça morrer por isso. Pouco importa, não sou branco. (ALBERT e KOPENAWA, 2015, p. 275).

Quem poderá morrer das pragas da crença alheia? Então, no Caxuté, rememoramos nosso legado para nos livrar das maldições da supremacia racial branca. Como Kopenawa, livramos-nos das pragas e das vinganças construindo afirmação que reside em dizer que não somos brancos ou, quando somos brancos, que estamos juntos na luta antirracista. Fazemos isso retomando/construindo os dados memoriais no Museu da Costa do Dendê e na Escola Caxuté, uma vez que a memória é força política decolonial que nos entrega ao tempo de Kitembu, distante do cronos ocidental. Deitamo-nos para o nkisi, vivemos por nossa terra. Ouvimos nosso corpo e damos a ele outra forma. Criamos novos cheiros. Comemos comida sem veneno porque a plantamos. Desse modo, resgatamos o caminho ancestral e produzimos o bem-viver.

8 Fazendo alusão ao povo vermelho e indígena.

9 Refiro-me ao outro autor/tradutor/organizador do livro, Bruce Alberto, com quem o cacique lanomami mantém uma convivência e amizade por trinta anos, além das relações políticas, que o fez permitir que Albert fosse quem traduzisse suas palavras para falar aos brancos sobre a queda do céu, título do livro em questão.

Bem-viver é mais que viver bem, suscita-nos a centralidade de nossa pedagogia, uma vez que esse conceito, concebido por povos andinos com forte presença das comunidades tradicionais, especialmente indígenas, mas com alianças com povos subalternos, desperta uma capacidade cosmológica e de multiplicidade capaz de conectar aqueles que pensam na terra como um lugar comum, livre da privatização, do veneno e como resistência ao modo capitalista de produção (ESCOBAR, 2014).

Somos um terreiro do campo que tem se dedicado à constituição de um povo campesino negro, e juntos realizamos plantio por meio de política agroecológica que renova nosso compromisso com a terra. Com isso também pretendemos valorizar a maioria de nossos membros que são camponeses, pescadores, marisqueiros, produtores de dendê ou engajados em pequenos serviços urbanos. Também por esse meio, (re)constituímos o caminho de mulheres negras que, muitas vezes, chegam ao terreiro violadas e agredidas. Três atividades se fazem muito importantes nesse projeto educativo: 1) a formação continuada por meio das festas, rituais e atividades do terreiro, quando aprende-se sobre nosso legado fazendo e refletindo sobre essa prática; 2) realização de plantio de espécies sagradas, mapeando espécies da mata atlântica¹⁰ presente em nosso território; e 3) reconstituição da história de nossa raiz no Baixo Sul da Bahia¹¹, por meio do Museu da Costa do Dendê que recebe visitação durante toda semana.

A pedagogia é coordenada pelos mais velhos, e inspirada na pretagogia desenvolvida por Petit (2015), que sistematiza práticas pedagógicas do povo negro ancoradas na ancestralidade e na pedagogia do oprimido, construída por Paulo Freire (1987), que confia no saber popular e no aprendizado coletivo a partir da realidade do educando, que também é experiência existencial. Giramos saberes por meio da oralidade e da capacidade cotidiana de resistir, enegrecendo, apro-

10 Para acessar mapeamento de espécies rituais da Mata Atlântica, ver, em Brandão, Jefferson Duarte (2018). **A Práxis Camponesa nos Terreiros da Nação Kongo-Angola: Memorial Biocultural como Instrumento de Defesa do Território Ancestral da Comunidade de Terreiro do Campo Bantu-Indígena Caxuté** (Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, BA.

11 Para acessar a memória de nossa raiz, ver, em Luangomina, Hieraclito dos Santos Barbosa Tata (2016). **Mãe Mira, a estrela negra da Costa do Dendê, memória e trajetória de uma sacerdotisa do Candomblé de Angola do território do Baixo Sul da Bahia** (Trabalho de Conclusão de Curso), Unilab, Bahia.

veitando-se de nossa diversidade interna e da valorização igualitária de todas as experiências. Para nós, aquilo que é rejeitado pelo modo capitalista de produção e pela sociedade ocidental é força e diferenciação, assim, costumeiramente, integram nosso povo mulheres, homossexuais, pessoas envolvidas com delitos que se dispõem a mudar, dentre outros. Nossa diversidade nos faz mais fortes, de modo que nossa formação identitária não exclui e oferece elementos para lidar com um mundo de diferenças, rejeitando a desigualdade.

Podemos assim sistematizar alguns elementos fundamentais de nossa pedagogia. São estes:¹²

- os conhecimentos são coletivamente construídos: todos têm o que ensinar e todos têm o que aprender (tanto os mais velhos como os mais novos, os formados nas universidades e os que não sabem ler);
- a tradição oral é fundamental nos processos de ensino-aprendizagem;
- a terra é elemento fundamental de nossa pedagogia e ela centra-se na sua sacralidade e no uso coletivo e agroecológico de todo seu espaço;
- o povo de Nkisi desenvolve sua memória biocultural como forma de respeito aos seres vivos do planeta e à vida em geral;
- o processo de ensino-aprendizagem também se dá em todos os espaços do terreiro, pois todos eles são educativos: as festas, a preparação de alimentos, a produção de artesanato, a dança etc.;
- o processo de ensino-aprendizagem deve ter como base as produções culturais das identidades que se desenvolvem no terreiro, tornando assim a experiência do sujeito como fundamental para a educação;
- o processo de ensino-aprendizagem valoriza e afirma a cultura bantu indígena;
- o processo de ensino-aprendizagem tem como dever colocar o povo oprimido (negros, indígenas, favelados, camponeses, LGBT, mulheres etc.) como sujeitos

12 Estes princípios estão no SANTOS, Maria Balbina. Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto de Educação Social e Tecnológico (IESTE),Valença –BA, 2017.

de sua própria história;

- as práticas pedagógicas desenvolvem meios de aprender com as estratégias do povo bantu indígena por meio da construção coletiva de temas geradores.

Tais princípios se orientam pela sabedoria dos *minkisi/mukixi* e dos *caboclos* que emitem seus sons e vozes sob a égide de outra racionalidade, a da ancestralidade, que funda a pedagogia do terreiro, por meio do fazer de nosso povo preto e indígena, disposto a cuidar da terra. Livrando-nos dos estereótipos que reduzem a capacidade de encontros identitários ou não, colocamos-nos a aprender com a terra, com as águas, com as pedras e com o fogo, nossos ancestrais que mantêm a vida no planeta.

Referências Bibliográficas

ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. **A queda do céu. Palavras de um xamã yanomami**. São Paulo; Companhia das Letras, 2015.

BAIROS, Luiza. **Nossos feminismos revisitados**. Estudos Feministas, vol 3 n 2, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995, p. 458-463.

BORGES, Kamila Gomes. **Candomblé Bantu e a importância do afrosaberes na educação**, 2013. Recuperado de <<https://www.geledes.org.br/candomble-bantu-e-a-importancia-dos-afro-saberes-na-educacao/>>. Acesso em: 25 de maio. 2019.

BRANDÃO, J. F.; GIVIGI, A. C. N.; SANTOS, J. S. B.: **O Nnzo e Nzambi: Ancestralidade e experiências educativas Bantu em Valença-BA** In: Anais do Congresso Africanidades e Brasilidades: Espírito Santo, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/cnafricab/article/viewfile/15889/10958>>.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia**. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014 (Colección Pensamiento vivo), p. 37-78. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf>.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador, Edufba, 2008.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. **Intolerância ou racismo?** Hora Grande. Outubro, ano XXI- edição 167, 2016.

GONZALEZ, Lélia. **Lugar de Negro**. São Paulo, Martins Fontes, 1982.

GONZALEZ, Lelia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Ciências Sociais Hoje, Anpocs, Brasília, 1983, p 222-244.

HOOKS, Bell. **Não sou eu uma mulher**. Mulheres negras e feminismo. 1ª edição 1981, Plataforma Gueto, 2014.

LUANGOMINA, Hieraclito dos Santos Barbosa Tata. Mãe Mira, a estrela negra da Costa do Dendê, memória e trajetória de uma sacerdotisa do Candomblé de Angola do território do Baixo Sul da Bahia. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso – Unilab, Bahia.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, jan. 2015. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>>. Acesso em: 19 set. 2017.

MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Estud. av., São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-66, Apr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103=40142004000100005-&lng=en&nrm=iso. Disponível em: 18 de fev. 2019.

Nascimento Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NATÁLIA, Livia. Água Negra e outras águas. Salvador: Caramurê, 2017.

PETIT, Sandra Haydée (2015). **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores**. Fortaleza: EDUECE.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, Maria Balbina. **Pedagogia do Terreiro: experiências da Primeira Escola de Religião e Cultura de Matriz Africana do Baixo Sul da Bahia. Trabalho de Conclusão de Curso** – Instituto de Educação Social e Tecnológico (IESTE), Valença–BA, 2017.

3. EPISTEMOLOGIAS DESTOANTES NA ENCRUZILHADA: SABERES EM CONFLUÊNCIA

Aline Maia Nascimento¹ e Humberto Manoel de Santana Jr²

O território que hoje chamamos de Brasil foi invadido e roubado pelos portugueses e, em meio a estupro, violências e imposição cultural, foi se constituindo ao longo da história. Os africanos foram arrancados da sua Mãe África, sequestrados do seio de suas famílias e jogados numa nova terra. As terras foram invadidas, roubadas de seus verdadeiros donos. A cultura euro-cristã foi imposta (SANTOS, 2015). Com a imposição da sua religião, que tem na sua visão de mundo a lógica dualista e que se divide em bem e mal, toda a diferença foi tida como algo mal. Assim como existe uma separação entre natureza e ser humano. A divisão maniqueísta se baseia na sua visão de mundo em que existe um Deus e um Diabo, e toda diferença será direcionada ao Diabo. Como só existe um único Deus dentro dessa cosmovisão e a diferença é direcionada ao Diabo, todos os Deuses de outras cosmologias são tidos como não existentes. Assim como os Deuses não existem, o conhecimento que tem a crença de ser universal acredita que não existe outra forma de pensar, outras culturas, pois o seu saber é universal.

1 Doutoranda em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (PPGAS/MN/UF RJ) e pesquisadora vinculada ao Laboratório de Antropologia e História (LAH/MN). Graduada em Ciências Sociais com habilitação em Licenciatura (2013) e Bacharelado em Sociologia (2014) pela Universidade de Brasília (UnB). Pela mesma Universidade é especialista em Segurança Pública e Cidadania (2015). Mestre em Antropologia pelo Programa de Pós Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense (2017). Interesses de pesquisa têm se concentrado nas questões relativas aos estudos sobre: fluxos migratórios, antropologia da religião, teoria sociológica, segurança pública e políticas públicas. Contato: maia.aline.maia@gmail.com

2 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Relações Étnico-Raciais pelo Programa de Relações Étnico-Raciais do CEFET-RJ (2017). Especialista em Estudos Étnicos e Raciais: Identidades e Representações pelo Instituto Federal da Bahia - IFBA (2015). Graduado em Licenciatura em História pelo Centro Universitário Jorge Amado (2010). Foi professor do Curso de Pós-Graduação em Cultura Afro-Brasileira e Indígena do Instituto de Pesquisa e Educação e Tecnologia da Universidade Católica de Petrópolis e pesquisador do Núcleo de Estudos Afro Brasileiro (NEAB) do CEFET/RJ. Contato: humbertonoel@gmail.com.

A partir dessas crenças, as outras civilizações podem ser conquistadas e ensinadas a como se deve viver – a partir da ideia de progresso, herança positivista – e alcançar o topo da civilização, que seria o modelo euro-estadunidense atualmente. Esse tipo de conhecimento é o que precisa ser certificado para comprovar sua existência, logo é um conhecimento sintético (SANTOS, 2015). Para esse conhecimento que se imagina universal, as outras formas de viver são erradas, pois, como diria Caetano Veloso, “Narciso acha feio o que não é espelho”.

Do outro lado, existiam outras civilizações com outras cosmologias. As relações com a terra são vivenciadas de formas diferentes entre essas civilizações. Os povos afro-pindorâmicos se relacionam com a terra e a natureza como seus Deuses (SANTOS, 2015). As relações com a terra, como podemos perceber em *O mundo se despedaça*, de Chinua Achebe, é mantida com respeito ao Dono da terra. Quando falamos em Dono da terra, estamos falando da divindade que é o verdadeiro dono, e que nos dá a honra de poder usufruir dela para tirar nosso sustento e podermos viver. Assim como seus Deuses se baseiam na natureza, seus conceitos e pensamento são absorvidos dela.

Como exemplo dos conceitos que surgem por meio do envolvimento com a natureza, temos a confluência, que é a noção de que as coisas se juntam, mas não se misturam (SANTOS, 2015). Esse conceito é relatado a partir da observação das águas dos rios e mares que se encontram, mas não se misturam, e seguem o seu caminho, como afirma Nego Bispo. A confluência nos mostra que, por mais que os colonialistas tentassem impor a sua cultura, as outras cosmologias permaneciam vivas e seguindo seus caminhos.

A partir de um pensamento africêntrico, podemos ter dois conceitos que são baseados na natureza e que ganham novos significados, a noção de normalidade e a definição de inteligência, e podemos exemplificar enriquecendo nossa discussão. A normalidade é uma noção que, com base na natureza, percebe-se que o normal é a vida, uma vez que a primeira lei da natureza é autoconservação, é a vida. E a definição de inteligência é baseada nas formas de se vencer os obstáculos e permanecer vivo e seguindo (AKBAR, 1984). Os dois conceitos apresentados pelo psicólogo Na'im Akbar são oriundos da natureza e podemos perceber um diálogo entre eles, uma confluência. Enquanto o conceito de normalidade se baseia na observação de que primeiro existe a vida e as formas de defender a vida é que podem definir a inteligência. É dessa forma que a natureza nos ensina e se mantém viva, mesmo em meio aos obstáculos que o pensamento

euro-estadunidense que prega o desenvolvimento. Diferente dos colonialistas, existem civilizações que se baseiam no envolvimento com a natureza, pois é de onde tem seu alimento, sua vida, entra em contato com seus Deuses, pois somos nós que pertencemos à terra, e não o contrário (SANTOS, 2015).

O conceito de normalidade serve para pensarmos, usando o mesmo exemplo utilizado por Akbar (1984), que o normal não é a família nuclear, que se baseia no conhecimento que tem a crença de universal, mas a família se manter viva com seus costumes e valores. Logo, a família pode ser nuclear, estendida ou da forma que a vida seja preservada. E a família permanecer viva em seus valores e costumes é o exemplo de definição de inteligência.

Quando apresentamos as formas de pensar das diferentes civilizações, é para deixar nítido que a disputa que existiu no momento da invasão do território e sequestro de corpos de outras civilizações pode ser compreendida por meio dos (des)encontros devido à filosofia que sustenta as suas epistemologias. Dessa forma, o que vivemos hoje não é somente uma disputa epistemológica, mas o que Nego Bispo chama de disputa de civilizações (SANTOS, 2015). Sendo um choque de civilização, vamos seguir na possibilidade de pensar a construção de outros caminhos a seguir por meio da noção de confluência e encruzilhada. A encruzilhada em X pode ser um ponto de encontro, onde se abre os caminhos, mas também é o local de escolha de novos caminhos e possibilidades. A encruzilhada é um ponto ambíguo na religiosidade afro-brasileira, sendo o ponto de encontro, mas também podendo ser tanto o começo, o início de um fluxo, quanto o fim de um território existencial. Nesse mesmo local que se deve começar a vida, existe o perigo de se bloquear o fluxo (ANJOS, 2006). Na encruzilhada, temos grande chance de vivenciar o encontro, o início da abertura dos caminhos, de escolhas, mas sem deixar de ser possível que seja desencontro.

A partir de uma proposta contracolonialista, vamos esboçar uma proposta de construção de outro caminho nessa encruzilhada epistemológica (SANTANA JR, 2018), sem a intenção de inventar a roda, mas na observação e levantamento de outras formas de pensar que, diante do pensamento que tem a crença de universal, pode ser denominado de epistemologia destoante (NASCIMENTO, 2017b).

Epistemologia destoante e contracolonialista

Partimos da ideia de que uma epistemologia destoante deve se basear num

pensamento contracolonialista. Esse pensamento é a filosofia que existe nas civilizações afro-pindorâmicas, em que se difere também do pensamento decolonial, pois só quem pode descolonizar é quem colonizou, conforme afirmou Nego Bispo em palestra no Instituto Federal de Brasília no dia 4 de setembro de 2018.

A partir do pensamento de Nego Bispo, podemos compreender que ser decolonial é ser colonial, pois combater o conhecimento que se pretende universal com a mesma epistemologia é atestar a sua superioridade, sua hegemonia. É também reverenciar essa forma de conhecimento certificado, sintético.

Refletir sobre a colonialidade do saber e o que podemos retirar do pensamento decolonial é compreender que estamos falando de um olhar localizado a partir da perspectiva da vivência na América Latina (LANDER, 2005; PORTO-GONÇALVES, 2005; ESCOBAR, 2005). O que os autores apresentam é a construção do pensamento por outro ângulo, mas com as mesmas bases sendo mantidas, e não a construção de outra epistemologia, outro caminho.

Podemos pegar como exemplo mais próximo de nós o período do Regime escravocrata para começar uma boa discussão. Durante esse período, os brasilianistas, quando olharam para a senzala, acreditavam que nada de bom poderia sair daquele lugar tão decadente. Acreditavam que as famílias construídas entre os escravizados eram desregradas (REIS, 2010). Aqui podemos perceber a disputa de dois conceitos apresentados por Na'im Akbar, normalidade e inteligência. Enxergar as famílias como desregradas é admitir que a sua forma de família é a única correta. Aqui poderíamos propor uma história vista de outro ângulo e construir uma linha de pensamento em que a família normal é a escravizada e anormal era a da casa grande. Nessa proposta, seguimos no mesmo erro do pensamento colonialista, uma vez que o pensamento colonialista não leva em consideração quem tirou os africanos de sua família fazendo com que eles tivessem que construir outras famílias com base nos seus conhecimentos civilizatórios (SANTANA JR, 2017). Mantendo seus valores civilizatórios, os africanos escravizados vivenciam os conceitos de normalidade e inteligência (AKBAR, 1984).

Outro equívoco que os colonialistas acreditaram foi que os africanos escravizados eram mercadoria, tirando a humanidade e a agência desses sujeitos. Foram mais de 300 anos de regime escravocrata, de violência por parte dos colonizadores e, mesmo assim, a humanidade do colonizador não se sente tão incomodada, afinal uma das coisas que tentaram tirar de nós foi justamente a humanidade.

Foi em nome de um Deus que se justificou essa violência. A humanidade só pode ser pensada na crença de que se pode destituir seres humanos dela pelo viés de quem tem a crença de ser o homem universal, o homem santificado, onde transformaram até Jesus em branco dos olhos azuis, ou seja, a cultura eurocêntrica e hoje a euro-estadunidense. Em meio a essas violências, mortes, estupros, os escravizados conseguiram não somente resistir no sentido de reação, mas sim no sentido de existência, uma vez que seus costumes foram mantidos vivos. Seus costumes não surgem da reação ao regime, mas uma continuidade dentro da normalidade (AKBAR, 1984).

Os brasilianistas também acreditavam que os negros africanos se acostumaram tão fácil com a escravidão que reproduziu as casas da senzala no quilombo. O equívoco dos brasilianistas era olhar para uma cultura e procurar as semelhanças ao invés de perceber a riqueza da diferença. O historiador Robert Slenes, no seu livro *Na senzala, uma flor*, apresenta-nos uma pesquisa mais aprofundada sobre os costumes das civilizações africanas que foram arrancadas da África e trazidas para o Brasil.

A partir da pesquisa de Slenes, podemos perceber a construção da família negra em meio ao regime escravocrata. Nessa pesquisa, ele começa a perceber que os nomes *senzala* e *quilombo* são de origem africana e significam morada dos trabalhadores e descanso do guerreiro, respectivamente. Além disso, as construções da senzala, que os brasilianistas associavam à escravidão, eram construções africanas que, devido a isso, foi repetido nos quilombos. Assim como o uso do fogo dentro dos espaços da senzala era visto como insalubre, sem levar em consideração que o material usado para a construção deixava o local úmido e o calor evitaria a formação de fungos (SLENES, 1999), além da fogueira simbolizar um dos Deuses. Estamos aqui falando de engenharia africana que não conhecemos. Como podemos falar em engenharia, tecnologia e não perceber essa contribuição? Aqui mais uma vez o pensamento colonialista procura as ausências, ou a semelhança com a sua cultura, sem perceber a riqueza da engenharia africana. Essa proposta é mais do que evidenciar que um conhecimento não pode ser universal, é a possibilidade de construir outra forma de pensar, e perceber a potência de uma epistemologia destoante.

Para compreender essa proposta de epistemologia destoante a partir de um pensamento afro-pindorâmico, devemos levar em consideração as relações com a terra, que são construídas a partir de uma lógica de que o ser humano per-

tence à terra e é parte integrante e responsável pela sobrevivência da natureza. Os seus Deuses são elementos da natureza, logo a natureza te alimenta, a terra te sustenta, e não se deve agredir esses Deuses. Para essas culturas, não existe separação meio ambiente e ser humano, pois até as pedras são vivas, ou seja, há uma espécie de vitalismo, pois até mesmo na pedra a vida está presente, e a vida oculta presente nas pedras tem uma grande função de tocar no poder vital dos seres humanos, como sugere Makota Valdina Pinto (1997), compondo mundos e nos apresentando novas perspectivas.

Outro conceito de extrema importância para compreender esses mundos que são compostos de outras filosofias é a noção de biointeração do quilombola Nego Bispo, em que a natureza só importa viva, sendo assim o melhor lugar de guardar o peixe é no rio ou no mar, onde vai seguir reproduzindo, mantendo o equilíbrio e, quando precisarmos, podemos achar. Guardar na geladeira é matar a natureza. Pode parecer um simples exemplo de uma filosofia vivenciada na prática, mas também apresenta a denúncia de uma filosofia que não procura harmonia com a natureza, e a destrói em nome de um desenvolvimento que, na prática, favorece poucos. Mas esse exemplo também nos apresenta um anúncio de uma filosofia que se baseia na vida e, dessa forma, vivencia um envolvimento com a natureza (SANTOS, 2015).

A partir da noção de biointeração e do que Nego Bispo nos chama atenção à dicotomia desenvolvimento e envolvimento, podemos compreender o anúncio de epistemologias destoantes. Ao debruçarmos nos estudos dos antropólogos Marilyn Strathern e Marshall Sahlins, percebemos como outra epistemologia aparece em meio aos saberes nativos que fazem ambos reverem seus conceitos.

Aqui vamos trazer dois conceitos que colocam a epistemologia colonialista em cheque enquanto universal, que são: desenvolvimento e cultura de subsistência. No trabalho de campo de Strathern, a noção de desenvolvimento apresentava-se como problema a partir do contato com as culturas, o que na verdade é uma disputa de civilizações acerca de uma noção que tem significados diferentes para cada civilização. Enquanto para Strathern, o desenvolvimento se baseava no quanto ela poderia lucrar com os seus estudos e esse desenvolvimento era cobrado pela comunidade pesquisada, a noção de desenvolvimento para essa comunidade se baseava numa lógica coletiva, em que o desenvolvimento só é possível a partir da comunidade (STRATHERN, 2017). Para melhor compreensão, vamos substituir o desenvolvimento que se ancora no capitalismo para o ato de

desenvolver, enquanto movimento que conecta e fortalece a comunidade. Isso nos coloca em contato também com a defesa de Nego Bispo de que ele não é um escritor, mas sim um relator dos saberes do seu povo, pois tudo que ele fala aprendeu dentro do Quilombo Saco-Curtume.

Quando passamos para a noção de cultura de subsistência, o trabalho de campo de Sahlins nos apresenta outra definição para essa noção. O conhecimento do colonizador olha para as comunidades que mantêm uma boa relação com a terra sem a ideia de desenvolvimento que surge no capitalismo, a qual não tem nada a ver com a noção de desenvolvimento acima descrita. Partindo da noção de desenvolvimento vivenciada pelos nativos pesquisados por Stratern, podemos perceber a aproximação com o que Nego Bispo chama de envolvimento, por isso continuaremos usando o ato de desenvolver.

Seguindo esse caminho, podemos compreender a noção de cultura de subsistência apresentada pelos nativos do campo de Sahlins. A cultura de subsistência seria a capitalista, que se baseia num desenvolvimento que destrói a natureza em favor de poucos (SAHLINS, 1997), enquanto que, para a comunidade estudada, essa é a definição de cultura de subsistência, pois existe envolvimento e, assim, não contribui para o desenvolver da comunidade. A comunidade é compreendida como o todo que é composto pelos elementos que são partes integrantes para que, por meio do envolvimento, o ato de desenvolver fortaleça a terra, logo é a civilização colonialista que vive uma cultura de subsistência. Sentir-se pertencendo à terra é a normalidade para essas civilizações, e manter esses costumes vivos é manter, na prática, a noção de inteligência. Não podemos compreender as diferentes formas de pensar das civilizações e as violências impostas com a colonização sem levar essas disputas civilizatórias em consideração.

Refletir sobre a terra é compreender as diferentes formas que as civilizações construíram suas relações com ela. Os africanos foram arrancados do seu continente mãe, do seu lugar, e tirados do meio de suas famílias. Durante esse processo, outras relações foram construídas, e novas famílias surgiram. As relações começavam ainda nas embarcações, onde os que vieram no mesmo barco eram chamados de *malungo*, que significa companheiros do mesmo barco em *kim-bundu* (SLENES, 1999). Devido a isso, as relações familiares foram construídas sem o caráter consanguíneo, levando em consideração outros elementos, assim como outra relação com a nova terra.

Assim nasce a família negra no Brasil, a partir de uma filosofia e ética coletiva, em que a sua comunidade vive em contato direto e respeitoso com a natureza. A única coisa que o africano trouxe quando foi arrancado da Mãe África foi seu corpo-território (SODRÉ, 2002) e, para que pudesse sobreviver a um sistema criado para moer carne negra, precisou não somente resistir, mas existir, manter seus costumes mesmo em terras distantes. Dessa forma, a roça, o terreiro de religiões de matriz africana são Áfricas qualitativas (SODRÉ, 2002) que guardam num pequeno lugar o muito de África que foi trazido. Nos conhecimentos dos seus costumes, os negros se fortaleceram e seguiram a luta diária, sendo sujeitos da sua própria história numa constante disputa com o regime que procurava só dominá-los como se fossem somente mercadoria.

Os valores encontrados na formação da família negra que deram origem à família de santo, assim como as famílias estendidas, podem ser percebidos na lógica coletiva e de solidariedade existente na favela. Assim como podemos perceber nos *fazer-se* dos congoleses no Rio de Janeiro (NASCIMENTO, 2017a). Existe um espírito de coletividade muito presente em práticas cotidianas de solidariedade entre alguns congoleses que vivem nessa cidade, e costumes que permanecem vivos mesmo no Brasil.

Epistemologias destoantes na encruzilhada

As religiões de matriz africana foram construídas em meio ao processo de desterritorialização e reterritorialização dos africanos que foram trazidos para o Brasil, onde o terreiro foi se constituindo numa África qualitativa (SODRÉ, 2002) que sobrevive por meio do poder criativo existente nas religiões de matriz africana (SERRA, 1995). Com esse poder criativo, inventivo, alguns elementos de diversas culturas foram incorporados, e algumas divindades entraram para o nosso panteão. Como para a cultura de origem africana, a terra tem um dono, que é espiritual, é por isso que cultuamos caboclos, pois os que denominaram índios eram os donos da terra junto com suas divindades. Além disso, os africanos precisavam fazer as relações com as folhas que aqui existiam e as que tinham África, já que *Kosí èwé*, *kosí Orişà* (Sem folha não existe Orixá).

O regime escravocrata retirou os africanos de sua terra, colocaram em terras distantes misturando nações rivais que tiveram que aprender como conviver e sobreviver numa nova terra e num sistema em que toda violência lhe tinha como alvo. Construíram, então, novas relações a partir de seus valores civilizatórios,

como a coletividade, criando outras formas de família. A família é toda a comunidade, inclusive a terra em que se vive, a natureza e os elementos que a compõem.

Nas civilizações de matriz afro-pindorâmicas a terra é Divindade, e não existe pecado, mas sim uma força vital que integra todas as coisas. Dessa forma, as pessoas não trabalham, elas interagem com a natureza, tendo como resultado o contato com seus Deuses e Deusas materializados em elementos do universo, e, assim, concretizam-se em condições de vida, como afirma Nego Bispo.

As civilizações colonialistas de crença cristã foram ao mundo em busca de terras, fazer fiéis e impor a sua cultura perante as outras, acreditando na sua superioridade, ou numa verdade absoluta. Nada que existia do outro lado seria valioso ou não havia conhecimento, era uma negação total do que outras civilizações poderiam produzir. É uma espécie de cosmofobia, como diria Nego Bispo, já que existe um medo de admitir que existem outras cosmologias. As civilizações de matriz afro-pindorâmicas têm na sua filosofia a relação direta com a natureza e acredita na circularidade dos processos culturais, e, observando o caminhar dos rios, percebemos a noção de confluência, como a lei que rege a convivência entre os elementos da natureza, onde as coisas se ajuntam, mas não se misturam, como afirma Nego Bispo.

Os africanos não se adaptaram à realidade imposta em crenças e conhecimentos, mas adaptaram essa realidade de acordo com sua própria filosofia, seus próprios costumes e crenças para que eles pudessem de fato existir em meio a um sistema criado para moer carne negra. Não se deixou de acreditar nos seus próprios Deuses e passaram a cultuar o Deus do colonizador, eles simplesmente se adaptaram para que pudessem não somente cultuar seus Deuses como também produzir sentido para sua própria existência. Assim surge o sincretismo, em que os santos do colonizador vão ser associados às divindades africanas. Esse é só um exemplo de que a ação do africano foi de adaptar uma realidade que lhes era imposta, enquanto que os europeus achavam que estavam aceitando a fé cristã, pois, para os católicos, as divindades africanas não existiam (ORO & ANJOS, 2009). Sendo que, para os africanos, os santos católicos existiam, sim.

Enquanto o sincretismo existe para o lado das religiões de matriz africana, pois acredita que do outro lado tem conhecimento, tem um Deus, sim, do lado colonizador, é uma espécie de: eles acham que estão cultuando Iansã, mas, como ela não existe, estão cultuando Santa Bárbara. Dessa forma, o sincretismo acontece somente para um lado, fechando o outro caminho, sem admitir a existência de

outras possibilidades (ORO & ANJOS, 2009). Entende-se, então, a forma de como os africanos de nações diferentes aprenderam a conviver e misturaram seus costumes criando uma nova religião negra que surge no Brasil, fazendo com que as nações se encontrassem em encruzilhada. A encruzilhada é utilizada aqui como noção para compreender a confluência, em que o ponto de encontro é também o lugar de escolhas de caminhos. Na encruzilhada, não se anula nenhum lado, sendo em formato de X, ela é ponto de encontro e também possibilidades de novas escolhas, sempre trabalhando com o “e” que admite a existência do bem e mal, e também de outras cosmologias, enquanto o “ou” da lógica cristã anula a existência do outro lado de sua crença. É uma noção rica presente nas religiões de matriz africana e que pode servir de contraponto ao sincretismo enquanto negação de que o outro lado existe conhecimento, outra cosmologia, como aponta os estudos do antropólogo caboverdiano José Carlos dos Anjos.

Aqui trazemos a noção de encruzilhada como esse território existencial, e também como um conceito, apresentado pelo antropólogo José Carlos dos Anjos (2006), que é ao mesmo tempo início, ponto de encontro, possibilidade de escolhas de caminhos, o abrir de caminhos e que pode ser bloqueio de fluxo. Aqui não podemos ter a crença de bem “ou” mal, mas que na encruzilhada, por ser também encontro, é onde confirma a confluência (SANTOS, 2015) do bem “e” mal. Dessa forma, adaptar a cultura do colonizador não significa anular, mas sim colocar em contato, sabendo o que cada um dos elementos representa para a sua civilização.

Enquanto na lógica sincrética existe a crença de um único Deus, uma única forma de conhecimento, uma cultura universal, é na encruzilhada que a cultura do colonizador se torna visível. Enquanto a cultura defende sua existência numa crença de ser universal, ela não pode ser visível, pois é tida como nata, dada. Na encruzilhada em contato com outras filosofias, outras epistemologias, a cultura do colonizador se torna visível até para o próprio colonizador (WAGNER, 2017). Ao tornar visível a cultura do colonizador, deixamos evidente a disputa civilizatória (SANTOS, 2015) que envolve a emergência de epistemologias destoantes.

É a partir da encruzilhada que podemos pensar o poder criativo, e a ação de adaptar, e junto a elas a noção de invenção da cultura (WAGNER, 2017). Aqui estamos usando a noção de inventar wagneriana enquanto possibilidade de criar e correndo os riscos de inventar o diálogo para o surgimento das epistemologias destoantes na ordem do dia. Aqui deixamos de pensar a cultura e as filosofias que as envolvem como relações que variam para compreendê-las como variações que se relacionam (VIVEIROS DE CASTRO, 2002), tornando a cultura

visível, inventando a epistemologia do colonizador, mas também permitindo inventar as epistemologias destoantes, fazendo as variações se relacionarem por meio da noção de encruzilhada. O poder da invenção faz da noção da ação de adaptar a própria invenção a criação de seu mundo, levando em consideração as variações que se relacionam.

Para compreender o poder criativo presente nessas filosofias, devemos fazer a relação da criação com a ação de adaptar a cultura do colonizador e criar outra relação. Essa lógica de se adaptar à realidade para garantir a sua existência parte da filosofia africana, pois, observando a natureza, percebemos que a autopreservação é a regra, a natureza tem que permanecer viva e, para isso, vai adaptando a sua realidade para garantir essa sobrevivência, e essa é a noção de normalidade, como aponta o psicólogo africano Na'im Akbar. Seguindo esse caminho, conseguimos pensar a noção de normalidade e inteligência mais uma vez no sentido de Akbar, pois os africanos foram arrancados de suas famílias, tiveram que criar seus costumes em outras terras e garantiram sua existência. Então, não seria possível negar qualquer existência outra, mas sim adaptar o que lhes era imposto, mas com as noções presentes na sua filosofia, mantendo viva a força que mantém acesa a chama do fundamento.

Devemos, então, mais do que aprender com essas epistemologias destoantes, vivenciá-las. Aprendizagem é uma palavra que não dá conta da vivência em lugares que se baseiam em filosofias dos povos afro-pindorâmicos, pois é a constituição da pessoa que é trabalhada nessas experiências. Com um olhar atento às manifestações culturais desses povos, vamos perceber que são organizadas de forma circulares com um número limitado de participantes de ambos os sexos e de diversas faixas etárias. Essas manifestações são organizadas por fundamentos e princípios filosóficos comunitários, que são ensinamentos de vida, como aponta Nego Bispo. As pessoas que assistem não torcem, elas participam de diversas formas e, no final, é a manifestação que é a grande vencedora, porque se desenvolveu de forma integrada do individual para o coletivo, trabalhando o indivíduo de forma completa. Como exemplo, temos a roda de capoeira que é regida pelos ensinamentos de vida, que pode ter cinquenta pessoas vadiando, uma pessoa ensinando e poucas assistindo. Entre as poucas, pode ter alguém que nunca viu a capoeira e essa mesma pessoa pode entrar na roda e vadiar, se quiser.

Saberes em confluência

A proposta de epistemologias destoantes é antes de tudo uma invenção a partir do olhar atento para o ato de desenvolver que se baseia nas experiências das diferentes civilizações e suas relações com a terra, com a natureza e com os conhecimentos que nos cercam. Enquanto a civilização colonialista se apresenta como cultura que tem a crença de ser universal e tentou impor essa cultura para as demais sociedades, podemos perceber que existem outras filosofias presentes em civilizações outras.

Para compreender o choque de civilizações existentes, baseamos-nos em experiências outras, experiências destoantes da que se pretende universal. Para isso, não poderíamos ter como base a epistemologia colonialista e somente olhar por um ângulo diferente, mas propor de fato o reconhecimento das diversas epistemologias que existem.

A partir das relações de pertencimento à terra, de respeito à natureza, os conceitos são inventados. Para exemplificarmos, apresentamos noções que têm significados diferentes entre essas civilizações, como normalidade e inteligência, desenvolvimento e cultura de subsistência. Mas também apresentamos noções que, com as que apresentamos em disputa, servem para compreender as vivências de forma mais holística, como confluência e encruzilhada. Essas noções foram apresentadas para a melhor compreensão de como essas outras filosofias caminham não como contraponto da civilização colonialista, mas como forma de existir dos povos contracolonialistas. Não estamos falando de reação, de outro ângulo da história, mas sim da possibilidade de chegar na encruzilhada, fazer a confluência e construir outra estrada, outro caminho.

Além de construir outro caminho, mostramos que só no encontro na encruzilhada que a cultura colonialista pode se tornar visível até para as civilizações colonialistas. Nesse momento, percebemos que a resistência não é reação, mas sim invenção da cultura, e que, por meio da invenção, podemos enxergar as variações que se relacionam, fazendo com que a possibilidade de outros caminhos seja possível sem a necessidade do crivo colonialista.

Mesmo com o contato com a cultura colonialista, as demais civilizações continuam vivas, confirmando a noção de normalidade e inteligência a partir da confluência, em que as civilizações se tocaram, mas não se misturaram, ao ponto de seus costumes permanecerem vivos.

O que propomos aqui é a invenção de epistemologias destoantes para, além de compreender as variações que se relacionam, garantir que a possibilidade de escolhas de caminhos a partir da noção de encruzilhada seja visível e vivenciada. Na encruzilhada, podemos então construir outros caminhos, que sejam possíveis no diálogo com epistemologias destoantes, uma vez que trabalhamos com a possibilidade de novos caminhos que não se anulam. É por meio do uso do “e” que podemos garantir a existência de epistemologias destoantes sem o interesse de anular a cultura colonialista, mas o de invenção de outras civilizações, outras culturas, outros caminhos com suas próprias noções, seus próprios conceitos que são baseados nas suas experiências. Não é seguindo a linha do progresso da cultura colonialista que se imagina um processo evolutivo, mas fazendo a roda girar para que o ciclo da vida seja a normalidade, e a biointeração seja a forma de demonstrar nossa inteligência.

Façamos da encruzilhada uma vivência de encontros para que juntos, na coletividade, possamos inventar as epistemologias destoantes. Vivenciar essas epistemologias é ainda mais potente que conceituá-la, então vamos fazer a roda girar, fazendo dos saberes em confluência uma imensa roda e garantir que, nessa encruzilhada, a normalidade e a inteligência nos façam permanecer vivos enquanto civilizações destoantes.

Referências Bibliográficas

AKBAR, Na'im. **Ciências Sociais Africêntricas para a libertação humana**. Journal of Black Studies, vol 14 (4): 395-414, 1984.

ANJOS, José Carlos Gomes dos. **Território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

NASCIMENTO, Aline Maia. **Eu queria está lá, mas estou aqui. Eu estou aqui pra chegar lá: Por uma etnografia do fazer-se de congoleses na cidade do Rio de Janeiro**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense, 2017a.

_____. **Em defesa de uma epistemologia destoante: notas sobre a epistemologia africanocentrada**. Revista Eixo – Especial Educação, Negritude e raça no Brasil. Vol 6, nº 2, 2017b, pp. 44-50.

ORO, Ari Pedro; ANJOS, José Carlos Gomes dos. **Festa de Nossa Senhora dos Navegantes em Porto Alegre: sincretismo entre Maria e Iemanjá**. Porto Alegre: SMC, 2009.

PINTO, V. Nação Angola. In **II Encontro de Nações de Candomblé**. Salvador, Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, 1997, pp. 43-67.

REIS, Isabel. **Breves reflexões acerca da historiografia sobre a família negra na sociedade escravista brasileira oitocentista**. Revista da ABPN, v. 1, n. 2 – jul.-out. de 2010, p. 113-132. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/download/86/62>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

SANTANA JR. Humberto Manoel de. **“O lúdico dá o prazer”: Família negra, os valores civilizatórios e a festa como aprendizado**. Dissertação de Mestrado do Programa de Relações Étnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2017.

_____. **Encruzilhadas Epistemológicas**: “acertando o conhecimento europeu ontem com uma pedra que atirei somente hoje”. Revista Odeere – Afrofilosofias e saberes diaspórico: filosofias pretas na palma das mãos, v. 3, n. 6, 2018.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. INCT, Brasília, 2015.

SAHLINS, Marshall. **O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção** (parte 1). MANA (1), 1996, p. 41-73.

SERRA, Ordep. **Águas do rei**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SLENES, Robert Wayne Andrew. **Na senzala uma flor: Esperanças e Recordações da Família Escrava (Brasil Sudeste, Século XIX)**, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro. Imago Ed: Salvador-BA: FUNCEB, 2002

STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. Trad. Iracema Dullely, Jamille Pinheiro Dias, Luísa Valentini. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **O nativo relativo**. MANA 8(1):113-148, 2002.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. Trad. Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

4. UM OLHAR CRUZADO PELO “SER QUILOMBOLA”

*Givânia Maria da Silva*¹

Introdução

Os quilombos ou “comunidades remanescentes de quilombos²” no Brasil, como reconhece a Constituição Federal – CF de 1988 por meio do Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT³, é fruto de uma longa história de resistência dos africanos escravizados no Brasil e suas descendências. Forjados como movimento de resistência ao sistema escravista e em busca de liberdade, os quilombos representam a luta dos negros contra a opressão e violência que a estes se impuseram por meio da escravidão.

Historicamente, os movimentos negros sempre reivindicaram o reconhecimento da identidade, da história e das lutas, e isso só veio se materializar na Constituição Federal de 1988. Na perspectiva do movimento negro brasileiro, o termo quilombo sempre significou espaço de resistência e emancipação política, “porém, obedecendo a uma lógica africana e que para compreendermos se faz necessário saber também o que acontecia em algumas regiões africanas”, diz MUNANGA (1996, p.58).

O fato de só na CF/88 as comunidades quilombolas terem sido reconhecidas como detentoras de direitos no Brasil deixou para esses grupos vários legados,

1 Givânia Maria da Silva, mestra em políticas públicas e gestão da educação pela Universidade de Brasília – UnB (2010-2012) e doutoranda em sociologia, também na UnB (2017-2020). Educadora quilombola ativista e pesquisadora dos temas educação, organização das mulheres, lutas pela terra e organização dos quilombos. Membro fundadora da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Brasil – CONAQ. Contato: givaniaconceicao@gmail.com

2 Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. Decreto de nº 4887/2003.

3 Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

porém no sentido de perdas importantes no campo material e imaterial. No campo material, é importante perceber a ausência de políticas de saúde, educação, reconhecimento e regularização fundiária dos territórios quilombolas⁴, entre outros. No campo imaterial: a desvalorização e invisibilização de seus saberes, de aspectos de suas culturas, de lugares sagrados e práticas religiosas que deixaram de existir ou foram esquecidas em virtude das mudanças e dos violentos processos de expropriações que geraram e continuam gerando muitos conflitos e “desterritorialização/territorialização, ou seja, sua resistência frente às contínuas tentativas de retiradas de seu espaço de pertencimento” ANJOS et.al (2008, p.181).

O fim do sistema escravista no Brasil que durou mais de três séculos não trouxe para a população negra em geral ações concretas que diminuíssem ou minimizassem os danos causados pelos longos mais de três séculos de escravidão formal.

As comunidades quilombolas pertencem a um mundo presente/visível/invisível – existem, produzem, preservam as áreas em que vivem, guardam saberes, mas durante séculos não pertenceram enquanto sujeitos de direito ao território ocupado e preservado, herdado ou conquistado por meio de seus processos organizativos. (SILVA, 2014).

É preciso considerar que ainda existem marcas profundas do processo de escravização, suas ramificações estão presentes nos dias de hoje, revestidas do que convencionamos chamar de modernidade. Talvez possamos dizer que essa seja uma das faces da colonialidade que se apresenta aos povos e comunidades tradicionais⁵. Um dos argumentos para a brutal violência a esses grupos, espe-

4 Art. 2º § 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. Decreto de nº 4887/2003.

5 Decreto Presidencial 6040/2007. I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

cialmente indígenas e quilombolas, é que seus jeitos de viver, principalmente sua relação com a terra, impede o desenvolvimento do Brasil (SILVA, 2012; ROSA, 2018).

Outro argumento é que esses grupos precisam sair do atraso. A MIGLIEVICH-RIBEIRO (2014, p.68) nos alerta para o perigo que se apresenta nesse pensamento tido como moderno, dizendo que “o discurso da emancipação colou-se a práticas seculares de violenta dominação sobre os povos colonizados de maneira que a colonialidade – algo mais que a colonização política – não é ainda uma história passadista”. Ou seja, novas formas de colonialidade se fazem presentes com discursos e roupagens novas e apresentadas como a modernidade e que, segundo BERNARDINO-COSTA (2005, p. 40), “um dia se tornaria moderno por meio das invenções europeias”. Essa afirmação nos parece ser a confirmação de que aqui no Brasil um processo de colonização ainda se encontra em curso, ou pelo menos os grupos mais vulneráveis, a exemplo de negros, indígenas e mulheres, pagam com suas vidas os preços da modernidade.

Os quilombos e as suas identidades

“Os quilombos, desde suas origens, foram exemplo de organização social, muitas vezes em situações de limite da sobrevivência” ARGUEDAS.

Quilombos: espaços de luta, resistência, ressignificação, reinvenção e persistência; espaços de emancipação e construção de conhecimento; sinônimo de afirmação de identidades, organização e de manutenção de saberes individual e coletivo. Essa talvez seja a melhor definição conceitual para o que significam os quilombos no Brasil ou ainda, como afirma MUNANGA (1995/1996), “pelo conteúdo, o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos⁶”. Complementa MOURA (1993, p. 19) quando afirma que “convém

6 Quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (kilombo, aportuguesado: quilombo). Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos, cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra. Trata-se dos grupos lunda, ovimbundu, mbundu, kongo, imbangala etc., cujos territórios se dividem entre Angola e Zaire. Embora o quilombo (kilombo) seja uma palavra de língua umbundu, de acordo com Joseph C. Miller (1), seu conteúdo enquanto instituição sociopolítica

notar, porém, que o quilombo, além de não ser completamente defensivo, nunca foi, também uma organização isolada[...] O seu objetivo era a liberdade”. Ao se referir ao valor e significado da terra, LEITE (2000, p.344) afirma: “a terra é o que propicia condições de permanência, de continuidade das referências simbólicas importantes à consolidação do imaginário coletivo”. Assim entendido, cada vez mais nos distanciamos da ideia de quilombos como espaço de negros fugidos apenas, ou ainda como algo do passado. E, mesmo quando a fuga foi necessária, não pode ser compreendida como ato de covardia ou uma fuga em si mesma, e sim como uma estratégia de resistência e defesa individual e coletiva das mais importantes para resistir às crueldades do sistema escravista.

Importa dizer que a esfera cultural adquire, desde aí, seu ponto de inflexão, afinal a identidade coletiva de uma comunidade política de cidadãos é referência de uma territorialidade simbolicamente específica de um estilo e modo de ser que se quer reconhecível, universalmente, pela sua diferencialidade. (FARIAS, 2012, p.68)

As definições conceituais e significados do que vem a ser quilombo e suas manifestações culturais não podem ser entendidas dissociadas dos conhecimentos construídos por meio de processos educativos próprios e o quanto esses aspectos constituem, afirmam e reafirmam as identidades desses grupos. Esses modos de vida, o espaço físico e simbólico, o fazer, as vozes, os corpos, os cantos, a fé e os “jeitos” de ser e agir ganham sentidos a partir do pertencimento entrelaçado pela relação entre as lutas, as conquistas, as partilhas e as celebrações (MOURA, 1981; NASCIMENTO, 1978; NASCIMENTO, 1980; SILVA, 2016). Essas são características que animam o cotidiano do ser, do fazer e do pertencer quilombola. Esses são aspectos das identidades nos quilombos, onde, no ser e fazer, as mulheres quilombolas são, sem dúvida, a força movedora e norteadora dos processos de luta e resistência, carregando consigo vários significados: o de ser mulher, dos seus corpos, dos seus cabelos, dos jeitos de lutar e se organizar, mas, sobretudo, nas várias formas de vivenciar e compartilhar os saberes, que, muitas vezes, são de domínios exclusivos destas, como o exercício de parteiras nos quilombos.

e militar é resultado de uma longa história envolvendo regiões e povos aos quais já me referi. É uma história de conflitos pelo poder, de cisão dos grupos, de migrações em busca de novos territórios e de alianças políticas entre grupos alheios.

Portanto, pensar os quilombos como espaço de emancipação, referência simbólica, imaginário coletivo e numa terra como espaço de construção de identidade e afirmação de pertencimento, e não terra como mercadoria, é, ao mesmo tempo, pensar quilombos noutra perspectiva, e como organização circular e não isolada e ainda como uma das heranças africanas. É preciso recolocar as mulheres quilombolas no centro desse debate e tomar para si o que sugere COSTA (2006, p.121): “a desconstrução desses essencialismos, diluindo as fronteiras culturais legadas tanto pelo colonialismo como pelas lutas anticoloniais”, colocando-nos como instrumento da desconstrução também do que se convencionou a pensar sobre negros e não negros, homens e mulheres, moderno e não moderno, urbano e rural, ou melhor, sobre as identidades.

Falar e descrever os modos de vida nos quilombos, suas dinâmicas e suas histórias sem associar as lutas históricas contra a escravidão e sem reconhecer os relevantes papéis que desenvolveram e desenvolvem os quilombos em todos esses séculos, principalmente as mulheres quilombolas, não me parece razoável. Pois, apesar de lidar diariamente num cenário de violência, existe, nos processos de luta e resistência, um fazer feminino ou feminismo negro, se assim quisermos nomear, mas que ultrapassa as fronteiras estabelecidas para o ser homem e o ser mulher, do individual e do coletivo rotineiramente pensados.

Refletir sobre o entrelaçamento entre o ser quilombola e ser mulher nos aproxima um pouco mais do caráter multifacetado que exercem as mulheres nos quilombos nas dinâmicas e nas estratégias por elas desenvolvidas. Não há um lugar da/para a mulher, há uma existência permanente no cotidiano da vida coletiva que muitas vezes se sobrepõe às individualidades, o que não significa dizer que estas não existam. “Os pontos de chegada e saída são complementares, não deterministas, impulsionam a construção coletiva e individual”, afirmam ARAÚJO & SILVA (2016, p.111).

O importante nessa questão é percebermos que essas possibilidades vão se constituindo ao longo de cada processo. “Os efeitos da fronteira não são gratuitos, mas construídos; consequentemente, as posições políticas não são fixas”, como afirma HALL (2009, p.98). É nesse entrelaçamento e entrecruzamento que se constituem as relações entre o feminino e as identidades nas comunidades quilombolas e como se estabelecem os “jeitos próprios de ser/viver/sentir”, em outras palavras, reafirmam, reconstroem suas identidades coletivas e individuais, sempre numa relação que, para BHABHA (2010), é “a sua circulação de parte e todo, identidade

e diferença, que deve ser compreendida como um movimento duplo”.

Não estamos falando de hegemonia ou universalismo. Estamos falando de movimentos circulares em que as mulheres se apresentam, com suas diferenças e individualidades, como parte de um todo que é o conjunto dos que compõem os territórios quilombolas e as territorialidades existentes e coexistentes.

Mulheres, territórios quilombolas e seus significados

A palavra significado aqui reúne não apenas seu sentido restrito descrito nos dicionários, mas contempla o que ainda não foi visto, dito, escrito e que, apesar de parecer sem sentido, tem significados para quem busca, vive, sente e pertence. Na perspectiva usada, significado não quer dizer ausência do ser, ao contrário, “é fazer sentido de ser”. E é nessa tentativa que nos deparamos com as contradições das teorias que buscaram trazer para a agenda ou construir uma agenda a partir das questões de gênero ou o feminismo. Não é um rompimento com o conceito “feminismo negro”, mesmo porque ainda não se tem outro que possa substituí-lo. É, sobretudo, trazer para o debate as lacunas que existem quando, de forma hegemônica ou única, definem-se as lutas de mulheres negras de diversas partes do mundo e com pertencimentos diversos por meio de uma única lente. Debatendo o tema do feminismo e suas contradições em relação às mulheres africanas e, especificamente, as mulheres Yorùbás, Oyerónke’ Oyewùní (2007), diz:

Apesar do meu compromisso de erradicar a desigualdade de gênero, não estou em total acordo com o que eu chamo estabelecimento feminismo em todas as suas formas. O feminismo tem sido apresentado como a ideologia para superar a dominação masculina. Mas o feminismo circula com um monte de qualificações, para não falar da bagagem! Há feminismo ocidental, feminismo negro, o feminismo branco, feminismo multicultural, e do feminismo global, para citar algumas variedades. (OYEWÙNÍ, 2007, p. 30)

Aqui, vou me ater apenas a dois dos tipos de feminismos que a autora nos apresentou: negro e branco. Considerando o que já afirmou CARNEIRO (2003, p. 118), numa convocação para “enegrecer o feminismo”, e WERNECK (2005), ao afirmar que as lutas das mulheres negras não estão circunscritas nas bases do feminismo branco, pois elas nascem de outras bases, eu diria que as mulheres quilombo-

las não estão presentes nem no feminismo branco nem em parte no feminismo negro se considerarmos suas especificidades e suas relações com elementos simbólicos, por exemplo, com os territórios, com a cura e com a relação com o meio ambiente. Aspectos como os lugares, as regiões geográficas, a relação com a religião e os aspectos culturais de forma mais ampla ajudam e somam na construção de uma identidade racial e de gênero e ordenam as bandeiras de lutas, bem como as estratégias de enfrentamento para determinadas questões, por que não dizer de todas elas?

Quais são os significados das lutas de gênero ou de um feminismo para uma mulher urbana? E para uma mulher negra, urbana e quilombola? Teria a mesma lógica? A vida no meio rural acontece do mesmo jeito que no meio urbano? Que valores urbanos são comuns ao mundo rural? Não estou afirmando que as mulheres quilombolas urbanas tenham perdido o seu sentido do ser, nem que as mulheres negras em geral não tenham pautas comuns às mulheres quilombolas. Apenas refletindo sobre esses dois mundos, rural e urbano, e as perspectivas de gênero, que por si só se dividem e levam consigo ou constroem para si seus próprios significados. Mesmo no meio rural existem várias ruralidades, assim como existem várias urbanidades, ou seja, formas diferentes de viver esses dois mundos.

Portanto, pensar esses mundos, rural e urbano, dialogando com as mulheres, a partir de única teoria é cair na armadilha do pensamento totalizante e hegemônico, vistos apenas por aqueles e aquelas que olham para o “outro(a)” e o(a) compara a partir de sua visão de mundo, sua cultura, sua crença, sua região, suas possibilidades de acessos aos bens materiais e imateriais, seus aspectos religiosos, entre outros.

Para ARGUEDAS (2017), “o conceito de território oferece muitas possibilidades teóricas e políticas para compreender esses complexos processos de reorganização social que estão em curso no mundo todo” (p. 72). Buscar caminhos que levem a compreender o que, nas vidas das as mulheres negras, dos quilombolas, dos/as jovens negros/as, dos/as indígenas, representam seus territórios e vice-versa pode ser estratégico para que outras vozes ecoem, sendo que, desta vez, por meio de seus próprios sons.

Também não é intenção criar guetos entre mulheres quilombolas e as demais mulheres negras, mas reconhecer sua diversidade e poder, com ela, construir possibilidades de ampliar o horizonte para tratar das questões que envolvem as

mulheres negras, mas, em particular, as mulheres quilombolas.

As mulheres negras são exploradas de diversas formas (GONZALES, 1984; COLLINS, 2015). Uma delas é pelo seu pertencimento racial e outra pelo gênero. São obrigadas, em muitos momentos, a pagarem com seus corpos e vidas o preço do machismo e racismo juntos numa única conta. E, quando depois de muitos anos e por muita pressão dos movimentos sociais negros, o Estado brasileiro começa a dar sinais por meio de políticas públicas para minimizar os danos por ele mesmo causado e propõe ações afirmativas, os escravocratas ou seus descendentes reagem fortemente, assim como fizeram com as cotas nas universidades públicas e no processo de regulamentação para titulação dos territórios quilombolas, as políticas para as mulheres, entre outros. Não obstante, essas ações ainda não tinham sequer chegado para muitas das mulheres negras.

Ocorre que as pessoas dominadas são consideradas uma espécie de objeto dentro do sistema de tutela, são ensinadas a certas coisas, convidadas a fazer outras tantas e organizadas para determinados fins e propósitos estabelecidos pelo poder. O desejo e a luta da classe dominante para tutelar os negros no Brasil é algo incapaz de se mensurar, pois vai das representações nos diversos espaços políticos (Legislativo, Judiciário e Executivo) e nos meios de comunicação à tutela do conhecimento, do saber. Abro parênteses para reconhecer que, no que se refere às mulheres negras, multiplica-se o desejo de tutela sobre seus corpos e suas identidades, já que exercem funções de menor prestígio no mundo do trabalho.

No caso do Brasil, talvez esse seja um dos aspectos em que os imperialistas colonizadores constantemente se decepcionam, pois, mesmo submetido às piores condições de vida, as/os negras/os sempre reagiram contra ao sistema escravocrata. Os quilombos são uma das várias formas de reação do povo negro à escravidão. Inúmeros foram os agrupamentos e estratégias para resistir. Contudo, a historiografia reconhece o Quilombo dos Palmares como um espaço de luta e resistência, mas pouco se fala dos demais e do papel que as mulheres exerceram e exercem nesse processo até os dias atuais. Fala-se muito pouco de Dandara em Palmares e silencia-se em relação a tantas outras mulheres, dando a entender que não houve participação delas ou que as lutas nos quilombos fossem isoladas. Kabengele Munanga, afirma:

Com efeito, os escravizados africanos e seus descendentes nunca ficaram presos aos modelos ideológicos

excludentes. Suas práticas e estratégias desenvolveram-se dentro do modelo transcultural, com o objetivo de formar identidades pessoais ricas e estáveis que não podiam estruturar-se unicamente dentro dos limites de sua cultura. (MUNANGA, 1995/1996, p. 58).

O que isso tem a ver com as questões de gênero? Evidentemente tudo. As bases de sustentação da luta nos quilombos foram e ainda são as mulheres. Muitas lutaram anonimamente e estiveram e continuam presentes nesses processos, porém suas identidades, rostos e vozes não aparecem. Esse é um dos aspectos da dominação masculina que responde a algumas das inquietações em relação à colonização e a seus efeitos na vida prática de quem por ela foi e é atingido.

Por mais de três séculos, os quilombos não existiam perante as leis e o Estado. Foram afastados de todos os bens e serviços públicos e vistos ou como mercadoria ou como um problema para o desenvolvimento do país. Possuem a maior concentração do analfabetismo, acima da média nacional, que já não é baixa, como mostram dados do diagnóstico da meta 8 do Plano Nacional de Educação⁷ 2014-2024, em relação à população negra, já que o censo brasileiro ainda não mostra dados desagregados específicos dos quilombolas.

Os quilombolas, e em especial as mulheres, têm cuidado e preservado a natureza, cuja compreensão é de que essa lhe pertence, não como um capital, uma acumulação de riquezas, mas numa relação de pertencimento mútuo – natureza

7 Apesar do aumento expressivo da população negra na sociedade brasileira, outro grande desafio é igualar a média de escolaridade entre negros e não negros. Como mostra o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, na população negra entre 18 e 24 anos, 1,1% não tem nenhum nível de escolaridade, 70,7% estão fora da escola e apenas 1,4% tem o ensino superior completo. Na população não negra, essas taxas são de 0,6%, 64,5% e 4,5%, respectivamente. No que se refere à população negra entre 25 e 29 anos, 1,5% não conta com nenhum nível de escolaridade, 84,1% estão fora da escola e apenas 5,7% possuem o ensino superior completo. Essas desigualdades também se refletem na participação e rendimento no mercado de trabalho. Considerando a desigualdade de gênero, a população negra apresenta as mais elevadas taxas de desocupação e de rendimento, ainda que disponha do mesmo nível de escolaridade. Segundo estudo do Ipea (2012), a taxa de desocupação do homem negro é de 6,7%, e a da mulher negra 12,6%, enquanto a de homem e mulher não negros é de 5,4% e 9,3%, respectivamente.

pertence aos povos e os povos a ela. Diuturnamente servem ao sistema colonial e produzem riquezas das quais não podem usufruir. Essa é uma das tantas marcas da escravização e da colonização a que o povo negro foi submetido, e são reforçadas por teorias construídas de fora para dentro, sempre pelo externo com o olhar classificador. Isso nos leva a crer que estamos diante de várias questões abordadas nessa reflexão: colonização, imperialismo intelectual, luta de classe, gênero e raça.

Por isso, novamente recorro à palavra significados. Desta vez, é para estabelecer uma ponte do significado da escravidão para quem dela usufruiu e o mesmo significado para quem dela foi vítima. São significados opostos e com muitas marcas. Porém, a busca de significados do ser mulher quilombola faz parte da luta e resistência para existir enquanto sujeito de suas próprias histórias, pensamentos, modos de ver o mundo, de enfrentar o machismo, o racismo e a intolerância nas suas mais variadas facetas, sem se modelar ou se enquadrar em conceitos que omitem valores culturais e silenciam vozes em nome da dominação e da afirmação da supremacia branca, eurocêntrica e colonizadora. Certamente os caminhos são diversos e não são fáceis, mas combater o machismo e o racismo é tarefa que não será cumprida no curso de uma vida ou de uma geração, e sim, será uma luta permanente.

Falar das/nas/com mulheres quilombolas é falar de um conjunto de questões envolvidas em função das suas múltiplas presenças, rostos e corpos convivendo com um “apagamento/esquecimento” num território de pertencimento herdado e com um “presente/visível/invisível” (SILVA, 2016, p. 61). É falar de territórios que em alguns momentos se conflitam, porém existem e coexistem ao mesmo tempo pela resistência. Se isso são lutas femininas ou uma das faces do feminismo negro, são essas mulheres que terão que afirmar, já que as lutas não se separam. As mulheres quilombolas lutam pelo pertencimento ao território, pela regularização fundiária, pela saúde, pela educação e por políticas públicas, que são, ao mesmo tempo, políticas para a coletividade quilombola

O exemplo das mulheres do quilombo de Conceição das Crioulas, que transfor-

mam a fibra do caroá⁸ em uma linha de onze bonecas⁹, cujas histórias de luta e resistências são representadas por elas, é algo a se analisar como lutas antirracistas e antimachista. Sendo assim, as bonecas falam, tem rostos e corpos. As onze bonecas trazem para o presente a história das mulheres quilombolas fundadoras do território e que, herdeiras das crioulas, dão continuidade a luta por emancipação naquele território.

Parafraseando Viveiros de CASTRO (1996, p.117), “os animais são gente, ou se vêem como pessoas”, eu diria: as bonecas crioulas são vidas, são as histórias de resistência e existência das mulheres. Elas são produtos de vários conhecimentos construídos a partir das muitas identidades. Elas são produtos de uma ciência que chega ao estágio de bonecas aprenderam a falar, contar suas histórias, afirmar suas identidades. Elas também aprenderam a lutar para permanecer em seu território. As bonecas nos apresentam esse território, o quilombo de Conceição das Crioulas com seus rostos, vozes, significados, corpos reinventados e histórias reconstruídas.

Quando LIMA (1999, p.54) fala das cosmologias juruna e afirma: “as almas dos mortos, por sua vez, se pensam como vivos”, eu diria: as bonecas crioulas pensadas sem vidas perdem seu maior potencial que é de contar a história, construir identidades e conhecimentos e de se afirmarem enquanto sujeitos de direito, o direito de existir, pertencer e permanecer no seu espaço ancestral que é o quilombo.

Conclusão

Certamente muitas lacunas ficaram em aberto e algumas questões foram tratadas ainda sem a devida profundidade. No entanto, o objetivo deste texto era provocar, refletir e trazer para o campo sociológico questões que considero relevantes e que ainda carecem de discussões mais aprofundadas, como a forma como as mulheres quilombolas lidam com suas identidades e a partir delas lutam contra o racismo, o machismo e pelo direito às políticas públicas.

8 Angios planta terrestre ou saxícola (Neoglaziaviavariiegata), da fam. das bromeliáceas, nativa do Brasil (NE), de poucas folhas lineares e acuminadas, dispostas em roseta, inflorescência laxa com 25 cm de comprimento e com até sessenta flores, de sépalas vermelhas e pétalas purpúreas; as folhas fornecem longas fibras, de grande resistência e durabilidade; carauá, caruá, coroá, coroatá, crauá, croá, gravatá.

9 As bonecas são: Mendencha Ferreira, Maria Emília, Josefa, Antônia, Ana Belo, Lourdirina, Júlia, Madrinha Lourdes, Generosa, Mãe Magá e Valdeci.

Se cumprimos essa tarefa, cumpriu-se também a nossa intenção, pelo menos de imediato, requerendo um tempo maior para amadurecer tais questões. Contudo, registra-se a importância desses temas para que, com eles e a partir deles, possamos contribuir para visualizar corpos e ouvir vozes que historicamente foram silenciadas e subalternizadas, as vozes das mulheres negras e quilombolas. Esse movimento poderá fazer com que esses corpos e vozes façam seus próprios anúncios, utilizando-se de suas próprias características, linguagens e agências.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa de 1988**. Brasília, 1988.

_____, **DECRETO 6040/2007**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos.

_____, **DECRETO 4887/2003**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

ANJOS, J. C. et al. **Diversidade e proteção social: Estudos Quanti-qualitativos das populações de Porto Alegre**. Porto Alegre: Century, 2008.

ARAÚJO E.F.de e SILVA G.M. **Conceição das Crioulas: da memória permanente à vida e à identidade**, in: *Memória, territorialidade e experiências de educação escolar quilombolas*: Editora UFPEL, Pelotas, 2016.

ARGUEDAS, A. Gutiérrez. **Identidade étnica, movimento social e lutas pelo território em comunidades quilombolas: o caso de acauã (RN)**, *GEOgraphia*, Vol.19, No 39: jan./abr, 2017.

BERNARDINO-COSTA, J. **Saberes Subalternos e decolonialidade: os sindicatos das trabalhadoras domésticas do Brasil**. Editora da Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Mirian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 394 p.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. Revista estudos avançados, São Paulo, v. 17, n. 49, set./dez. 2003.

CASTRO, E. Viveiros de. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio** *mana* 2(2):115-144, 1996.

COLLINS, Patrícia Hill. Epistemologia feminista negra. In **Decolonialidade e pensamento diaspórico**. (org) Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ranòn Grosfoguel. Ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018 (coleção Cultura Negra e identidade).

COSTA, Sergio. **Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial**. RBCS vol. 21 nº. 60, fevereiro/2006.

FARIAS, E. **Cultura e desenvolvimento: figuras histórico-cognitivas de uma dinâmica geopolítica: Latitude**, vol. 6, nº2, pp.51-83, 2012.

GONZALES, Lélia. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira**. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

LIMA, T. Stolze. **Para uma teoria etnográfica da distinção natureza e cultura na cosmologia juruna**. RBCS vol. 14 no 40 junho/99.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: editora brasiliense, 1981.

MUNANGA, Kabengele. **Origem e histórico do quilombo na África**. Revista usp, são paulo, n. 28, p. 56-63, dez./fev. 1995-1996.

NASCIMENTO, Abdias (1980). **O Quilombismo**. Rio/Petrópolis: Editora Vozes.

NASCIMENTO, Maria Beatriz (1978). **O quilombo do Jabaquara**. Revista de Cultura Vozes (maio-junho)

NEVES, F. Monteiro. **Civitas**. Porto Alegre v. 14 n. 3 p. 556-574 set.-dez. 2014.

OYEWÙMÍ, Oyerónké'. **Gender epistemologies in Africa**. 2011.

ROSA, M. C. **Descolonizando a terra, desembranquecendo a sociologia**: questões a partir da África do Sul contemporânea. In: Decolonialidade e pensamento diaspórico(org) Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ranòn Grosfoguel. Ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018 (coleção Cultura Negra e identidade).

SILVA, G. M da. **Educação e Luta Política**: no quilombo de Conceição das Crioulas: 1ª ed. Curitiba: Editora Appris, 2016.

WERNECK, Jurema. **De Ialodês a feministas**: Reflexões sobre a ação política das mulheres negras na América Latina e Caribe. *Nouvelles Questions Féministes – ReveuInternationaleFrancophone*, v. 24, n. 2, 2005.

5. A PEDAGOGIA ENGAJADA COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA: PENSANDO A PRÁXIS EDUCATIVA PROGRESSISTA EM BELL HOOKS E PAULO FREIRE

Aldenora Conceição de Macedo¹ e Jaqueline Aparecida Barbosa²

Introdução

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos pela pedagogia engajada e fazer de sua prática de ensino um foco de resistência. (bell hooks³)

Estamos vivenciando momentos ímpares de investidas antidemocráticas e conservadoras na educação formal. Temas como diversidade e direitos humanos, que a duras penas e com atuação determinante dos movimentos sociais foram incorporados aos documentos norteadores e às legislações educacionais, têm sofrido ataques originados no meio político e disseminados de maneira imprudente e tendenciosa pelos meios de comunicação e mídias sociais. Implementar uma educação antirracista, educar para a equidade de gênero ou trazer o debate sobre sexualidade para a sala de aula tem sido visto como doutrinação, quase

1 Mestra em Direitos Humanos e Cidadania – UnB. Especialista nas áreas de Direitos Humanos (Criança e Adolescente); Diversidade e Cidadania na Educação – Universidade Federal de Goiás – UFG; Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça; Gestão Escolar – UnB. Pedagoga e professora de Educação Básica no Governo do Distrito Federal.

Contato: aldenora.acm@gmail.com

2 Doutoranda e Mestra em Educação pela Faculdade de Educação – FE/UFG, especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela FE/UnB (2014), pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP (2010) e professora da Educação Básica pelo Governo do Distrito Federal. Contato: jaq.usp@gmail.com

3 Gloria Watkins adotou este pseudônimo como uma homenagem à sua bisavó e prefere que bell hooks seja grafado assim, com todas as letras minúsculas, para que o foco esteja na homenagem e não em si mesma.

subversividade, em contrapartida a um currículo orientado por uma visão eu-rocêntrica e excludente, que segue exaltado como correto e imparcial. Práticas pedagógicas que respeitam preceitos legais determinantes para a educação diversa e laica vêm sendo contestadas e sendo alvos, inclusive, de retaliações.

Nesse cenário, produzimos este texto na esperança que se constitua como um partilhar de reflexões numa perspectiva de resistência docente, por ter sido escrito por professoras de educação básica que carregam a certeza da necessidade de se continuar trabalhando em prol de uma sociedade mais crítica e menos segregadora. Nossa proposta se insere no campo de estudos sobre raça e diversidade na educação e parte do pressuposto de que a prática pedagógica vigente em nossas escolas ainda não alcançou o patamar desejado de atenção a tais questões e, dessa maneira, nega o direito humano à diferença.

Levando em conta a abrangência e a riqueza intrínsecas à questão racial, atentamos-nos para a perspectiva interseccional a partir do pensamento e da representatividade de bell hooks e das ideias e importância de Paulo Freire no que diz respeito a uma discussão educacional que se proponha problematizadora. Desse modo, nosso texto, dialogando com as ideias de educação libertadora, de uma pedagogia engajada e de um magistério progressista, aborda os conflitos e as complexidades que envolvem a relação estabelecida entre racismo, escola e sociedade.

Pedagogia engajada por educadoras/es progressistas: revisitando bell hooks

Uma educação que enfatiza o bem-estar de estudantes e professoras/es, de base progressista e holística, é definida por bell hooks (2013) como uma pedagogia engajada. Em seu livro *Ensinando a Transgredir: A educação como prática de liberdade*, a educadora e ativista social, a partir de sua própria experiência como estudante e como professora, busca discutir uma pedagogia na qual o foco não seja apenas a transmissão de informações, mas na qual professoras/es participem do crescimento intelectual e até mesmo espiritual das/os estudantes.

O termo espiritual é utilizado pela autora no sentido de nos mantermos atentas à necessária relação que deve haver entre a teoria e a prática no magistério, rompendo com a cisão “entre mente e corpo” e promovendo a valorização do *eu* no fazer pedagógico, das nossas experiências e necessidades. Uma perspec-

tiva em que prevaleça a consideração de um indivíduo integral entendida como requisito para o exercício docente, em que “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (HOOKS, 2013, p. 25).

A mulher negra cuja família pertence à classe trabalhadora e que desde pequena queria ser escritora, mas que acabou se vendo “destinada” a ser professora – segundo ela, sobriariam também o casamento ou o trabalho como empregada doméstica – relata que suas vivências nas escolas frequentadas apenas por negras/os trouxeram a experiência do aprendizado como revolução. Essas escolas, em um contexto de exclusão, foram os locais onde se podia aprender desde cedo que a “devoção ao estudo, a vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (HOOKS, 2013, p. 10).

Contudo, a educação que fomentou a constituição positiva de sua identidade, por meio de um despertar interseccional de consciência – classe, raça e gênero, não foi qualquer uma, muito menos a eurocêntrica, que determina currículos e fazeres pedagógicos e que é realidade na maioria das escolas, mas sim, como afirma bell hooks (2013, p. 10), uma pedagogia emancipadora praticada por mulheres negras que tinham como compromisso nutrir o intelecto das crianças para que se tornassem “negros que usavam a cabeça”. Práticas que, embora não fossem definidas em termos teóricos, faziam parte de “uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial” que valorizava as origens de seu povo, as questões geracionais e que buscava um exercício de liberdade, mesmo dentro desse contexto de opressão do *apartheid*.

É interessante ler nos relatos trazidos por bell hooks que essa educação emancipadora foi solapada quando acontece a interação racial, momento em que o zelo em transformar mentes e seres é substituído por transferências de informação sem qualquer relação com o modo de viver, de se comportar e, como era de se esperar, sem ligação com a luta antirracista. Obviamente essa mudança na vida escolar da autora, e que se dá continuamente a cada avanço progressista para uma educação mais democrática e inclusiva, é um mecanismo de controle já esperado, afinal, como bem alerta Paulo Freire (2000, p. 99),

[...] seria uma ingenuidade pensar que o poder de classe,

de classe dominante, assistisse indiferente e até estimulando, ao esforço desvelador realizado por educadoras e educadores progressistas, no exercício de sua prática docente [...] Seria de fato uma ingenuidade pensar que estas coisas pudessem ser facilmente feitas e aplaudidas numa administração autoritária [...].

Esse novo (velho) ambiente escolar ensinou a bell hooks a mesma lição que historicamente é base do nosso ensino, ela teve de aprender que o que se esperava dela era a obediência, e não a ânsia de aprender, pois essa era “facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca” (HOOKS, 2013, p. 12).

Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. (p. 12)

A ameaça a qual bell hooks se refere é ainda hoje, certamente, o motivo pelo qual a escola se constitui como aparelho de manutenção do *status quo*, da desigualdade social no qual vivemos. Reelaborada em outros signos e com adição de elementos mais modernos, desonestamente apresentados como subversivos à ordem social – na nossa realidade, por exemplo, a falaciosa “doutrinação marxista” ou a “ideologia de gênero”, a educação escolar corrobora com o silenciamento de grupos historicamente excluídos mantendo-os à margem da participação político-social do país, de modo a não oferecer perigo à manutenção da hierarquia segregadora e dos privilégios da “elite” da sociedade. Cercear práticas pedagógicas progressistas e implementar um currículo conservador tem sido a forma de minar a possibilidade de uma educação libertadora.

Se a reprodução da ideologia dominante implica, fundamentalmente, a ocultação de verdades, a distorção da razão de ser de fatos que, explicados, revelados ou desvelados trabalhariam contra os interesses dominantes, a tarefa das educadoras e dos educadores progressistas é

desocultar verdades, jamais mentir. A *desocultação* não é de fato tarefa para os educadores a serviço do sistema. (FREIRE, 2000, p. 98, grifo do autor)

Comprometida com essa difícil tarefa é que bell hooks, mesmo tendo “perdido o gosto pela escola”, por aquele ensino mecanizado do qual foi alvo nas escolas dessegregadas, agarra-se às vivências positivas trazidas pelas lembranças e exemplos das professoras negras, acompanhadas do entusiasmo e esperança encontradas nas leituras de Paulo Freire, para acreditar que é possível praticar uma pedagogia engajada, ou seja, aquela em que, necessariamente, valoriza-se a expressão da/o estudante e, ao mesmo tempo, também o bem-estar da professora ou do professor, considerando que

[...] quando a educação é prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. (HOOKS, 2013, p. 37)

Para tanto, ser uma professora engajada pedagogicamente na luta antirracista e comprometida com a diversidade é, segundo bell hooks (2013), ter a coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada estudante numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção. São professoras/es que se aproximam das/os estudantes com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada uma/um. Uma pedagogia engajada tem como base, para tanto, o princípio da coletividade, da participação, da troca, o que Paulo Freire entende como educação libertadora, que se institui como o contrário da educação bancária, em que todas/os tomam posse do conhecimento, ligando a consciência à prática.

Paulo Freire e a educação como prática da liberdade

Freire converte-se, de tempos em tempos, em um autor atacado pelas forças conservadoras da sociedade brasileira. Tal perseguição, motivada pela alegação de “doutrinação marxista” por meio da obra do autor, se dá justamente pela defesa por parte dele de uma ideia de educação, ela mesma, como prática da liberdade. Weffort (1967) define esse tipo de educação como aquela na qual:

[...] a idéia da liberdade não aparece apenas como conceito ou como aspiração humana, mas também interessa, e fundamentalmente, em seu modo de instauração histórica. Paulo Freire diz com clareza: educação como prática da liberdade. Trata-se, como veremos, menos de um axioma pedagógico que de um desafio da história presente. Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério — isto é, quando as toma por sua significação real — se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação. (p. 6)

Essa educação pressupõe uma prática efetiva em busca da libertação humana de todas as formas de opressão. Freire, no livro que se chama justamente *Educação como prática da liberdade* (1967), conta-nos uma situação que oferece um ótimo exemplo dos efeitos provocados e dos objetivos de sua proposta educativa:

[...] quando um ex-analfabeto de Angicos [...] declarou que já não era massa, mas povo, disse mais do que uma frase: afirmou-se conscientemente numa opção. Escolheu a participação decisória, que só o povo tem, e renunciou à demissão emocional das massas. Politizou-se. (FREIRE, 1967, p. 116)

Essa emancipação libertadora fomentada pela educação não seria possível em uma concepção de educação que não leve em conta que o ato de educar é dialógico e de base transformadora, com objetivo não de transmitir informações descontextualizadas – tal qual descrevemos antes nas vivências de bell hooks – , mas sim o de permitir que o indivíduo perceba-se conscientemente como parte de uma coletividade, ou seja, uma educação contrária a esta posta historicamente de modo predominante em nossa desigual sociedade.

Não é de se estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (FREIRE, 2014, p. 83)

Trata-se, portanto, como podemos perceber no exemplo de empoderamento do estudante de Angicos, de uma verdadeira práxis educativa, isto é, a unidade teoria e prática que supera o ativismo e o verbalismo, segundo o sentido dado por Freire (1998) aos termos ao anunciar que “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (p.25).

A experiência política do autor, contudo, já permitia que ele antecipasse que uma educação que valoriza a participação e o despertar de consciência fosse alvo de ataques, uma vez que as investidas contrárias se constituíam como uma certeza pela natureza eminentemente política e politizadora dos educandos.

Nunca pensou, contudo, o Autor, ingenuamente, que a defesa e a prática de uma educação que respeitasse no homem⁴ a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira, na manutenção desta alienação. Daí que coerentemente se arregimentassem — usando todas as armas contra qualquer tentativa de esclarecimento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios. (FREIRE, 1967, p. 36)

Não podemos deixar de mencionar fatos ocorridos ao longo do ano de 2018 e no início de 2019 que corroboram essas afirmações de Freire. Para citar um exemplo, desde antes da campanha eleitoral, mas com o acirramento dos ânimos durante ela, num contexto geopolítico mundial de avanço de pautas conservadoras e de ataque a direitos humanos, candidatos a diversos cargos investiram contra o que chamavam de doutrinação marxista nas escolas, sendo que o atual presidente da república, candidato à época, chegou a afirmar que iria “entrar com um lança-chamas no MEC e tirar o Paulo Freire lá de dentro”⁵. Essa passagem é apenas um exemplo de muitos outros fornecidos quase que diariamente por candidatos

4 Sobre a linguagem sexista em Paulo Freire, conferir Barbosa (2017).

5 CALÇADE, Paula. Na mira de Bolsonaro, Paulo Freire não está no currículo, mas é referências em escolas. Folha de S. Paulo. 25 de outubro de 2018. Matéria completa em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/10/na-mira-de-bolsonaro-paulo-freire-nao-esta-no-curriculo-mas-e-referencia-em-escolas.shtml>>

eleitos em nível municipal, estadual e federal, de como os ideais libertadores de Paulo Freire ainda incomodam aqueles que pretendem cercear o direito ao livre pensamento e à crítica ao *status quo* vigente.

Outra pauta que recorrentemente vem sendo retomada e atacada por políticos por meio de uma desonesta reinterpretação são as questões de gênero e sexualidade. Apresentando argumentos falaciosos, políticos se contrapõem à educação libertadora desconsiderando pesquisas e estudos científicos que nos mostram toda a problemática que a desigualdade de gêneros e o desrespeito à liberdade sexual têm nos trazido enquanto sociedade. Embuídos de uma ideologia opressora acusam a busca pela equidade de gênero de ameaça e, desse modo, manipulam a compreensão até mesmo de professoras/es. Apelando para a forte influência que a religião ainda exerce em nosso país – ainda um Estado laico –, desvirtuam o objetivo democrático e humanístico que a educação para a equidade de gêneros carrega e lhe revestem negativamente de uma responsabilidade quase que absoluta por grande parte dos problemas da sociedade, incluindo aí a destruição do que, segundo eles, é a família tradicional brasileira.

Um marco importante dessa cruzada conservadora que estamos vivendo materializa-se no que o magistério progressista brasileiro renomeou de Lei da Mordaza, “um misto de vigilância e punição que incita conflitos nas relações entre família e escola, professoras/es e familiares, professoras/es e estudantes” (MACEDO, 2019, no prelo), mas que, segundo seus criadores e defensores, busca a neutralidade no ambiente escolar e o fim do que intitulam de ideologia de gênero e doutrinação marxista. No entanto, trata-se de

[...] um projeto que nega a autonomia de professoras/es e novamente as/os coloca como meras/os transmissoras/es de conteúdo, depositárias/os de conhecimento previamente selecionados e autorizados, com os quais faça de maneira rígida e descontextualizada. A ideia é não permitir o pensamento crítico, a problematização e a possibilidade de se democratizar a escola – um espaço de partilhas e aprendizados ainda tão fechado que precisa de abertura e diálogo. O silêncio servindo para silenciar apenas quem se põe como divergente. (MACEDO, 2019, no prelo)

As ideias trazidas na Lei da Mordação representam fielmente o desejo de uma educação enviesada, contrária à educação libertadora e popular que tanto almejou e buscou construir Paulo Freire, pois cerceia professoras/es progressistas e busca a alienação das/os estudantes, ou seja, uma educação bancária no seguinte sentido:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. (FREIRE, 2014, p. 80-81)

Uma vez que o compromisso em desocultar verdades e não se valer de mentiras característico de um ensino emancipador defendido por Paulo Freire só é possível em um espaço educativo em que haja liberdade de cátedra, valorização da bagagem sociocultural e histórica das/os estudantes e uma consciência democrática da comunidade escolar, é preciso que haja suporte governamental atrelado ao fortalecimento das legislações, diretrizes, parâmetros e demais documentos norteadores, que, afinados com o direito a uma educação de qualidade e sem qualquer discriminação para todas/os, permita que mulheres e homens percebam criticamente suas posições no mundo.

Paulo Freire, antirracismo e perspectiva interseccional

Tendo em vista o tema de nossa explanação e a já citada admiração que bell hooks demonstra por Paulo Freire, é interessante mencionar aqui uma faceta pouco conhecida do pensador brasileiro. Barbosa (2017) faz um apanhado de trechos de obras nas quais Paulo Freire se posiciona firmemente contra discriminações de toda ordem, incluída aí a racial. A autora comenta passagens de

alguns livros, principalmente os do pós-exílio, como *Pedagogia da autonomia*, *Medo e ousadia* e *Pedagogia da esperança*, nas quais Freire foi explícito em seu posicionamento contra o racismo.

Destacamos, por exemplo, o livro *Pedagogia da autonomia*, no qual o autor afirma que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substancialidade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1998, p. 30-40 *apud* BARBOSA, 2017, p. 42). Podemos notar que Freire se mostra bastante contundente na negação radical a toda forma de discriminação neste excerto. Em outra passagem, ele menciona inclusive o seu papel na luta contra o racismo:

[...] enquanto homem branco, aparentemente – porque sempre digo que não tenho muita certeza da minha branquidão –, a questão é saber se eu estou, realmente, contra o racismo de forma radical. Se estou, então tenho o dever e o direito de lutar com o povo negro contra o racismo. (FREIRE; SHOR, 2000b, p. 198)

É interessante mencionar ainda que, ao longo do artigo citado, Barbosa (2017) traz outros trechos e argumenta no sentido de um embrionário pensamento interseccional nas obras pós-exílio de Paulo Freire, interseccionalidade esta tomada no sentido atribuído por Crenshaw (2002) ao termo, ou seja,

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (p. 117)

Para justificar sua defesa, a autora traz o seguinte excerto do livro *Pedagogia da esperança*:

[...] o sexo só, não explica tudo. A raça só, também. A classe só, igualmente. A discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe

como o sexismo, por outro lado. Sem, contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno da discriminação racial nem o da sexual, em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas. (FREIRE, 2005, p. 156 *apud* BARBOSA, 2017, p. 43)

Parece que há ainda, pela construção no final do parágrafo, uma inclinação pela classe na explicação dos fenômenos mencionados, por isso a autora fala em interseccionalidade embrionária. Entretanto, diferentemente de muitos autores marxistas, Freire inicia um movimento de indicar que outras discriminações também são importantes e ajudam no processo de entendimento do mecanismo de exclusão de determinados grupos sociais. Consideramos importante destacar tal questão, pois mostra que o educador brasileiro, em consonância com a sua teoria da incompletude humana, ao defender que somos seres históricos, em processo de aprendizagem até o fim da vida, também teve a oportunidade de aprender sobre tais opressões. Sob o nosso ponto de vista, ainda em diálogo com Babosa (2017), bell hooks é quem melhor consegue perceber o potencial libertador das primeiras obras de Freire a despeito das críticas que podemos fazer a elas. A autora diz, por exemplo:

[...] me senti incluída em *Pedagogia do oprimido* [...] muito mais do que me senti incluída - em minha experiência de pessoa negra de origem rural - nos primeiros livros feministas que li [...]. Nos Estados Unidos, não conversamos o suficiente sobre o modo com que a classe social molda nossa perspectiva da realidade. Visto que tantos dos primeiros livros feministas refletiam um certo tipo de sensibilidade burguesa branca, essas obras não tocaram profundamente muitas mulheres negras; não porque não reconhecêssemos as experiências que todas as mulheres partilham, mas porque esses pontos em comum eram mediados por diferenças profundas em nossas realidades, criadas pelas políticas de raça e classe social. (HOOKS, 2013, p. 73)

Essa fala é bastante importante para nossa argumentação, pois revela que a mensagem libertadora de Freire transcende as limitações de seus primeiros escritos, uma vez que “o próprio modelo de pedagogia crítica de Freire acolhe

o questionamento crítico desta falha [a linguagem sexista adotada] na obra. Mas questionamento crítico não é o mesmo que rejeição” (HOOKS, 2013, p. 70).

Ampliando o olhar trazido no trabalho de Barbosa, encontramos no livro *Política e Educação* – com escritos datados de 1992 e com linguagem inclusiva de gênero – inúmeras referências a “mulheres e homens”; vários apontamentos que trazem uma sensibilidade muito bem demarcada de Paulo Freire para as questões da diversidade, em que já se percebe, inclusive, uma abordagem de demais marcadores junto à classe social, mesmo que esta ainda seja base para suas discussões. No ensaio *Anotações sobre Unidade na Diversidade*, parte integrante do livro, destaca-se uma perspectiva interseccional abordada do ponto de vista intercultural de diferenças no qual os marcadores de raça, gênero e classe são apresentados pelo autor como “cortes”.

Para trazer uma demonstração dessa percepção, nos referimos aqui à breve narrativa que Paulo Freire faz acerca da transformação cultural e política das diferenças – cortes – em desigualdades, quando diz que as “diferenças geram ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro, de resistência” (FREIRE, 2000, p. 31) e, nesse sentido, segue demonstrando com base nos marcadores sociais que a ideologia discriminatória busca a permanência de uma estrutura de dominação.

Não há nesta concepção lugar para a substantiva superação da discriminação racial, sexual [...] Os negros continuam inferiores, *mas*, agora, podem sentar em qualquer lugar no ônibus... Os latino-americanos são boa gente, *mas* não são pontuais... Maria é uma excelente jovem. É negra, *mas* é muito inteligente... Nos três exemplos a conjunção adversativa *mas* está grávida da ideologia autoritariamente racista, discriminatória. (FREIRE, 2000, p. 34, grifos do autor).

Trazemos esse excerto primeiramente para vislumbrar o chamado a uma educação realmente comprometida com a mudança social, a ideologia da resistência, *mas*, sobretudo, para darmos destaque à questão de gênero ressaltada pelo autor ao acrescentar o exemplo que permite pôr em relevo as várias subalternizações que podem ser sofridas pela mulher negra.

E, nesse sentido, a representatividade de bell hooks nessa discussão de pluralidade em Freire é bastante significativa, por ela nos ajudar a vislumbrar seu despertar para a visão interseccional e demonstrar, de tal modo, que a sensibilidade apurada do educador para as mazelas e particularidades do povo aos poucos vai sendo ampliada, como vemos na citação acima descrita, trazendo raça e gênero em seu discurso, mesmo que fortemente embasado na crítica à sociedade de classes. Para bell hooks, mesmo essa ênfase e o sexismo trazido em sua linguagem não foram capazes de invisibilizar ou enfraquecer a mensagem libertadora que anunciava, pois, nas palavras dela, sua obra:

[...] afirmava meu direito, como sujeito de resistência, de definir minha realidade. [...] Mais que na obra de muitas pensadoras feministas burguesas brancas, na obra de Paulo havia o reconhecimento da subjetividade dos menos privilegiados, dos que têm de carregar a maior parte do peso das forças opressoras (exceto pelo fato de ele nem sempre reconhecer as realidades de opressão e da exploração distinguidas segundo os sexos). Esse ponto de vista confirmava meu desejo de trabalhar a partir de uma compreensão vivida das vidas das mulheres negras e pobres. (HOOKS, 2013, p. 75)

O fato de ele ser um dos nomes mais importantes para essa educadora se torna de grande relevância na discussão da interseccionalidade, uma vez que ela mesma atravessa as ausências deixadas por Freire, mesmo tendo ele se atentado para tal em seus últimos escritos, pois a mensagem da educação libertadora transgride tais barreiras e faz uma interlocução com as especificidades de cada indivíduo para se reinventar e assim permanecer viva.

Por fim, ao conceituar uma educação progressista e libertadora que orientou toda a escrita do nosso texto, Paulo Freire diz que esta é aquela que jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade e de tal modo “é a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática” (FREIRE, 2000, p. 102).

Considerações Finais

“Cabe a educadoras e a educadores progressistas, armados de clareza e decisão política, de coerência, de competência pedagógica e científica, da necessária sabedoria que percebe as relações entre táticas e estratégias não se deixarem intimidar. Cabe a eles e a elas transar seu medo e criar com ele a coragem com a qual confrontem o abuso do poder dos dominantes.” (Paulo Freire)

As empreitadas antidemocráticas que visam a retirada da pouca perspectiva inclusiva que nossas escolas estavam experienciando visam, acima de tudo, que o modelo de educação bancária seja o único vigente, que permaneçamos colocando em prática um modelo eurocêntrico de educação e que continuemos a invisibilizar as particularidades dos indivíduos para que, tal como bell hooks em sua experiência desempoderadora com as escolas dessegregadas, aprendam a obedecer e silenciar.

Tal como aponta Freire, há uma limitação na prática pedagógica que aposta na desvinculação entre os conteúdos considerados escolares e a realidade vivida pelo ser humano aprendente, pois tal iniciativa não considerará que, diante de si, está um ser humano com uma história de vida, com saberes, com potencialidades e limitações que não podem ser deixados de lado para que a aprendizagem seja significativa tanto do ponto de vista acadêmico quanto da formação de um ser humano crítico e consciente de seu lugar no mundo. Nesse mesmo sentido, bell hooks, inspirada por Paulo Freire, mas indo além das proposições daquele que considera como mestre, propõe uma pedagogia engajada, ou seja, uma pedagogia progressista que se preocupa com o bem-estar de estudantes e docentes ao percebê-los enquanto seres integrais.

No decorrer do exercício reflexivo realizado aqui, trouxemos elementos que dialogaram com as ideias de educação libertadora, de uma pedagogia engajada e de um magistério progressista, ao mesmo tempo em que apontamos para a perspectiva interseccional da obra de bell hooks e de Paulo Freire. Não podíamos deixar de analisar, ainda, os conflitos que grassam a sociedade brasileira na conjuntura política atual, o que com certeza impactará a abordagem dos temas da diversidade no interior de nossas escolas. Escrevemos este texto porque consideramos que dialogar com um ideal libertador tal qual o apresentado

por hooks e Freire se configura, no momento político em que nos encontramos, como mecanismo de resistência na busca pelo direito à educação de qualidade que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Referências Bibliográficas

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

BARBOSA, Jaqueline Aparecida. As obras de Paulo Freire e o debate sobre gênero e raça: aproximações e possibilidades de diálogo. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 9, n. 21, p. 37-51, fev. 2017. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/225>>. Acesso em: 23 dez. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 8ª edição.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 57ª edição.

_____. **Política e Educação: Ensaios**. São Paulo: Cortez, 2000. 4ª edição.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b. 8ª edição.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MACEDO, Aldenora Conceição. **Silêncio na escola: A educação em meio a retrocessos**. In: NESTA, Fiorella; ROMERO, Andrea. Nuevas reflexiones en la Educación en Derechos Humanos. UDELAR, Montevideo: Uruguay, 2019. (No prelo)

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

6. FEMINISMOS NEGROS: MÃES DE CORPOS MARGINAIS¹

*Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo*²; *Fernanda Lima da Silva*³; *Kelly Tatiane Martins Quirino*⁴; *Marina Marçal do Nascimento*⁵; *Walkyria Chagas da Silva Santos*⁶

Introdução

“A gente combinamos de não morrer. Deve haver uma maneira de não morrer tão cedo e de viver uma vida menos cruel. (...) Eu sei que não morrer, nem sempre é viver. Deve haver outros caminhos, saídas mais amenas. Meu filho dorme. Lá fora a sonata seca continua explodindo

1 Todas as autoras contribuíram para a construção do texto, a distribuição dos nomes consta em ordem alfabética.

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Integrante do Grupo de Pesquisa Paidéia – laboratório de pesquisas transdisciplinar sobre metodologias integrativas para a educação e gestão social. Integrante do Coletivo Dandaras. Contato: dannymedeiro@hotmail.com

3 Mestra em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB). Integrante do Grupo de Pesquisa MARÉ – Cultura Jurídica e Atlântico Negro. Contato: ffernanda.slima@gmail.com

4 Doutora em Comunicação pela Universidade de Brasília (UNB), Mestra em Comunicação Midiática e Bacharel em Comunicação Social, habilitação jornalismo, ambos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). E-mail kely_tatiane@yahoo.com.br

5 Doutoranda e Mestra em Sociologia e Direito pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestra em Relações Étnico-Raciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Contato: marinamarcalrj@gmail.com

6 Doutoranda em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Doutoranda em Direito pela Universidade de Brasília (UnB). Integrante do Grupo de Pesquisa MARÉ – Cultura Jurídica e Atlântico Negro. Integrante do Grupo de Pesquisa Desafios do Constitucionalismo. Integrante do Coletivo Dandaras. Contato: kyriachagas@yahoo.com.br

de balas. Neste momento, corpos caídos no chão, devem estar esvaindo em sangue. Eu aqui escrevo e relembro um verso que li um dia. ‘Escrever é uma maneira de sangrar’. Acrescento: e de muito sangrar, muito e muito...” (EVARISTO, 2018, p.117-119)

O trecho acima retirado das últimas páginas do livro *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, traz, desde a introdução, algumas das diversas formas das mulheres negras estarem no mundo, tanto sobrevivendo no limite da zona do não-ser como criando meios de se (re)existir.

As mulheres negras em toda a Diáspora Africana tiveram um papel – social, cultural, político e emocional – fundamental na construção da sobrevivência de pessoas negras aos atos de violência estrutural e contínua. Mulheres negras que resistiram à escravidão em África ou no Brasil e que criaram estratégias antilinchamento nos Estados Unidos e em diversos países em que ocorreu e ainda ocorre o genocídio da população negra: elas continuam nos ensinando. A importância dos pensamentos e a participação dessas mulheres nas estratégias políticas de garantia da vida de seus entes queridos e de suas comunidades, ou no clamor por justiça, faz-se potência até quando a morte tenta interrompê-las.

Por isso, este texto é escrito por cinco mulheres negras, quatro formadas em Direito e uma em Comunicação, todas com o desejo de falar a partir do seu lugar no mundo, das suas experiências, das suas pesquisas e das suas lutas. Falar dos corpos marginais é falar de nós mesmas, das nossas mães, das nossas vizinhas e de mulheres que não conhecemos, mas que passaram por alguma dor não só por serem mulheres, mas por serem mulheres negras.

A partir do objetivo do artigo, qual seja, analisar a construção do corpo marginal negro e como as mortes desses corpos reverberam na vida de suas mães, mulheres negras, o texto se propõe a uma rápida caminhada histórica que busca revelar como foi construído esse corpo marginal, e o fenômeno do controle e criminalização do corpo negro e seus impactos específicos na vivência da maternidade negra.

Trazemos, então, o conceito de “dororidade” de Vilma Piedade, que pode ser definido como: “a cumplicidade entre mulheres negras, pois existe dor que só as mulheres negras reconhecem, por isso, a sororidade não alcança toda a ex-

períencia vivida pelas mulheres negras em seu existir histórico” (PIEIDADE, 2018). A perspectiva do pensar por si, a partir das próprias dores e lutas, atravessa o texto desde a sua concepção. Isso porque é fruto das reflexões propostas a partir do evento *SerNegra*, realizado em novembro de 2018, no Instituto Federal de Brasília, sob o tema “Descolonizar o feminismo”. Portanto, para a contribuição das reflexões acerca dos entraves com o feminismo hegemônico que é centrado na colonialidade, em uma concepção de mundo branca e europeia, é necessário que se englobe perspectivas outras não só sobre gênero, mas também sobre raça, etnia, contexto geográfico etc.

Para atingir seu objetivo, o artigo foi dividido em três seções: na primeira, analisamos o contexto da construção do corpo marginal desde o período colonial brasileiro; na segunda, discutimos dois casos envolvendo a morte de jovens negros e a reação das mulheres negras (o primeiro é sobre um jovem negro morto na cidade de Ferguson, nos Estados Unidos, e o segundo ocorre no Brasil e se refere à chacina no bairro Cabula, em Salvador); finalmente, a última seção é dedicada a identificar o comportamento de mulheres negras diante da perda de jovens negros.

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, a fim de atender a questões particulares nas ciências sociais, que, segundo Minayo (2009, p.21), trabalha com o universo dos significados, dos motivos, dos valores e das atitudes. De acordo com Portela (2004, p.5), pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam, por meio deles, explicar o porquê das coisas. Nesse sentido, a análise de dados etnográficos e reportagens de jornais neste artigo busca estabelecer relações entre os dados e o contexto em que as mulheres estão inseridas, identificando as similaridades das reações das mães que tiveram seus filhos submetidos à violência.

Construção do corpo marginal

Em que pese as mulheres negras serem responsáveis por diversas agências e serem donas de identidades múltiplas na atualidade como mães, filhas, trabalhadoras, ativistas etc, neste artigo estamos trabalhando com a perspectiva da mulher negra na maternidade de corpos vistos como marginais.

Faz-se necessário lembrar que a história do Brasil está atravessada pela distribuição desigual de direitos: o poder conferido a uns esteve sempre calçado na

interdição da cidadania de outros. Marcado pela experiência da escravização dos povos africanos e de seus descendentes, o Estado brasileiro legou às populações negras um lugar de subalternidade. Desde os primeiros anos da colonização, o trabalho, dentro e fora dos lares, foi conduzido por corpos negros, mas seus frutos apropriados pelo branco. Às mulheres negras, em particular, foi deixada a gestão do cuidado, do trabalho doméstico e, ainda, do trabalho de rua, enquanto lavadeiras, vendeiras etc (ALGRANTI, 1997; PEREIRA, 2011).

Essa realidade atravessa o tempo presente⁷, ainda hoje as mulheres negras são peça fundamental para a garantia da qualidade de vida de outras famílias. Seu trabalho no cuidado alheio, entretanto, não lhes proporciona condições de vida digna, não lhes garante os recursos materiais, culturais e simbólicos que permitiriam a si e aos seus filhos acesso à educação, à moradia ou à saúde de qualidade. Além disso, enquanto trabalham nas casas⁸ das classes média e alta, deixam seus filhos em um ambiente comunitário hostil e vulnerável às múltiplas formas de violências⁹, ou seja, a dor da mãe negra é permanente em um universo de instabilidades sociais para si e para seus familiares. Assim, elas são atingidas por múltiplas formas de opressão, tocadas pela dor que é preta, causada pelo vazio, pelo silenciamento, pelo racismo. (PIEIDADE, 2017).

A mãe negra das periferias depende de serviços públicos, muitas vezes, insuficientes. O futuro que se descortina para seus filhos desde a mais tenra idade é, em muitos casos, atravessado pela precariedade, pelo trabalho infantil, pela gravidez precoce, pelo envolvimento com o tráfico de drogas, além da realidade marcada pela vivência do racismo na escola, a falta de qualidade da educação pública, a insuficiência de recursos para suprir as necessidades básicas, a falta

7 Em 2015, 88,7% das(os) trabalhadoras(es) domésticas(os) entre 10 e 17 anos no Brasil eram meninas e 71% eram negras(os). Organização Internacional do Trabalho – OIT. Disponível em: <http://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-domestico/lang--pt/index.htm>. Acesso: 09 dez. 2018.

8 Os dados estatísticos reafirmam esse lugar do negro na sociedade. De acordo com dados do GEEMA 2017, a divisão racial do trabalho acaba por alocar os brancos nas ocupações intelectuais e os não brancos representados nos trabalhos manuais, com destaque para a alta proporção de pretos nos serviços domésticos (7% brancos e 14% negros).

9 CERQUEIRA, Daniel. **Trajetórias individuais, criminalidade e o papel da educação**. In: Boletim de Análise Político-institucional. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. nº 1. Brasília: IPEA. 2011.

de oportunidades. Caminhos esses, aliás, marcados pela naturalização do lugar social da/o negra/o na sociedade.

A construção da conduta criminal dos pobres e negros no Brasil auxiliou no permanente processo de estigmatização dessas populações, revelando o estereótipo do corpo marginal¹⁰. A diferenciação racial como distintiva na forma como as relações sociais se organizam na sociedade confere um lugar distinto para a mulher e mãe negra, que, além de vivenciar o racismo e as difíceis condições de trabalho, também vive a insegurança de não contar com o mesmo aparato de proteção que as políticas de segurança pública¹¹ oferecem para a população branca, uma vez que o jovem negro é o alvo da repressão, ou o inimigo da ordem social¹².

Se as bases estruturais da sociedade brasileira são desiguais, como se forma a identidade da mulher negra que vivencia experiências e sentimentos distintos do ser mulher no mundo? A feminista negra Sueli Carneiro (2003) apresenta a identidade como um processo de construção histórico-social. O movimento feminista hegemônico há anos tem pautado a necessidade de desconstrução dos modelos preestabelecidos de comportamento e lugares sociais femininos. Ideias como a de “rainha do lar”, da maternidade compulsória e da restrição ao universo doméstico foram manejadas pelo patriarcado como forma de assujeitamento. O resgate da autonomia passa, então, pelo rompimento do domínio patriarcal.

Sueli Carneiro (2003) ressalta, todavia, que a reflexão e a construção de um conjunto de direitos que garantam a plena cidadania para todas as mulheres

10 De acordo com o Atlas da Violência – 2018 (p.41), **A desigualdade racial no Brasil se expressa de modo cristalino no que se refere à violência letal e as políticas de segurança**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2019.

11 A segurança cidadã não deve ser entendida unicamente como uma simples redução dos índices de delito e violência. Deve ser o resultado de uma política integral que inclua a melhoria da qualidade de vida da população, a ação comunitária para a prevenção do delito e da violência, uma justiça acessível, ágil e eficaz, uma educação baseada em valores de convivência pacífica, na tolerância e na construção de coesão social (ARAÚJO, 2017).

12 De acordo com o Índice de Vulnerabilidade da Juventude – 2017, a violência atinge principalmente os jovens negros do sexo masculino, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos. O risco de um jovem negro ser vítima de homicídio no Brasil é 2,7 vezes maior que de um jovem branco (BRASIL, 2017).

precisam levar em conta as diferenças de raça. A história das mulheres negras é, diferentemente das mulheres brancas, marcada pela escravização, pelo trabalho compulsório nas casas e nas ruas. A atualização desses processos hoje faz com que essas mulheres integrem as camadas mais empobrecidas e precarizadas da população e trabalhem, muitas vezes, como empregadas domésticas nos lares de mulheres brancas emancipadas, para prover o sustento de suas famílias. Essas mesmas mulheres negras, ainda, construídas socialmente como objetos sexuais, hoje permanecem representadas como mulatas de exportação, sujeitas ainda a múltiplas violências sexuais (GONZALEZ, 1984). São elas, ainda, atravessadas pelo temor da morte violenta, seja em sua relação conjugal ou maternal, seja em face de agentes do Estado, por exemplo.

Esses fatos demonstram que não existe um espaço de igualdade entre as experiências de mulheres negras e brancas, nem ontem, nem hoje¹³. As mulheres brancas tiveram sua história marcada pela restrição ao ambiente doméstico e pela circunscrição às relações familiares. As mulheres negras, ao contrário, estiveram posicionadas em outro lugar social, que é de luta pela sobrevivência ou, no limite de sua existência, da luta pela vida. Por essa razão, a construção de uma cidadania plena para todas as mulheres brasileiras passa pela rejeição dos mecanismos de discriminação racial. De outro modo, não é possível garantir igualdade de direitos enquanto às negras resta o mundo do não-ser.

O racismo é um “princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas” (GROS-FOGUEL, 2018, p. 59). A partir da análise do racismo como elemento estruturante das relações sociais, é possível compreender a divisão entre quem pode nascer, viver e morrer, quais corpos podem ser descartados pelo Estado e quais vidas podem ser ceifadas precocemente. Os corpos marginais, corpos negros, são

13 O Relatório do GEEMA 2017 informa ainda que as mulheres brancas têm mais tempo de escolaridade que todos os outros indivíduos (média de 10 anos), sendo superior também aos homens brancos, enquanto as mulheres pardas possuem 8,3 e as pretas, 8,4 anos de estudo. O estudo evidenciou que as mulheres pretas e pardas são as mais vitimadas pelas desigualdades, enquanto homens e mulheres brancas apresentam-se como maiores privilegiados. De acordo com o Relatório, somente um conjunto de políticas públicas visando a inclusão e a mitigação de mecanismos discriminatórios poderia a médio e longo prazo superar essas injustiças.

alvos da morte provocada por agentes que em nome do Estado realizam o que é denominado de genocídio da juventude negra¹⁴. Segundo o Relatório CPI dos Assassinatos de Jovens, “a cada 23 minutos morre um jovem negro do Brasil” (BRASIL, 2016, p.41).

Ana Flauzina apresenta o Estado brasileiro, cunhado no racismo, como o responsável pelo empreendimento que tem como finalidade a eliminação dos negros, assim, o sistema penal atua selecionando quem será atingido pelo sistema e a metodologia aplicada é sempre a de criminalizar as práticas dos negros, ou seja, realizar o seu extermínio. Diante disso, a autora conclui que as respostas às práticas penais não estão vinculadas à danosidade do ato, mas sim à imagem dos indivíduos que comentem o delito, a despeito das ideias de igualdade e segurança jurídica. Como parte do sistema de controle social, o sistema penal reproduz os estigmas que orientam as relações sociais, inclusive o racismo. Dá conta, então, das funções para as quais foi projetado (FLAUZINA, 2006).

A mãe de um jovem que tem a vida ceifada por agentes do Estado, dentro das dinâmicas genocidas do sistema penal, ao reclamar em público justiça pela morte de seu filho, é representada como mulher raivosa e defensora do filho errado. A representação da mulher negra enquanto raivosa é, para utilizar os termos de Patricia Hill Collins (1991), uma imagem controladora. Imagens controladoras traduzem representações racializadas e racializadoras e, em seu poder de reprodução, perpetuam lugares sociais de subalternização.

Ao discutir a descolonização da raiva, Shirley Tate (2018) apresenta a raiva como dor psicológica institucional, que pode ser produtiva e agenciadora quando nós, mulheres negras, percebemos que a raiva está enraizada em respostas às injustiças sociais. Semelhante processo de descolonização da raiva pode representar, portanto, uma ruptura com a reprodução de uma imagem controladora. A raiva reinterpretada e reapropriada enquanto instrumento de mobilização e de luta por acesso aos direitos.

Trata-se, ainda, de uma dentre várias atitudes para a descolonização do próprio

14 O Anuário Brasileiro de Segurança Pública analisou 5.896 boletins de ocorrência decorrentes de intervenções policiais entre 2015 e 2016 e identificou 76,2% das vítimas como negras. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/atividades/anuario/>> Acesso em: 14 mai. 2019.

feminismo, na medida em que a imagem controladora acerca da raiva e da violência é racialmente demarcada: não atinge as mulheres brancas. Mas qual seria a finalidade de descolonizar o feminismo? Para Nelson Maldonado-Torres, o caráter não dialético da colonialidade¹⁵ localiza os colonizados abaixo das categorias de gênero, posto que tal categoria pertence a seres humanos. Os colonizados são vistos como animais que podem sempre se tornarem violentos. Descolonizar possui correlação com o conceito de libertação e com os momentos históricos de insurgência, ela precisa incluir a luta por diretos, como redistribuição de terras e recursos. (MALDONADO-TORRES, 2018).

Descolonizar o feminismo é, portanto – e por exemplo –, ampliar as vozes de mães negras que, em meio a uma sociedade limitadora de direitos e oportunidades para si e para seus filhos, levantam-se, com as armas de resistência não institucionais que possuem, contra o genocídio em curso. A resistência e insurgência dessas vozes buscam novas bases de sociabilidade que se fundamentem na igualdade e no compromisso antirracista radical, passo incontornável para alcançar liberdade do corpo, dos costumes, do pensamento e da religião.

Corpos negros assassinados – Os casos de Ferguson (Estados Unidos) e Cabula (Brasil)

“Você tirou meu filho de mim”, disse ela à estação de notícias de televisão KMOV. “Você sabe o quão difícil foi para eu mantê-lo na escola e ele se formar? Você sabe quantos negros se formaram? Não muitos.” (McSpadden, Lesley. 2014. The New York Times)

Essa é a fala de Lesley McSpadden, mãe de Michael Brown, jovem negro assassinado por um policial na cidade de Ferguson, Missouri, em 9 de agosto de 2014. A fala embarcada de dor, raiva e indignação foi enunciada ao dar entrevista aos jornalistas após saber que o filho havia sido assassinado por um policial local. O assassinato de Brown levou manifestantes a protestarem em St. Louis por duas semanas seguidas contra o racismo. Dentro desse contexto, emergiu com força o movimento *Black Lives Matter* nos Estados Unidos.

15 “[...]colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais”. (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 35-6).

A notícia publicada pelo *The New York Times* sobre a morte do jovem Michael Brown, em 10 de agosto de 2014, foi intitulada “*Police Say Mike Brown Was Killed After Struggle for Gun in St. Louis Suburb*”¹⁶. A reportagem começa destacando a dor da família do jovem. Lesley McSpadden, mãe de Brown, em destaque e a primeira fonte da notícia, o padrasto do garoto, que escreveu um cartaz com o seguinte texto: “A polícia de Ferguson acabou de executar meu filho que estava desarmado” (*The New York Times*, 2014, Trad. Nossa).

O primeiro parágrafo da notícia narra que um jovem negro desarmado que foi assassinado por um policial durante uma disputa por arma, porém, a comunidade afro-americana estaria cética com essa explicação. O segundo parágrafo começa discorrendo sobre os protestos do moradores, que questionavam a abordagem policial e a morte de mais um jovem negro.

O padrasto de Brown, Louis Head, tem o primeiro destaque da matéria, quando a placa de papelão com os dizeres “A polícia de Ferguson acabou de executar meu filho desarmado” é citada no início do texto. A reportagem fez uma apuração jornalística na qual foram inseridas, no mínimo, seis fontes, entre as quais o padrasto de Brown, o delegado de polícia local, o vereador, uma presidente de uma associação local, o prefeito de St. Louis e a mãe de Mike Brown, respectivamente.

O enquadramento jornalístico é construído com o questionamento da versão da polícia – confronto entre o jovem e o oficial – com um contexto geral de força policial e representantes políticos brancos em uma cidade com maioria negra. Isso é possível relacionar pela seleção da fala do vereador French: “Ferguson tem um governo branco e um prefeito branco, mas uma grande população negra. Essa situação trouxe para fora qualquer fenda entre essa comunidade minoritária e o governo Ferguson” (*The New York Times*, 2014, Trad. Nossa).

Dialogando com Grosfoguel (2018) e Flauzina (2006), é possível relacionar a facilidade de assassinar um corpo negro e o descarte desse corpo, como no caso do corpo do jovem Michael Brown, que ficou à espera da polícia por horas, seu corpo permaneceu na rua por algum tempo, guardado pela polícia, enquanto os vizinhos se reuniam na área. O final da notícia é a fala da mãe de Brown: “Por

16 Polícia diz que Mike Brown foi morto depois de disputa com arma no subúrbio de St. Louis. (Trad. Nossa). Todo o conteúdo da reportagem encontra-se no Anexo 1.

que você tirou meu filho de mim?”, “Você sabe o quão difícil foi para eu levá-lo a permanecer na escola e se formar? Você sabe quantos negros se formaram?” (*The New York Times*, 2014, Trad. Nossa).

Os dizeres de Lesley McSpadden dimensionam a “dororidade”, apontada por Vilma Piedade (2017), porque a perda do filho não está apenas na parte física, mas foi empregado todo um esforço material para ultrapassar as barreiras da pobreza e do racismo dentro de uma sociedade desigual e racista. Porém, a sensação é a de que tudo se perde quando esse jovem é assassinado.

No Brasil, ao analisarmos a cobertura da chacina do Cabula, ocorrida em 6 de fevereiro de 2015¹⁷, na qual doze jovens negros foram assassinados pela polícia baiana, constatamos que o jornal *Folha de S. Paulo* não ouviu nenhum familiar desses jovens. Nenhuma mãe pôde dizer que investiu tempo, amor e dedicação para, naquele momento, ver o filho assassinado. Nas onze notícias relacionadas com a chacina, a *Folha de S. Paulo* não ouviu familiares, testemunhas ou vizinhos do caso, apenas a Anistia Internacional.

O jornalismo brasileiro, que se baseia nas fontes oficiais como delegado de polícia, secretário de segurança pública, governador, não dá, então, lugar de fala a outras vozes, interdita a possibilidade de amigos, familiares e, para usar os recortes deste artigo, sobretudo as mães falarem não apenas de sua perda violenta, mas construir uma narrativa própria sobre seu morto. No jornal *The New York Times*, apesar de todas as críticas em relação à cobertura sobre o racismo na imprensa americana, há um emprego de um jornalismo que dá visibilidade e garante pluralidade de vozes para outros atores sociais (QUIRINO, 2017).

Esse argumento se sustenta, por exemplo, quando da divulgação dessa chacina, em 11 de fevereiro de 2015, pois os movimentos sociais e as mídias alternativas já haviam denunciado que se tratava de um crime de execução da polícia contra jovens, negros e pobres. Organizações como a *Ponte*, *Portal Geledés*, *Correio Nagô* e sites de notícias como *Carta Capital* e *Revista Fórum* já haviam repercutido a chacina como uma ação dentro do contexto e da conjuntura de

17 FOLHA DE S. PAULO, 7/2/2015. **Ação da PM deixa 12 mortos em Salvador.** Ver reportagem completa no Anexo 2.

extermínio da juventude negra¹⁸, e a *Folha de S. Paulo* apenas deu visibilidade à Anistia Internacional.

Ainda sobre a chacina, uma semana após a morte dos doze jovens, houve o ato da Anistia Internacional no dia 11 de fevereiro. No dia 13, o Conselho Nacional da Criança e do Adolescente – Conanda publicou¹⁹ uma nota de repúdio sobre a chacina do Cabula, pedindo o afastamento dos policiais e a proteção das vítimas. Esses dois atos não foram divulgados pela *Folha de S. Paulo* nos dias subsequentes. O caso só voltou a ter destaque em maio, quando a promotoria alegou que os suspeitos já estariam rendidos quando foram executados e, depois em julho, com a absolvição dos policiais que participaram da ação.

Isso aponta outra crítica ao jornalismo brasileiro, neste caso específico, à *Folha de S. Paulo*. Não há um agendamento da morte de jovens negros de forma sistêmica por parte do jornalismo impreso no Brasil. Há uma cobertura factual do ocorrido, porém não há uma provocação da opinião pública sobre o genocídio da juventude negra, a marginalização dos corpos negros e as dores que essas mortes geram, em especial, nas mulheres negras.

Outra reportagem da *Folha de S. Paulo*: “PM da Bahia matou 12 jovens já rendidos, afirma promotoria” é a primeira em que o repórter vai colocar o perfil e a cor da pele das pessoas assassinadas, quando afirma: “O caso ganhou repercussão dentro e fora do país, já que todos os mortos eram negros e só dois tinham passagem pela polícia” (Folha de S. Paulo, 2015). Porém, não há nenhuma relação sobre o porquê da repercussão, nacional e internacional, da chacina do Cabula.

No caso dessa chacina, fica evidente o silenciamento da questão racial e das mães desses jovens. Por mais que haja interlocutores externos denunciando que as mortes decorreram de execução sumária e racismo por parte da polícia de Salvador, a *Folha de S. Paulo* não aprofundou o debate. Diferentemente da cobertura de Ferguson, que, desde o primeiro momento, noticiou os protestos ressaltando que o jovem Michael Brown era negro, no caso do Cabula, a versão que ficou foi a de que se tratava de suspeitos de assaltar um banco, justificando a execução.

18 Mais informações, ler o artigo de Kelly Quirino (2017).

19 Leia a nota em <<http://negrobelchior.cartacapital.com.br/nota-publica-do-conanda-sobre-chacina-do-cabula-em-salvador/>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

Tanto a morte de Michael Brown quanto a chacina do Cabula marginalizam e descartam os corpos negros devido ao colonialismo e ao racismo, mas há uma diferença: o *The New York Times* ouve os familiares de Brown, enquanto, no Brasil, a *Folha de S. Paulo* apaga essas vozes legitimando apenas a versão da polícia.

Isso indica que o jornalismo brasileiro precisa mudar em suas práticas profissionais quanto ao paradigma de dar visibilidade às fontes oficiais em detrimento do cidadão comum. Retomando Ana Flauzina (2006) quando apresenta o Estado brasileiro como o responsável pelo empreendimento que tem como finalidade a eliminação dos negros, quando a *Folha de S. Paulo* só ouve o delegado, o secretário de segurança pública e o governador do estado da Bahia, o jornal ratifica essa prática e se isenta de debater profundamente a morte dos jovens e ouvir os familiares.

Dessa forma, a reportagem silencia a dor das mães de Cabula, evidenciando-se a perpetuação desse fenômeno de geração em geração. O racismo se configura por meio da violência policial, dos estereótipos e estigmas sobre o jovem negro, de prisões e de assassinatos – em um processo que se inicia como potencialidade sócio-histórica –, e a *Folha de S. Paulo* reproduz esse racismo ao não demonstrar a dor das mães.

Há no senso comum a concordância de que o corpo negro suporta a dor, essas mães seriam, portanto, resistentes para superar a perda dos filhos. Sobre a resistência das negras à dor, Vilma Piedade analisa que “a escravidão violentou nossos direitos, nossa língua, cultura, religião, nossa vida, enfim... nossos valores civilizatórios. [...] Então inventaram que nós, pretas e pretos, somos mais “resistentes” à dor”. (PIEADADE, 2017, p. 19).

Nesse sentido, a raiva e a dor permanente das mulheres negras devem ser reinterpretadas como um não lugar social nas esferas públicas para externalizarem os seus ressentimentos²⁰ diante das violências contínuas a que estão expostas,

20 Para Nietzsche o ressentimento seria entendido como resultado longínquo de um conflito, iniciado na era cristã, pela religião judaico-cristã contra os guerreiros aristocratas que possuíam o privilégio de poder exprimir livremente e realizar sua vontade de poder no exercício de sua dominação. O autor analisa o ódio como fundamento do habitus próprio à civilização judaico-cristã. Autores como Scheler e Merton desconstróem o conjunto de teses de Nietzsche analisando os diferentes componentes do ressentimento, argumentos

juntamente com seus filhos. A questão é tratar o que não é dito, aquilo que é negado, mas que se constitui como móbil das atitudes e das práticas sociais, com o genocídio da juventude negra. Percebe-se que nem mesmo a ideologia democrática deu conta de minimizar os ressentimentos históricos que, assim, são vingados em “âmbito privados”, como nas periferias das cidades.

Portanto, diante do silenciamento da dor das mulheres negras pela morte dos seus filhos e parentes por agentes estatais, é papel do jornalismo trazer luz para uma leitura crítica desse tipo de cobertura, por compreendermos que os jornais têm um papel fundamental em bem documentar. Também é um dever ético a busca por uma cobertura crítica diante dessa problemática social, que é o genocídio da juventude negra e a não visibilização da dor das mulheres negras nesse contexto.

A mulher negra diante da perda de um jovem negro

É comum entre as mulheres negras ao perderem seus filhos, seja pelo aparato do Estado personificado nas ações policiais ou pela criminalidade, a transformação do luto em luta. Não que seja uma escolha, mas uma necessidade devido aos mecanismos de racismo no sistema judiciário brasileiro. Como os corpos negros são marginalizados, é frequente a naturalização da morte de seus filhos pela justificativa de serem identificados como bandidos.

Como forma de fazer justiça, ao disputar a narrativa – inclusive acerca de sua humanidade, de honrar a memória dos filhos e de dar visibilidade para a causa –, essas mulheres estão se juntando e formando grupos de mães que denunciam nacionalmente e internacionalmente essas mortes. As mães de Maio, de São Paulo e as mães de Manguinhos²¹ são exemplos de organizações que estão denunciando o genocídio da juventude negra.

No relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI do assassinato de jovens negros do Senado Federal (2016), ao narrar a história dos assassinados, as mães foram ouvidas, exerceram o lugar de fala, expressaram a dor da perda e puderam dar visibilidade e demonstrar que havia vidas por trás dos dados estatísticos divulgados anualmente no Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2016).

que podem ser estendidos a diversas civilizações (GAGNEBIN, 2006).

21 Para conhecer mais sobre as mães de Manguinhos, leia a obra, da jornalista Maíra Brito, *Não, ele não está*, Apris Editora, 2018.

Claudia Maciel, por exemplo, tem ressignificado uma luta que traz de longa data, por causa do ativismo dentro do movimento *hip hop*, bem como pelo luto depois que o irmão, Matheus Maciel, foi assassinado em janeiro de 2015. Ela é uma mulher negra e jornalista, que nasceu e cresceu no Guará, cidade administrativa do Distrito Federal, e que construiu uma carreira profissional e política por meio da sua atuação na Central Única das Favelas – CUFA. O caso de Claudia, que demonstraremos a seguir, também evidencia essa perspectiva da transformação do luto.

Desde criança, reconhecer que a família era a única de pele negra na rua em que morava, em um bairro de classe média, trouxe conflitos para Claudia, que ainda não sabia o que era racismo, mas já sentia os efeitos. Por mais que tenha crescido em um bairro de classe média, com uma família estruturada, tendo acesso à educação de qualidade, o racismo esteve presente na vida dela desde a infância, seja pelas “brincadeiras” dos colegas da rua, seja pela falta de pares negros e negras no bairro e na escola. Essas práticas são recorrentes e atemporais, porque, hoje, adulta, ao sair com o marido de mãos dadas nas ruas do bairro, eles são vistos com estranhamento pelas pessoas.

Como cresceu em um bairro de classe média e estudou em uma escola particular até os treze anos, Claudia não teve contato com os problemas sociais de um bairro de periferia. Foi por meio do contato com a música *rap* que ela teve oportunidade de conhecer outros negros e assim pôde vivenciar outra realidade.

P. Você não cresceu na periferia, você não cresceu ouvindo rap.

R. Não. O Jamica (amigo pessoal e rapper) estava fazendo utopia. “To só observando”, porque é daqui de Brasília. “Daqui eu vejo uma luminosidade, um tiro”. Então a gente ia para as festas juninas e tocava. E o Luizinho, meu irmão, ouvia. Mas ouvia assim, naquele jeito playboy de ser, tipo estou ouvindo Racionais, os playboys curtem assim, entendeu? Era nisso, no jeito playboy de ser, não na consciência de que aquilo era uma periferia, o que representava aquilo. Até esse tempo, até os meus dezessete anos meu pai morava com a gente. E eu nem sonhava que eu tinha novos irmão. E aí, ninguém sonhava né, e aí a gente está ali vivendo essas atividades (MACIEL, 2017, informação verbal).

Os pais de Claudia foram casados por vinte anos e tiveram três filhos: duas mulheres e um homem. Cláudia é a filha do meio. Já adulta, ela soube que o pai teve três filhos fora do casamento, por isso ela separa a fala dela em dois momentos: até o início da faculdade de jornalismo, em que os pais moravam juntos, e depois quando se formou. Nessa segunda fase, os pais se separaram, ela passou a se envolver com o movimento *hip hop* e, nesse contexto, soube da existência dos três irmãos por parte de pai.

Foi bem na época que estava surgindo a CUFA. E aí eu ficava acompanhado, porque aí eu comecei a observar. E depois o professor de Sociologia da comunicação ele trazendo essa cena *hip hop* eu passei a prestar atenção no MV Bill, aí eu vi que tinha a questão do negro, vi quem era do *rap* aqui em Brasília. Comecei a prestar atenção no movimento. A Flávia também ouvia desse jeito. E o Pada – que hoje é das ruas – também morava na Ceilândia, mas ele é branco, mas, como ele morava na Ceilândia e eu conversava com ele, a gente trocava essa parada. Ele era muito inquieto para melhorar a Ceilândia. Aí eu não tinha esse amor pela Ceilândia, mas eu queria fazer alguma coisa por alguém. Porque eu sempre tive isso “não, mas porra eu sou preta e tal e as pessoas olha como é que está, estou vendo na televisão esse negócio do tráfico, isso aí está tudo errado”. Aí foi então quando eu cheguei no fim da faculdade que eu falei pra Flávia: “Flavia, olha só. Vamos fazer sobre esse negócio dessa CUFA. “Essa parada é massa”. Aí a Flávia “É mesmo, porque a gente é preta e tal e lembra que o professor falou isso, a gente está ali vendo... (MACIEL, 2017, informação verbal).

A consciência racial e a atuação social de Claudia passam pela formação na faculdade e desencadeiam em ação prática ao criar a Central Única das Favelas – CUFA no Distrito Federal, após Claudia ter tido a oportunidade de conhecer e trabalhar com os rappers do DF. Foi nesse contexto que ela descobre a existência dos outros três irmãos: Leonardo, Matheus e Ian.

Eu terminei a faculdade eu tinha vinte anos, muito nova, então assim estava entrando no eixo dessas coisas todas.

Aí onde surge o Matheus, fim da faculdade. Eu estava fazendo a minha formatura, minha formatura mesmo, chega no Orkut né? Era foto do Léo, meu irmão mais velho lá, “pergunta para o seu pai quem sou eu”. Aí eu peguei e falei, “vou perguntar”. Só que ele não morava mais aqui. Meu pai passou aqui do nada naquele dia. Daí eu falei “pai, quem é esse menino aqui?”. Ele me olhou branco, verde, rosa: “É meu filho, mas não conta para sua mãe”. Mas na hora que ela botou o pé: “mãe, olha o filho do papai”, eu falei na hora. Aí ela pegou e falou assim pra mim... Aí “ah, mas é só esse?”. Aí eu falei assim “Léo, é só você?”. “Não, tem eu, tem o Matheus e tem o Ian”. O Leo tinha dezesseis, o Matheus tinha onze e o Ian tinha dois (MACIEL, 2017, informação verbal).

Claudia diz que, de todos os três, o irmão com quem ela mais se identificou foi o Matheus.

Que menino lindo. Onze anos que ele tinha, ele indiozinho. Meu Deus, é porque eu não tenho mais foto dele, tive que apagar. Eu só tenho no *Facebook*. Fiquei apaixonada por aquele menino, gostei muito do Léo também, mas eu fiquei fascinada no Matheus. Longe de mim que tudo isso iria acontecer. Então, assim, tinha os eventos, ele jogava basquete, a gente fazia o basquete, eu levava ele para o basquete. Tudo era o Matheus na vida (MACIEL, 2017, informação verbal).

Claudia acredita que o fato de o pai nunca ter morado com a mãe do Matheus e a relação distante com esses três filhos podem ser razões do envolvimento do Matheus com as drogas e depois com pequenas infrações.

O Matheus era muito esperto, onde ele foi burro foi nesse momento. O que que o Matheus fazia? Chegava pra ele e dizia assim “Pai, me dá um negócio?”. Aí meu pai é assim fica falando um monte, quando bebe principalmente, e ele ficava meio que humilhando. Aí o Matheus teve um dia que ele voltou e disse assim “Você é mendigo, você

é um mendigo”, o Matheus, falou para ele. Depois disso, o Matheus revoltou muito. Ele não queria mais ter que pedir, ele queria ter o dinheiro dele. Isso tudo eu comecei a vivenciar. Ele queria ter o dinheiro dele. Aí quando eu comecei a ouvir só da boca do meu pai que ele era rebelde, que não sei o que até chegar aos quatorze anos, que foi o fatídico momento que eu soube que ele fumava maconha. Aí eu, no movimento social, “ah, fumar maconha é normal, ruim é cheirar cocaína, usar crack, não sei o que... (MACIEL, 2017, informação verbal).

Matheus começa a entrar no mundo dos pequenos delitos. Foi preso duas vezes e Claudia começou a viver a angústia de que poderia perdê-lo a qualquer momento.

Ele foi preso a primeira vez. Ele estava vendendo droga, foi preso. Aí meu pai pegou e me ligou. “Está vendo, esse vagabundo, eu estou falando para você que ele usa droga e você está falando que não. Maconheiro, fumaça, fica lá”. Por mim não fica não. Aí eu peguei ele. Na hora que ele saiu, eu peguei e corri, eu corri para poder ir lá ver ele. Aí eu falei assim “acabou todas as rixas, acabou porque eu amei esse garoto desde que eu vi, e agora eu não vou deixar de amar. Eu amo esse menino” (MACIEL, 2017, informação verbal).

Ela fazia esse papel de “mãe” de resolver tudo por amor ao Matheus enquanto o pai que, além de não estar presente, era a figura que só fazia críticas ao jovem. Esse amor de Claudia a fez viver por anos angustiada sobre as escolhas que o irmão estava fazendo e essa situação passou a gerar nela sofrimento psíquico.

(Matheus) foi preso de novo. Os caras os PM bateram nele, até botaram ele uma vez de cabeça para baixo dentro do bueiro. Isso tudo me incomodava muito. Eu ia em cima para tentar resolver, e eu estava lá pelo menos umas três vezes por semana, mas adoecendo. Eu era a mãe, eu queria arrumar um psicólogo, eu queria tudo, resolver o problema de uma família inteira porque eu me sentia muito responsável por aquilo, e vivendo aquele negócio (MACIEL, 2017, informação verbal).

Questionada sobre o porquê do sofrimento psíquico, Claudia responde relacionando o amor com a realidade concreta de uma militante da CUFA: o genocídio da juventude negra.

Eu amava ele, porque eu achava que ele era meu filho. O ideal de filho que eu queria ter era ele era com aquele jeito, com aquela feição, com aquela cara, com aquele jeito. Era isso que eu queria. Daí eu entendi que era questão de jovens negros da periferia e que era a situação que os pretos de periferia viviam e que só tinha preto ali a redor dele. O melhor amigo dele, que também chamava Mateus, morreu. O meu irmão morreu em janeiro e o outro Mateus foi em maio. Também com dezesseis anos. Morreram dezesseis jovens de janeiro a julho dos amigos dele (MACIEL, 2017, informação verbal).

A fala de Claudia materializa que dezesseis jovens amigos do irmão foram assassinados. Isso ratifica o ranking do Distrito Federal, por meio dos dados do Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2016), no qual Brasília está entre as dez capitais onde mais morrem jovens negros.

No final de 2014, Claudia diz que já estava bem doente com a situação do Matheus, mas ainda assim se dirigia ao local que o irmão ficava para supervisioná-lo. A ideia era o Matheus completar dezesseis anos e assumir um estágio na Caixa Econômica Federal.

Eu falava “pô meu irmão”, não adiantava. Eu falava para ele “sai dessa vida”. Eu estava aguardando, eu só queria que ele comesse, botasse um casaco e se ficasse sóbrio. Os meus deveres eram esses. Ir lá para ver se ele estava vestido, se estava com casaco, se ele já tinha jantado e se ele não estava usando droga. Era essa a minha função que eu assumi para esperar o tal dos dezesseis anos que eu já estava com um estágio para ele na Caixa (MACIEL, 2017, informação verbal).

Só que não deu tempo. Dez dias após completar dezesseis anos, outro jovem assassinou Matheus devido a uma briga por causa de uma namorada.

Dia 21 de janeiro ele foi assassinado, eu estava sentadinha lá no escritório. Minha irmã estava em Natal, me ligou. Atendi, ela “Cláudia, o Matheus tomou um tiro, o Yan acabou de me ligar, então você vê o que está acontecendo”. Já comecei a chorar enlouquecida. [...] chamou a ambulância, fez o atendimento nele ali, mas falou “já foi”. Aí eles embalaram a cabeça dele na atadura e deixou ali estendido (MACIEL, 2017, informação verbal).

Da mesma forma que Michael Brown, em Ferguson, o Instituto Médico Legal demorou seis horas e meia para retirar o corpo do Matheus do local onde ele foi assassinado, uma rua em Samambaia Norte – DF. Claudia fez todos os procedimentos funerários, inclusive trocar o irmão e arrumar no caixão. Só depois que ele foi enterrado que ela entendeu o que tinha acontecido e entrou em depressão.

Aí quando entreguei ele para a família, pessoal todo estava lá, parecia *até Corpus Christi*, tanta gente, tão lotado que estava, foram ônibus para esse velório. Eu entreguei, assentei e falei: “cumpri”. Quando cumpri que eu voltei para casa que eu comecei “agora está batendo, amanhã não tem Matheus”. Aí fui indo. Eu não saía do quarto. Meu quartinho era aqui e eu ficava ali nesse quarto e nunca mais. Minha irmã ficava me puxando e eu prostrei. Tinha que trabalhar, mas pergunta se eu ia. Quando eu ia, eu ia 16 horas da tarde para vim embora 18. Não queria saber de mais nada e fiquei nessa depressão, essa coisa toda, até chegar nesse período, chegar nesse terço que aí para fazer essa virada (MACIEL, 2017, informação verbal).

A angústia gerada antes do assassinato já provocava picos de ansiedade em Claudia, que se agravou depois da morte de Matheus. A religião foi a forma encontrada por ela para suportar a dor da perda. Ela ainda trabalha com o movimento *hip hop*, teve um programa de *rap* na Empresa Brasil de Comunicação, dá palestras sobre o episódio, mas é taxativa ao dizer que a retomada da religiosidade – “por meio da fé em Deus e em Maria” – possibilitou a saída da depressão em decorrência do assassinato do Matheus.

O fato de Claudia crescer em um bairro de classe média, acessar o ensino superior, participar ativamente dos movimentos sociais não a eximiu de vivenciar as consequências da violência e do racismo, como o assassinato de seu irmão Matheus. A dor a fez optar por apagar as fotos do irmão para não se lembrar de tudo o que passou. Como uma mulher negra, ela também sofre as consequências da interseccionalidade de gênero, raça e classe porque se sentiu, e ainda se sente, responsável por toda a trajetória do Matheus.

Ao retratar o caso de Claudia e Matheus, que simboliza o cotidiano de muitas famílias negras no Brasil, estamos mais uma vez colocando em pauta o controle do Estado sobre os corpos negros, o não lugar reservado aos corpos marginais, a tentativa de silenciamento quanto ao genocídio da juventude negra, a dor que perpassa o corpo das mulheres negras que convivem diariamente com a perda de familiares por conta do racismo que ceifa vidas como arma letal.

Ainda que Cláudia não fosse propriamente mãe de Matheus, era ela quem ocupava o lugar de cuidado na vida do irmão e funcionava como suporte e arrimo afetivo. Sobre Claudia, então, repousava efetivamente uma espécie de maternidade que, atravessada pelo signo da racialização, acaba por se tornar um espaço de interdição e violência: a ruptura abrupta porque aquela era, também, a “família errada”. A despeito da violência e das imagens controladoras, Claudia é mais uma mulher negra a fazer de sua dor mote para a luta e a ressignificação da vida. Ela demonstra, ainda, o protagonismo das mulheres negras no contexto de lutas por garantia de direitos, para que os gritos de “parem de matar nossos filhos” sejam escutados pelo Estado, pelo Jornalismo, pelo Direito e pela sociedade.

Conclusão

A experiência das mulheres negras no Brasil foi construída a partir de signos de violência e precariedade, diferentemente da vivência das mulheres brancas, cujas restrições a direitos foram construídas como limitação à esfera do privado e à tutela masculina. As mulheres negras vivem historicamente a interdição da cidadania pelo trabalho duro e precarizado, pelo não acesso a direitos fundamentais, como saúde, educação e moradia, pela representação de seu corpo como público e pela negação de suas dores, o que as coloca permanentemente diante de um contexto de incertezas e vulnerabilidades. As violências as quais estão submetidas as fazem também alvo do genocídio negro.

Enquanto mães, irmãs, tias, avós de jovens negros, essas mulheres vivem cotidianamente a gestão do medo. Sabem que suas famílias são alvo constante das violências do Estado. Os efeitos do genocídio sobre a juventude são aparentes, uma vez que corpos são deixados sobre o chão. Suas implicações sobre as mulheres negras, no entanto, não podem ser desprezadas. São elas que não apenas precisam conviver com uma realidade letal aos seus entes queridos, mas que ainda encampam as lutas e denúncias frente ao Estado. Nesse processo, muitos impactos perversos à sua saúde física e mental se desenrolam, tendo que sobreviverem caladas ou “raivosas” em busca de uma esfera pública legítima que lhe permitam externalizar seus ressentimentos contra as múltiplas violências a que estão sujeitas com suas famílias.

O apagamento dessas dores é mais uma das facetas do racismo. Às mulheres negras foi imposto o lugar de corpos fortes e imunes às violências de toda ordem. Seu sofrimento, no entanto, continua e atualiza as práticas de genocídio negro em curso, uma vez que as remete novamente ao mundo do não-ser. Foi nesse sentido que buscamos trazer a discussão sobre a vulneração à saúde física e mental dessas mulheres negras em luta.

Como forma de trazer dados empíricos para este artigo, apresentamos dois estudos de caso sobre a cobertura jornalística da morte dos jovens negros. O assassinato de Michael Brown em Ferguson, em agosto de 2014, e a chacina de Cabula, em fevereiro de 2015, foram apresentadas, a partir dos jornais *The New York Times* e a *Folha de S. Paulo*. A principal diferença é o fato de o jornal americano ouvir os familiares de Michel Brown e, no Brasil, a *Folha* não ouvir nenhum familiar dos doze jovens assassinados.

O silenciamento dessas vozes é só mais uma estratégia de marginalização dos corpos negros. O jornalismo poderia se sensibilizar ao veicular a história das mães que perderam os filhos. É importante acompanhar a narrativa de mulheres negras que começam a sofrer quando veem o filho usando drogas, depois no tráfico e, por fim, sendo presos. Primeira prisão. Segunda prisão. Tudo isso gera um sofrimento psíquico, uma angústia, um quadro de depressão que culmina quando esses jovens são assassinados. Ainda tem outro fato, infelizmente corriqueiro, que ocorre quando o filho, honesto e trabalhador é confundido com bandido e é assassinado.

A mãe perde o filho. A esposa fica viúva. O filho fica órfão. E esse filho pode ter o mesmo destino do pai, quinze ou vinte anos depois.

Realizar um estudo comparativo entre Brasil e Estados Unidos, por mais que sejam processos históricos diferentes, ressalta o fato de que a consequência do racismo é a mesma – violência policial, estereótipos e estigmas sobre o jovem negro, prisões e assassinatos, maternidades rompidas e atravessadas pela violência. Ferguson é Cabula, Cabula é Ferguson, poderíamos dizer.

A comparação com *The New York Times* aponta que a *Folha de S. Paulo* precisa ampliar a pluralidade de vozes. A cobertura de segurança pública não pode ser apenas ouvir o governador, o secretário de segurança pública e o policial e finalizar colocando os dados estatísticos. As apurações precisam ser aprimoradas e é necessário pensar o tema de segurança com uma maior pluralidade de vozes, pois isso impacta diretamente na cobertura sobre a alta letalidade de jovens negros e na construção das narrativas acerca desses jovens, suas vidas, suas famílias.

Quanto às práticas jornalísticas, partindo da *Folha de S. Paulo*, jornal analisado nesta pesquisa, mas também para os outros jornais, recomendam-se cursos para os jornalistas sobre gênero e raça. Políticas de ações afirmativas nos processos de trainee e para contratação de jornalistas a fim de ampliar a representação negra nas redações porque precisamos de um jornalismo que relacione a violência que ocorre nos corpos negros com um fenômeno maior e mais complexo.

Além das práticas jornalísticas, acreditamos que a construção de um feminismo realmente comprometido com a construção da igualdade de direitos precisa estar atenta às diferenças nas experiências de mulheres negras e brancas. A discussão sobre o racismo, por sua vez, não pode passar ao largo dos seus efeitos particulares sobre as mulheres negras. Atentas às relações intrincadas entre racismo, sexismo e classismo é que reunimos as condições para o rompimento dos ciclos de violência.

Assim, a partir da agência das mulheres negras, que lutam contra toda forma de opressão, violência e dor, é que no cotidiano se constrói, circula e elabora a descolonização do feminismo.

Referências Bibliográficas

ALGRANTI, Leila Mezan. Famílias e vida doméstica. In: SOUZA, Laura de Mello e. (Org.). **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 1.

ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de. Segurança cidadã como fundamento garantidor do direito social de proteção à infância. **Revista Extensão**. V. 12, n. 1, julho, 2017, p. 107-118. Disponível em: <<https://www2.ufrb.edu.br/revistaextensao/index.php/component/content/article/29>>. Acesso em: 14 de mai. 2019.

BRASIL. **Relatório da CPI de Assassinato de Jovens**. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Governo. **Índice de Vulnerabilidade Juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

COLLINS, Patricia. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment**. London: Routledge, 1991.

CRENSHAW, Kimberle. **Mapping the margins: interseccionalidade, identidade política, and violence against women of color**: Los Angeles: Stanford, 1993.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Pallas Míni, 2018.

FLAUZINA, Ana Luiza. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro**. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em da Universidade de Brasília, 2006.

FOLHA DE S. PAULO. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/conheca/linha_editorial.shtml>. Acesso em: 14 nov. 2017.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34. 2006.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GROSGUÉL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson; e, GROSGUÉL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018, p. 55-78.

LEÃO, Natália; CANDIDO, Marcia Rangel; CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JÚNIOR, João. **Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe**. Rio de Janeiro: Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), n. 1, 2017. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2017/08/Relato%CC%81rio_Corrigido-2.0.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2019.

MACIEL, Cláudia. **Cláudia Maciel**: entrevista [6 jun. 2017]. Entrevistadora: Kelly Quirino. Brasília, 2017. Entrevista concedida para esta pesquisa.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson, GROSGUÉL, Ramon. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**, Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **O desafio da pesquisa social**. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PEREIRA, Bergman de Paula. **De escravas a empregadas domésticas: a dimensão social e o “lugar” das mulheres negras no pós- abolição**. Simpósio Nacional de História. 2001. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308183602_ARQUIVO_ArtigoANPUH-Bergman.pdf>. Acesso: 09 dez. 2018.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora NÓS, 2017.

_____. **Mônica Francisco entrevista Vilma Piedade**. Mulheres em rede: 15 fev 2018. Disponível em: <<http://mulheresnarede.org.br/portal/index.php/2018/02/15/monica-francisco-entrevista-vilma-piedade/>>. Acesso em 23 nov. 2018.

PORTELA, Girlene Lima. **Abordagens teórico-metodológicas**. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS, 2004.

QUIRINO, Kelly. Morte e Silêncio: o racismo e o não dito no jornalismo quando se aborda se aborda o genocídio da juventude negra. Congresso Mejor, 2015. **Anais...** Disponível em: <http://mejor2015.sites.ufsc.br/?page_id=411/>. Acesso em: 17 nov. 2017.

TATE, Shirley Anne. Descolonizando a raiva: a teoria feminista negra e a prática nas universidades do Reino Unido. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES; Nelson, GROSFOGUEL, Ramon. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**, Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da Violência2016**: homicídios por armas de fogo no Brasil. Brasília: Flacso Brasil, 2016.

Anexos

- Reportagem – **Polícia diz que Mike Brown foi morto depois de disputa com arma no subúrbio de St. Louis**. The New York Times, 2014

O tiroteio fatal de um jovem negro desarmado sábado por um policial em um subúrbio de St. Louis veio depois de uma disputa pela arma do oficial, disseram autoridades da polícia no domingo, em uma explicação que encontrou indignação e ceticismo na grande comunidade afro-americana.

O assassinato do jovem, Michael Brown, 18 anos, provocou protestos no sábado e no domingo em Ferguson, Mo., um subúrbio da classe trabalhadora de cerca de 20 mil habitantes. Centenas de pessoas se reuniram na cena do tiroteio para questionar a polícia e acender velas para o Sr. Brown, que estava planejando começar aulas da faculdade na segunda-feira.

O padrasto do Sr. Brown, Louis Head, fez uma placa de papelão que dizia: “A polícia de Ferguson acabou de executar meu filho desarmado”. Em uma coletiva de imprensa na manhã de domingo, o chefe da polícia do condado de St. Louis, Jon Belmar, disse que um homem havia sido morto depois de ter assaltado um policial e os dois haviam lutado sobre a arma do oficial dentro de seu patrulheiro. Pelo menos um tiro foi disparado do interior do carro, disse o chefe **Belmar**.

“**A gênese disso foi um confronto físico**”, disse o chefe Belmar a jornalistas.

Mas os funcionários eleitos e os grupos de advocacia pediram uma investigação completa e questionaram as táticas da polícia, que reconheceram que o Sr. Brown estava desarmado. **Antonio French**, um vereador da cidade em St. Louis, estava na cena dos protestos no domingo e disse em uma entrevista que mais de 100 pessoas se reuniram, a maioria deles silenciosamente em grupos, alguns deixando para trás ursos de pelúcia e balões para memorializar Sr Brown.

O Sr. French disse que não estava satisfeito com a explicação do departamento de polícia sobre o tiroteio. “Eu acho difícil acreditar”, disse ele, acrescentando que ficou desapontado com a resposta da polícia após o tiroteio, o que mais afligiu os moradores de Ferguson e os membros da família do Sr. Brown.

“É um exemplo de livros didáticos sobre como não lidar com a situação”, disse o Sr. French. **“Ferguson tem um governo branco e um prefeito branco, mas uma grande população negra. Esta situação trouxe para fora qualquer fenda entre essa comunidade minoritária e o governo Ferguson”.**

Esther Haywood, presidente da N.A.A.C.P. no Condado de St. Louis, afirmou em um comunicado: **“Estamos feridos ao ouvir que outro menino adolescente já foi abatido pelas forças policiais**, especialmente à luz da recente morte de Eric Garner em Nova York, que foi morto por vender cigarros. Planejamos fazer tudo o que estiver ao nosso alcance para garantir o bom trabalho do Departamento de Polícia de Ferguson. A Polícia no domingo disse que ainda estavam tentando resolver os detalhes exatos, mas eles lançaram o que disseram que era a conta mais completa do tiroteio que poderiam fornecer. Pouco depois do meio-dia, no sábado, a polícia se pronunciou, um oficial em um carro de patrulha se aproximou do Sr. Brown e de outro homem. Quando o oficial começou a deixar seu veículo, um dos homens empurrou o oficial para o carro e o “agrediu fisicamente”, de acordo com a conta do departamento de polícia. Uma luta ocorreu “sobre a arma do oficial”, e pelo menos um tiro foi disparado dentro do carro, disse o chefe Belmar. Os dois deixaram o carro e o oficial matou o Sr. Brown a cerca de 35 metros do veículo, informou a polícia. Vários disparos foram disparados da arma do oficial.

O médico legista do Condado de St. Louis está investigando para determinar quantas vezes o Sr. Brown foi baleado, disse a polícia.

O chefe Belmar disse que o chefe da polícia de Ferguson, Thomas Jackson, o cha-

mou pessoalmente e pediu que seu departamento examinasse o tiroteio porque o chefe Jackson queria uma investigação independente. O chefe Belmar disse que o procurador do Ministério de Justiça de St. Louis determinaria se o tiroteio estava justificado ou se as cobranças deveriam ser arquivadas.

Como o Chefe Belmar falou em uma conferência de imprensa televisionada, cantos de “Não atire!” e “Queremos respostas!” poderiam ser ouvidos pelos manifestantes que se reuniram fora da sede da polícia de Ferguson.

Em uma vigília à luz de velas na noite de domingo, as tensões aumentadas entre a polícia e a comunidade afro-americana estavam em exibição. Uma multidão estimada em milhares inundou as ruas perto da cena do tiroteio, alguns deles cantando “Sem justiça, sem paz”. Eles foram recebidos por centenas de policiais em armas de motim, carregando rifles e escudos, bem como unidades de K-9.

As Testemunhas de Jeová descreveram um protesto pacífico que mais tarde tornou-se volátil, e houve relatos dispersos de violência. As imagens e os vídeos capturados em celulares e postados em sites de redes sociais pareciam mostrar as pessoas pulverizando pintura e saqueando um posto de gasolina QuikTrip e outras lojas. Rioters quebraram as janelas do posto de gasolina e danificaram vários carros da polícia, disse Brian Lewis, porta-voz do Departamento de Polícia do Condado de St. Louis. Os residentes de Ferguson começaram a protestar depois que o Sr. Brown foi baleado no sábado, e eles continuaram na frente da sede da polícia no domingo.

Não foi imediatamente claro se alguém foi ferido ou preso durante os protestos. Funcionários do condado não retornaram chamadas e mensagens que procuravam comentários. Os líderes comunitários e cívicos pediram calma e permitiram que a investigação seguisse seu curso. “Temos de fazer isso de forma construtiva”, disse o prefeito **James Knowles III** de Ferguson em uma entrevista com uma estação de televisão Fox local.

O oficial que disparou contra o Sr. Brown esteve na força cerca de seis anos e será entrevistado extensivamente por detetives no domingo, disse a polícia. Eles não identificaram o agente envolvido nem por nome nem por classificação. “Todos os outros detalhes, incluindo o motivo do encontro e a luta inicial, continuam sendo uma parte da investigação contínua”, afirmou a polícia em comunicado.

Os membros da família do Sr. Brown disseram que ele estava caminhando para a casa de sua avó quando ocorreu o tiroteio. **Seu corpo permaneceu na rua por algum tempo, guardado pela polícia, enquanto os vizinhos se reuniam na área.**

Funcionários da polícia, temendo transtorno civil, despacharam oficiais com cães policiais para controlar as multidões. Em resposta, alguns usuários do Twitter publicaram fotos dos cães na reunião de Ferguson no sábado, ao lado de fotos de cães, policiais usados para controlar as multidões afro-americanas durante a era de Jim Crow.

O Sr. Brown acabou de se formar no ensino médio e estava planejando frequentar o Colégio Vatterott, disse sua mãe, **Lesley McSpadden**, a jornalistas. Sua família reteve Benjamin Crump, o advogado que representava os familiares de Trayvon Martin.

“Você tirou meu filho de mim”, disse ela à estação de notícias de televisão KMOV. “Você sabe o quão difícil foi para eu levá-lo a permanecer na escola e se formar? Você sabe quantos negros se formaram? Não muitos. Porque você os leva a esse tipo de nível, onde eles sentem que não têm nada para viver de qualquer maneira. Eles vão tentar me tirar de qualquer jeito” (THE NEW YORK TIMES, 2014, tradução nossa, grifo nosso).

- Reportagem – **Ação da PM deixa 12 mortos em Salvador**, Folha de S. Paulo, 2015

Polícia afirma que foi recebida a tiros por grupo que planejava arrombar banco; governador defendeu a operação.

Há uma semana do Carnaval, doze pessoas foram mortas e quatro ficaram feridas numa ação policial num bairro de classe média baixa de Salvador, na madrugada desta sexta (6).

Segundo a Polícia Militar, elas eram suspeitas de planejar um assalto a uma agência bancária na região e receberam os policiais a tiros.

O tiroteio envolveu cerca de trinta suspeitos, disse a polícia. Dos quinze baleados, nove tinham antecedentes criminais, como roubo e tráfico. Dois eram adolescentes – um deles morreu.

De acordo com a polícia, após o Serviço de Inteligência conseguir a informação de que o grupo planejava arrombar um banco, uma equipe foi enviada ao local, uma região de baixada com casas, nas proximidades de um matagal.

A Polícia Militar informou que foram apreendidos quinze revólveres, treze explosivos em gel, dois coletes à prova de balas, munição e drogas como cocaína, maconha e crack.

Os três suspeitos feridos foram internados no Hospital Geral Roberto Santos. Dois deles estão em estado grave; o outro recebeu alta e foi preso.

Um policial foi atingido na cabeça por um tiro de raspão.

As mortes foram registradas como autos de resistência – quando o suspeito é morto ao reagir à ação da polícia.

A Polícia Civil investiga o caso. Os PMs que participaram da ação foram interrogados e entregaram suas armas.

O major Agnaldo Ceita, responsável pela unidade que comandou a operação, defendeu a ação. “Reagimos de maneira proporcional à agressão injusta que nossos policiais sofreram. Em uma ação em legítima defesa, não há como a gente controlar quantas pessoas serão baleadas.”

Segundo a polícia, os envolvidos tinham relação com uma facção conhecida como CP (Comando da Paz), considerada uma das mais atuantes na periferia de Salvador.

O governador da Bahia, Rui Costa (PT), afirmou à imprensa que não há “nenhum indício” de uma atuação fora da lei por parte dos PMs.

“A polícia [...] tem que ter a frieza necessária para tomar a atitude certa. E para definir a escolha, muitas vezes, não nos resta muito tempo, são alguns segundos. É igual ao artilheiro quando está de frente para o gol”, justificou.

Questionado se as mortes poderiam afetar a imagem de Salvador às vésperas

do Carnaval, o governador negou.

“Se um cidadão de São Paulo quer proteção, ele com certeza não ficará lá. Sai-
rá de lá porque lá é o Estado onde mais se estoura caixa eletrônico. Não vai ser
por isso que o paulista, o carioca e o mineiro deixarão de vir [para o Carnaval].”

A Secretaria de Segurança de São Paulo lamentou a “extrema ignorância e gros-
seria” das declarações do governador e destacou que o índice de homicídios da
Bahia é proporcionalmente quatro vezes maior que o de São Paulo.

“Suas débeis declarações desrespeitaram o carinho que os paulistas têm pelos
baianos e a importância que o turismo tem para a Bahia”, informou a nota.

A taxa anual de homicídios da Bahia cresceu 68% de 2007 a 2013 – de 3.222
para 5.440 casos –, segundo a Secretaria de Segurança do Estado (FOLHA DE S.
PAULO, 7/2/2015).

7. NEGRITUDE: DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS

*Jaqueline Coêlho*¹

Apesar de ser um tema abominado por muitas pessoas, é muito comum que, não tendo experienciado um abortamento por si mesma, ou ao menos considerado a alternativa diante de uma possível gravidez indesejada, conheçamos alguém que já tenha realizado, ou alguém que conheça alguém que o tenha vivido. O aborto, ainda que de forma silenciosa e proibida, é, então, uma experiência comum entre mulheres, tão comum quanto a menarca e a menopausa. Essa discussão, muitas vezes passional, envolve aspectos legais, morais, religiosos e culturais, e são esses mesmos aspectos da discussão que inibem muitas mulheres de declararem seus abortamentos, o que dificulta não apenas o cálculo da sua dimensão, mas a prevenção contra recorrências, e a garantia da manutenção do direito à saúde das mulheres, principalmente nos países em que o procedimento é criminalizado.

As mulheres nunca estão verdadeiramente sozinhas, e não é diferente com as que já abortaram ou com as que já consideraram a opção de aborto. No decorrer dos anos em que tenho me dedicado a pesquisar o tema (e considerando a minha trajetória), conheci mulheres maduras que me disseram amar ser mãe, mas que já abortaram depois dos primeiros filhos nascerem; conheci mulheres jovens que passaram a desejar a maternidade depois de recorrerem a um abortamento; conheci mulheres que tiveram medo de morrer porque não conheciam os efeitos colaterais de um aborto clandestino e que não sabiam a quem pedir ajuda de imediato; conheci mulheres que nunca engravidaram, mas que sabiam preparar chás e sabiam a quem ligar caso outra mulher precisasse; conheci mulheres que vendiam ervas e comprimidos como uma forma de desobediência civil por não acharem justo que outras mulheres recorressem a métodos mais agressivos; conheci mulheres religiosas que abortaram e que já se sentiram mais culpadas quando jovens, mas que não tinham dúvidas de que não cabia melhor opção na época; conheci mulheres religiosas jovens que decidiram abortar legalmente em países que permitiam a prática; conheci mulheres que abortaram legalmente em outros países, mas que se sentiam punidas pela vida devido à escolha;

1 Docente de Língua Portuguesa no IFB, campus São Sebastião. Doutoranda em Linguística – Linguagem e Sociedade, pela Universidade de Brasília. Contato: 1947830@ifb.edu.br.

conheci mulheres que não abortaram, mas que passaram a compreender melhor as possibilidades de aborto depois que engravidaram. Mas, anteriormente a todos esses encontros, sou filha de uma mulher que viveu as consequências felizes e infelizes da decisão de prosseguir com uma gravidez indesejada, menor de idade, com pouca escolaridade e em situação de vulnerabilidade social. Sou uma das 5,5 milhões de brasileiras que não possuem o nome do pai na certidão de nascimento (JUSTIÇA, 2015), e sempre me intrigou que os questionamentos sobre as condutas de minha mãe fossem tão impiedosos e que as expectativas sobre meu desenvolvimento econômico, social e intelectual fossem tão baixas pelo fato de destoarmos do padrão patriarcal imposto.

Paradoxalmente, para uma analista de discurso, entendo que minhas investigações envolvem uma abertura para o que é dito no silêncio da ilegalidade, para as teias invisíveis e silenciosas de mulheres que não têm o mínimo direito de chorar suas dores e compartilhar suas experiências, ainda que essas escolhas tragam alívio pela decisão pessoal e intransferível de não seguirem uma gravidez a termo. Todas essas experiências envolvendo abortamento supracitadas não são um achado inovador de pesquisa. Essas histórias são corriqueiras. O que não é comum é a escuta atenta e desprovida de julgamento. Sendo assim, este capítulo propõe uma discussão sobre os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres no Brasil, sublinhando a importância da atenção ao recorte de raça e de classe, sobretudo à problemática do aborto induzido, entendido aqui como um projeto de genocídio da população feminina negra² e com pautas complexas, não lineares e divergentes das de mulheres que não enfrentam o racismo em seu cotidiano.

Aborto como um produto social

Para o Ministério da Saúde brasileiro, “o abortamento representa um grave problema de saúde pública, com maior incidência em países em desenvolvimento, sendo uma das principais causas de mortalidade materna no mundo, inclusive no Brasil” (BRASIL, 2011, p. 7). A Norma Técnica “Atenção Humanizada ao Abortamento”, de 2011, da Secretaria de Atenção à Saúde, do Ministério da Saúde, também entende as mortes por abortamento como problema de saúde pública e completa, com estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS), que metade das gestações é indesejada, e que uma em cada nove mulheres recorre à inter-

2 Adota-se neste artigo a definição de identidade étnico-racial defendida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que entende como negra a população preta e parda (IBGE, 2013).

rupção voluntária da gravidez, ressaltando o abortamento como prática comum.

No trabalho intitulado “Aborto e Saúde Pública, 20 anos de pesquisas no Brasil”, que permite traçar um perfil das mulheres que abortaram em 20 anos em grandes cidades brasileiras, as mulheres que abortam são definidas como “Predominantemente, mulheres entre 20 e 29 anos, em união estável, com até oito anos de estudo, trabalhadoras, católicas, com pelo menos um filho e usuárias de métodos contraceptivos, as quais abortaram com misoprostol” (DINIZ, 2008, p. 8), contrariando a concepção comum de que as mulheres que abortam são as mais jovens, com baixa escolaridade e “promíscuas”. Essa imagem que se tem da mulher que aborta e o estigma a ela associado fazem transparecerem os problemas de raça, classe e gênero que são a base da nossa sociedade colonial, ou seja, racista, patriarcal, moralista e capitalista.

Nesse sentido, a criminalização do abortamento resulta ser uma forma de penalizar as mulheres que não se enquadram no discurso patriarcal, que liga a primazia de ser mulher à maternidade e à posição de encarregada a sustentar um modelo ideal de família, conectando-a diretamente à dependência de um homem. As marcas do discurso tradicional de gênero no Brasil sustentam que “ter família” significa ter um pai (MAGALHÃES, 2009), ainda que essa não seja a realidade da maioria das famílias brasileiras. Destarte, a criminalização do aborto é mais uma forma de agressão e exclusão contra mulheres, principalmente, negras, pobres, periféricas, fora do mercado de trabalho e com baixa escolaridade, atingidas repetidas vezes pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe nas avenidas identitárias e estruturais da colonialidade moderna (AKOTIRENE, 2019).

Ainda que o planejamento familiar seja livre segundo a Constituição Federal Brasileira, conforme a Lei nº. 9.263/96 (artigo 226, parágrafo 7º), competindo ao Estado, apenas, garantir os recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, “vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas”, deparamo-nos frequentemente com notícias de esterilização involuntária de mulheres negras, prática comum desde o final dos anos 1980 no país, e que revela o controle de natalidade e de genocídio do povo negro.

“Assim os corpos que só devem procriar filhos legítimos são diferentes daqueles que podem ameaçar o mundo com a superpopulação” (PEDRO, 2003), o que influencia as imposições sobre quem pode ter filho, com quem e quando. Cria-se, com isso, uma série de requisitos a que uma mulher deve obedecer para estar apta a ser mãe e, em contrapartida, o não enquadramento nesses tantos requi-

sitos promove a desvalorização das mulheres enquanto indivíduos. Com isso, “enquanto as mulheres de minorias étnicas são constantemente encorajadas a se tornarem inférteis, as mulheres brancas que gozam de condições econômicas prósperas são incentivadas, pelas mesmas forças, a se reproduzir” (DAVIS, 2016). Em junho de 2018, poucos meses antes do evento que culminou este artigo, Janaína Aparecida Quirino, de 36 anos, mulher negra em situação de rua, no interior de São Paulo, foi submetida a uma laqueadura contra a sua vontade e sem direito de defesa. Casos de esterilizações coercitivas não são isolados no Brasil, apesar de sua publicização esporádica ou quase nula.

Os corpos negros, social e economicamente excluídos no Brasil, são os que padecem não só quando o estado falha ao não oferecer recursos necessários para o planejamento familiar, mas quando tira das mulheres negras a possibilidade de viverem abortos seguros, colocando-as como as verdadeiras vítimas da criminalização do aborto. O abortamento é, apesar de inegavelmente uma questão feminina, uma questão social e que deve envolver um questionamento não apenas sobre o que é ser mulher, ou sobre a escolha consciente e pessoal a respeito da maternidade, sobre um planejamento de vida, mas também um questionamento de toda uma sociedade, como defendido por Motta (2008, p. 682) quando escreve: “Assim, são culpabilizados mulheres e indivíduos por uma prática que é social e coletiva. Não são “mulheres” que fazem abortos, é a sociedade brasileira que produz abortos”.

Criminalização do aborto no Brasil

Segundo dados do Ministério da Saúde:

o abortamento resulta de necessidades não satisfeitas de planejamento reprodutivo, envolvendo a falta de informação sobre anticoncepção, dificuldades de acesso aos métodos, falhas no seu uso, uso irregular ou inadequado, e/ou ausência de acompanhamento pelos serviços de saúde” (BRASIL, 2011, p. 8).

No Brasil, a abordagem da temática de educação sexual nas escolas é bastante restrita. Na educação básica, essa abordagem fica exclusiva para aulas de Biologia que, muitas vezes, focam apenas na diferenciação genital da constituição dos corpos (feminino X masculino) e na exposição de alguns métodos contraceptivos. Discussões sobre autonomia, desejo sexual, conhecimento do ciclo menstrual,

respeito ao corpo do outro, bem como orientações sobre o direito ao abortamento em casos legais não são tópicos usualmente abordados em sala de aula.

O Projeto de Lei sobre a Escola sem Partido (PL 867/2015), que pretende evitar as abordagens da temática de gênero, quaisquer que sejam elas, dentro dos espaços educacionais, incluindo o âmbito universitário, suscitou discussões acaloradas sobre aquilo que se coloca teoricamente como uma alteração nas diretrizes e bases da educação no Brasil. Antes mesmo de ser aprovado, o PL já estimula a censura e perseguição contra professores e livros didáticos que defendam uma educação sexual para além do plano biológico. Ações baseadas em ideias equivocadas sobre preservação e imposição de um modelo único hegemônico familiar impedem o enfrentamento contra violências sexuais, cerceiam as possibilidades de uma educação sexual responsável e respeitosa, e, assim, colaboram com a continuidade de taxas de abortamento tão elevadas. A criminalização do abortamento e os discursos e ações moralizantes não impedem que esse seja um dos procedimentos mais comuns na vida reprodutiva das brasileiras, muito pelo contrário, a abordagem conservadora sobre o tema cria situações que podem desencadear a procura por um procedimento abortivo, e a criminalização torna esse procedimento desnecessariamente arriscado para a vida e saúde das mulheres.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) apresenta o aborto inseguro como uma das maiores causas de morte materna, principalmente nos países subdesenvolvidos, mais especificamente naqueles em que há leis restritas ao abortamento. No contexto da América Latina, segundo pesquisa do Instituto Guttmacher (GUTTMACHER, 2018), o aborto só é liberado sem restrições em quatro países: Cuba, Porto Rico, Guiana e Uruguai. Por outro lado, o aborto não é permitido por nenhum motivo em seis países da região: República Dominicana, El Salvador, Haiti, Honduras, Nicarágua e Suriname. Nos demais, as permissões variam em salvar a vida da mulher, estupro e grave anomalia fetal.

No Código Penal Brasileiro (BRASIL, 1940), sob o título I – Dos Crimes Contra a Pessoa, Capítulo I – Dos Crimes Contra a Vida, entre os artigos 124 e 128, o aborto é considerado crime contra a vida humana, desde 1984, e quem o pratica, segundo esse estatuto, é passível de detenção, seja o aborto praticado com ou sem o consentimento da mulher, diferindo apenas na duração da pena. No Brasil, o aborto só não é caracterizado como crime quando praticado por médico em três possíveis situações: (a) quando a mulher corre risco de morte por causa da gravidez; (b) gravidez em caso de estupro; e (c) em casos de feto anencefálico.

O Código Penal brasileiro sofreu alterações ao longo do tempo, porém, a questão do aborto não foi alterada desde a sua versão republicana, tratando-o como crime. Atualmente no Brasil, como supracitado, vigora o estabelecido no Código Penal de 1940, em que há escusa absolutória quando para salvar a vida da gestante, em caso de feto com anencefalia e nos casos de gravidez decorrente de estupro. Apesar desses permissivos legais, apenas no final dos anos de 1980, os serviços de saúde começaram a ser estruturados para assistir gestações decorrentes de estupro, quase ao mesmo tempo em que eclodiam solicitações de autorização judicial para aborto em caso de anencefalia do feto (VILLELA e BARBOSA, 2011).

Mais especificamente, em 1989, Luiza Erundina, que fora eleita a primeira prefeita de São Paulo no ano anterior pelo Partido dos Trabalhadores, inaugurou o serviço de aborto legal do país, na prefeitura daquela cidade. A atualmente deputada federal foi responsável por tornar possível abortar legalmente e receber atendimento no Hospital Municipal de Jabaquara, na Zona Sul, desde que a gravidez fosse considerada de alto risco para a mulher ou que a mulher houvesse sido vítima de estupro, entre outros fatores. O primeiro programa de aborto legal do Brasil não exigia autorização judicial para a realização do procedimento, mas era necessário apresentar o Boletim de Ocorrência e o laudo do Instituto Médico Legal (FARIA e LOPES, 2016). Porém, e tomando como fato ilustrativo da falta de garantia de funcionamento dos serviços de abortamento legais no Brasil, o Hospital Municipal de Jabaquara, pioneiro no atendimento no Brasil e América Latina, teve as atividades do programa de aborto legal desativadas em 2017 pela gestão do prefeito de São Paulo, João Dória (PSDB).

Em contrapartida, no Código Penal Cubano (1979), sob o título VIII – Delitos Contra la Vida y la Integridad Corporal, capítulo VI – Aborto Ilícito, entre os artigos 320 a 324, são elencadas as situações em que o aborto é considerado crime e quais as penas cabíveis para quem infringe a norma. Ao contrário do brasileiro, o Código Penal Cubano destaca em quais casos o aborto é considerado crime, e não quando é descriminalizado. Assim, fora das hipóteses consideradas ilícitas, todas as demais condutas são permitidas. O procedimento é censurável no país basicamente se é realizado: (a) sem o consentimento da mulher; (b) sem as premissas hospitalares oficiais; e (c) visando lucro. As penas são aumentadas se a prática for decorrida do uso de violência física contra a grávida, e se ocasionar a morte dela (CUBA, 1979).

Recentemente, em junho de 2018, a Câmara dos Deputados da Argentina aprovou a lei que permite o aborto voluntário até a 14ª semana de gestação, mostrando

que o debate sobre o tema, fomentado pela Campanha Nacional pelo Direito ao Aborto Legal, Seguro e Gratuito, tem transformado o posicionamento da população argentina. Porém, a decisão não obteve o mesmo resultado no Senado daquele país. No ano anterior, o Chile abriu concessões para o abortamento em caso de risco de vida da mulher, inviabilidade fetal e estupro, comparando-se às regras válidas no Brasil. Esse movimento de abertura dos dois países fomentaram mais uma vez o debate sobre o tema na América Latina e no Caribe.

Mais recentemente, O Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) ajuizou no Supremo Tribunal Federal a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 442, na qual pede que a Corte declare a não recepção parcial dos artigos 124 e 126 do Código Penal pela Constituição da República, partindo do princípio de que a criminalização do aborto compromete a dignidade da pessoa humana e a cidadania das mulheres e afeta desproporcionalmente mulheres negras e indígenas, pobres, de baixa escolaridade e que vivem distante de centros urbanos, onde os métodos para a realização de um aborto são mais inseguros do que aqueles utilizados por mulheres com maior acesso à informação e poder econômico, afrontando também o princípio da não discriminação.

Ao acompanhar presencialmente essas audiências, muito me incomodou como as mulheres negras eram apresentadas para legitimar os posicionamentos dos participantes das audiências, lembradas, por um lado, como verdadeiras mártires de gravidezes não desejadas, tendo a maternidade como realização final de suas vidas e a força para enfrentar as intempéries da maternidade como sua qualidade maior, e, por outro lado, a imagem das mulheres negras e periféricas era levantada discursivamente para denunciar a exclusão social que enfrentam essas mulheres e o controle sobre seus corpos. Ainda que subrepresentadas numericamente enquanto discursantes negras nas audiências do STF, as defensoras públicas Charlene Borges da Silva e Lívia Müller levantaram questões específicas sobre o que significa ser negra em um país que ainda vive as marcas e o legado racista da escravidão, enfatizando que raça e sistema penal se constituem institucionalmente.

Discursos, criação e manutenção de relações de poder

A Análise de Discurso Crítica (ADC), teoria científica interdisciplinar que estuda a linguagem como prática social, entende o discurso como uma parte dessa prática. Para a ADC, os textos estudados oferecem pistas para a compreensão das

práticas sociais e, como ciência crítica, preocupa-se com os efeitos ideológicos desses textos sobre as relações sociais. Os discursos, uma vez que operam e constroem relações de poder, manifestam ideologias, como afirma Fairclough (2003, p.82): “As práticas discursivas são investidas ideologicamente na medida em que elas contribuem para sustentar ou enfraquecer relações de poder”. Thompson (2011) propõe conceituar a ideologia como o sentido das formas simbólicas que estão inseridas nos contextos sociais e que serve para criar, instituir, manter e reproduzir relações de dominação. As posições dadas às pessoas e a qualificação do lugar ocupado por elas oferecem aos indivíduos diferentes graus de poder. Essas relações de poder assimétricas configuram a dominação. Assim sendo, a dominação acontece quando grupos particulares de agentes possuem poder permanente e inacessível frente a outros agentes.

Minha pesquisa de mestrado³ foi motivada pelo pressuposto de que os atores envolvidos na prática do aborto, sobretudo as mulheres, não têm acesso a esse debate, pertencendo a uma realidade distante do que é debatido. Assim, nos debates sobre o aborto, essas mulheres aparecem como objetos e não como atores com poder de fala, pois, ainda que haja mulheres participantes no debate, elas não se colocam em igualdade às que já recorreram ou podem vir a recorrer à interrupção voluntária da gravidez, assumindo papel de especialistas sobre o assunto ou expectadoras do problema. Os abortos ocorrem no silêncio, e é nesse silêncio que as mulheres em situação de vulnerabilidade social comungam. Indubitavelmente, pelo menos uma das discursantes dessas audiências já realizou algum aborto, mas nenhuma foi capaz de vocalizar o ato ou assumir uma posição devido ao ambiente conservador e moralista. As ideologias desempenhariam, então, o papel de manutenção dessa exclusão.

A sugestão nº 15, de 2014, que “Regula a interrupção voluntária da gravidez, dentro das doze primeiras semanas de gestação, pelo sistema único de saúde”, oficializada em 4 de dezembro de 2014, decorre de uma proposição oriunda da sociedade civil, chegando aos trâmites legislativos por meio do Portal e-Cidadania, após ter recebido o endosso de mais de 20.000 assinaturas de cidadãos. A ideia de lei sugerida cria um protocolo de atendimento àquelas que desejam

3 SUASSUNA, Jaqueline Coêlho. **Quando o eu e o tu falam do aborto das outras: uma análise dos discursos nas audiências públicas interativas no Senado**. Dissertação (Mestrado em Linguística – Linguagem e Sociedade) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

abortar no Sistema Único de Saúde, de modo que: “Somente o aborto realizado nos termos desta lei será descriminalizado no Brasil” (SENADO FEDERAL, 2015). Após receber o endosso necessário, o senador escolhido como relator, o Senador Magno Malta, entendeu que deveria haver uma discussão sobre o tema antes que a ideia se tornasse um projeto de lei, e, assim, instruíram-se as audiências públicas interativas sobre a sugestão nº 15. A análise do discurso da ideia legislativa permitiu a compreensão da prática social na qual ela está inserida. Entre os dados fornecidos pelo cidadão proponente, André Oliveira Kiepper, do estado do Rio de Janeiro, há a exposição de motivos pelos quais ele justifica a necessidade de discussão da regulamentação do abortamento voluntário, até a 12ª semana, pelo Sistema de Saúde Pública.

São muitos os motivos pelos quais brasileiras interrompem uma gravidez. Os mais comuns são para adiar a gravidez para um momento mais adequado ou para concentrar energias e recursos em crianças já existentes. Algumas mulheres, no entanto, são incapazes de cuidar de um filho, quer em razão dos custos diretos, ou devido à ausência ou falta de apoio de um pai. Outras desejam planejar para proporcionar uma melhor educação para seus filhos no futuro. As gestantes também podem possuir graves problemas de relacionamento familiar, ou se considerar jovens demais para se tornarem mães. Não raramente, abortos também são resultado de pressões sociais: para uma mulher, pode ser insuportável o estigma de ser mãe solteira ou mãe precoce. A insuficiência dos programas de apoio financeiro para as famílias, a falta de acesso ou rejeição a métodos contraceptivos, e a estigmatização de pessoas com deficiência também são fatores que podem resultar em aborto obrigatório ou seletivo. A atual legislação vitimiza a mulher, tornando-a refém de clínicas de aborto clandestinas. Não obstante, estimativas do Ministério da Saúde apontam a ocorrência de 1,25 milhão de abortos ilegais, ao ano, no Brasil. (SENADO FEDERAL, 2015)

Reproduzo aqui o texto da ideia legislativa como forma de ilustrar que o debate sobre a descriminalização do aborto, ainda que investido de discursos progres-

sistas e favoráveis à garantia dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, se não realizados por meio de uma ótica antirracista, reforça estereótipos negativos sobre mulheres negras. Ademais, nega-nos não somente o direito sobre nossos corpos quanto à decisão de adiar uma gravidez, mas também garantias básicas como o direito de termos nossos filhos ainda que não cumpramos os requisitos impostos por uma sociedade colonizadora. Além disso, dificulta as possibilidades de transformar uma realidade social em que mulheres negras são as principais vítimas das violências institucionais e obstetrícias.

A fim de melhor ilustrar o argumento aqui defendido, a justificativa da proposta de André foi dividida de acordo com o quadro 1:

Quadro 1: Análise da exposição de motivos da Sugestão nº 15 de 2014.

Motivos de interrupção pelas brasileiras:	Mulheres incapazes de cuidar de um filho:	Outras:	Fatores que podem resultar em um aborto obrigatório ou seletivo:
<p>adiar a gravidez para um momento mais adequado;</p> <p>concentrar energias e recursos em crianças já existentes;</p> <p>para uma mulher, pode ser insuportável o estigma de ser mãe solteira ou ser mãe precoce.</p>	<p>em razão dos custos diretos;</p> <p>a ausência ou a falta de apoio de um pai;</p> <p>graves problemas de relacionamento familiar;</p> <p>se considerar jovens demais para tornarem mães.</p>	<p>desejam planejar para proporcionar uma melhor educação para seus filhos no futuro.</p>	<p>a insuficiência dos programas de apoio financeiro para as famílias;</p> <p>a falta de acesso ou a rejeição a métodos contraceptivos;</p> <p>a estigmatização de pessoas com deficiência.</p>

Para a ADC, a análise da interdiscursividade permite a investigação de discursos articulados em textos e suas vinculações com lutas hegemônicas mais amplas. O texto da justificativa da ideia legislativa separa as mulheres em duas categorias: as incapazes de cuidar de um filho e as outras. Os fatores que levam as mulheres da

primeira categoria a recorrerem ao abortamento são resumidos em razões financeiras, ausência de uma figura masculina, problemas de relacionamento familiar e pouca idade. Esses argumentos estão vinculados a discursos que sustentam que o perfil típico das mulheres que abortam no Brasil é o de jovens adolescentes de classes sociais mais baixas, provenientes de famílias desestruturadas e que não estão em um relacionamento estável. As mulheres da segunda categoria são definidas em apenas uma característica, que é antagônica à primeira: são mulheres preocupadas com a “educação” e o “futuro” de seus filhos, ou seja, são capazes de cuidar de um filho, apenas esperam o momento mais adequado para que esse planejamento não seja frustrado. Além disso, essas mulheres aparecem no texto como atores sociais ativos, e como experienciadores de dois processos mentais: “planejam” e “desejam”.

Quanto aos motivos de interrupção da gravidez pelas mulheres no Brasil, são elencados três que podem ser resumidos em um, que é o de adiar a gravidez para um momento mais adequado. Os subjacentes a esse indicam fatores que podem não ser propícios a uma gravidez: a falta de recursos financeiros e de energia, e o estigma de ser solteira ou jovem demais, características que vão ao encontro do esboçado sobre a categoria das “mulheres incapazes de cuidar de um filho”. O proponente da ideia legislativa também divide o aborto em dois tipos: obrigatório e seletivo. Ao traçar o perfil das mulheres que podem recorrer ao abortamento, dos motivos para essas interrupções e ao separar o aborto em obrigatório ou seletivo, o discurso presente na justificativa da ideia legislativa sustenta que os abortos obrigatórios são os das mulheres da primeira categoria, e os seletivos, da segunda. Ou seja, a proposta hierarquiza as mulheres de acordo com raça, classe, geração e status familiar, e sustenta o ideal de maternidade a que, segundo presumido, todas as mulheres estão sujeitas, além da subjugação ao masculino, que, quando ausente, é fator de risco ao sucesso da maternidade.

O recorte de classe entre essas mulheres é simbólico e exemplifica a realidade do abortamento no Brasil, em que as mulheres das classes mais abastadas conseguem recorrer a abortos seguros, motivadas por questões pessoais “justificáveis” para o padrão capitalista que entende o cidadão como consumidor, enquanto as de classe menos favorecidas, e, potencialmente, negras, padecem na clandestinidade em condições insalubres. Desse modo, os critérios de aceitação de uma gravidez também são sustentados por princípios racistas e classistas, uma vez

que os filhos provenientes de uma relação economicamente estável, focada na construção de um cidadão que contribui para o mercado, com possibilidade de “futuro”, são mais aceitos que os potencialmente marginalizados.

Importante ressaltar, contudo, que as mulheres negras e os filhos das mulheres negras em vulnerabilidade social no Brasil só são potenciais marginais porque são empurrados para a margem da sociedade. Esse é um argumento simplório, mas que é trazido a fim de evitar leituras de viés racista meritocrático que sustentam que a marginalidade é uma escolha da negritude brasileira, ao invés de reconhecer que a população negra e pobre é empurrada para o seu extermínio e marginalização social desde os princípios da colonização deste país. Retira-se de mulheres negras em condição de vulnerabilidade social a possibilidade de uma vida sexual e reprodutiva saudável, e, quando não são esterilizadas sem seu consentimento, são empurradas para abortos clandestinos, para situações de trabalho insalubres e para um sem número de violências obstétricas, e, uma vez sobrevivendo a todas essas etapas e decidindo e conseguindo parir seus filhos, estes enfrentam outras políticas de exclusão, encarceramento e aniquilamento por meio do mesmo Estado. Há um jargão que diz que, se o aborto fosse realizado por homens, já havia deixado de ser crime. É necessária uma releitura: se o aborto não matasse apenas mulheres negras e vulneráveis socialmente, já teria sido descriminalizado. O aborto representa para as mulheres negras o mesmo que o sistema carcerário representa para os homens jovens negros no Brasil.

O que compartilho aqui são pontos de reflexão que serviram para meu amadurecimento pessoal e científico e que podem vir a contribuir para a construção do tipo de sociedade na qual acredito. Desejo, assim, que nenhuma mulher sofra suas dores em silêncio e que, a todas nós, seja dado o direito de falar e de ser ouvidas com respeito e empatia. Que não carreguemos culpas, medos, traumas e sequelas desnecessárias. Que os ideais de maternidade não nos sufoquem, não nos prendam, não nos entristeçam, não nos limitem. Que eu nunca mais conheça mulheres que abaixam a cabeça ou o tom de voz para me contar sobre aborto que viveu. Que nenhuma mais fale da sua própria experiência em terceira pessoa. Que nenhuma mulher morra por falta de assistência digna e humana. Que toda escolha seja ponderada e assumida, respeitando as complexidades e as individualidades que permeiam a existência de cada ser. Somos nós, mulheres, principalmente as negras, que não fazemos isso só por nossas famílias, mas

pelas famílias outras, que gestamos a nossa sociedade e que historicamente assumimos o dever de sua criação. Não é justo que nos tomem como assassinas e nem que controlem nossos corpos, vidas e desejos como se não fôssemos moralmente capazes de assumir nossas escolhas. Não há uma sociedade sadia sem mulheres plenamente sadias.

Referências Bibliográficas

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

BRASIL. **Código Penal**. Decreto-lei 2848 de 7 de dezembro de 1940.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Atenção humanizada ao abortamento**: norma técnica. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

CÂMARA FEDERAL. Comissão de Seguridade Social e Família. **Projeto de Lei n. 478** (Dispõe sobre o Estatuto do Nascituro e dá outras providências) de 2007.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/80089-programa-pai-presente-completa-cinco-anos-e-se-consolida-no-pais>. Acesso em: 01 jul. 2018.

CUBA. Ministerio de Justicia (MINJUS): Gaceta Oficial de la República de Cuba, **Código Penal 1979**, publicación digital.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DINIZ, Debora. **Aborto e saúde pública**: 20 anos de pesquisas no Brasil. Brasília: UnB, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. Londres: Routledge, 2003.

FARIA, Nalu; LOPES, Bárbara. As lutas pelo direito ao aborto, ontem e hoje. In: LOPES, B.; MARTINS, J.; MORENO, T. (orgs.). **Somos todas clandestinas**: relatos sobre aborto, autonomia e política. São Paulo: SOF, 2016.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. Linguagem e Gênero Social: Contribuições da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Sistêmico-Funcional. **Revista D.E.L.T.A**, vol. 25, n. especial, 2009.

GUTTMACHER INSTITUTE. Disponível em: <https://www.guttmacher.org/> Acesso em 11 de novembro de 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf> Acesso em: 10 jul. 2019.

MAGALHÃES, Izabel. Gênero e discurso no Brasil. **Discurso & Sociedad**, v. 3, n. 4, p. 714-737, 2009.

MOTTA, Flávia de Mattos. Sonoro silêncio: por uma história etnográfica do aborto. **Estudos feministas**, vol. 16, n. 2, May-Aug. 2008.

PEDRO, Joana Maria. As representações do corpo feminino nas práticas contraceptivas, abortivas e no infanticídio – século XX. In: MATOS, M. I. S. de; SOIHET, R. (Orgs.). **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 157-176.

SENADO FEDERAL. Atividade Legislativa. **Sugestão n. 15**, de 2014. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/119431> Acesso em 22 de setembro de 2015b.

SUASSUNA, Jaqueline Coêlho. **Quando o eu e o tu falam do aborto das outras: uma análise dos discursos nas audiências públicas interativas no Senado**. Dissertação (Mestrado em Linguística – Linguagem e Sociedade) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

VILLELA, Wilza Vieira; BARBOSA, Regina Maria. **Aborto, saúde e cidadania**. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

8. NARRATIVAS AFRODESCENDENTES: LITERATURAS, PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS E RESISTÊNCIA

*Edson de Souza Cunha*¹; *Isabella Santos Mundim*²;
*Thiago de Faria e Silva*³

A experiência do Sernegra se orientou pela configuração de um espaço de debates e convergências entre dois desafios imbricados. De um lado, as questões inerentes às pesquisas das narrativas em suas diferentes linguagens, tais como a literatura e o cinema. De outro lado, a busca por uma pesquisa preocupada e engajada em auscultar trajetórias de resistência, não eurocêntricas, construindo um debate antirracista, não sexista e não discriminatório (não homofóbico, não lesbofóbico e não transfóbico).

Os debates e contribuições demonstraram como a pesquisa das narrativas afrodescendentes apresentam uma grande potencialidade e um longo caminho a

1 Possui graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia (2011), graduação em Letras (português e inglês) pela Universidade Federal de Uberlândia (2006) e mestrado (Teoria Literária) em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (2014). É professor do Curso Superior de Letras, Inglês, do Instituto Federal de Brasília, campus Riacho Fundo. Contato: 1582065@etfbsb.edu.br

2 Graduada em Direito pela UFMG (1998) e em Letras pela PUC Minas (2011), Mestrado em Estudos Literários pela UFMG (2002) e Doutorado em Estudos Literários pela UFMG (2007). Atualmente é docente no Instituto Federal de Brasília. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em literaturas de expressão inglesa, literatura comparada e teoria literária, atuando principalmente nos seguintes temas: questões de gênero, sexualidade e identidades marginalizadas. Publicou e continua a publicar artigos e capítulos sobre intermedialidade, com destaque para tradução intersemiótica (webséries literárias) e práticas/produções típicas das fãs (fan fiction e fanvid principalmente). Contato: isabsm@globo.com

3 Doutor (2016) e Mestre em História Social (2011) pela Universidade de São Paulo (USP), onde também concluiu o Bacharelado e a Licenciatura em História (2007). Atualmente, desenvolve pesquisas sobre História da Alimentação, linguagem audiovisual e ensino de História. Publicou artigos em periódicos acadêmicos (Projeto História, O Olho a História, Revista Fênix, entre outros) e capítulos de livros nas áreas de Cinema, História da Alimentação e Ensino de História. É docente do Instituto Federal de Brasília (Campus Riacho Fundo), onde desenvolve pesquisas, disciplinas e projetos envolvendo as relações entre Cinema/História e Cultura, História e Alimentação. Contato: thiago.faria@ifb.edu.br

trilhar na construção de experiências de resistências em diversas direções, tais como: o protagonismo de autores afrodescendentes na construção de suas próprias narrativas (literatura e cinema); ficção literária de língua portuguesa que situa a ação no Brasil do século XIX ou em país africano em vias de descolonização; ficção literária de língua estrangeira que diz da experiência de habitar um corpo negro na América Latina, no continente africano, no continente asiático, na América do Norte ou na Europa; cinema brasileiro ou de outros países que confere protagonismo a sujeitos negros e pardos; séries televisivas, telenovelas e afins que retratam o dia a dia de quem traz, na pele escura, as marcas do estigma e da exclusão; histórias de mídias diversas que criticam e contestam os estereótipos étnico-raciais vigentes.

O cinema, desde seu surgimento no final do século XIX, tem a literatura como uma de suas fontes de inspiração criativa. Como afirma Jean-Claude Carrière (2006), o cinema incorporou todas as outras artes existentes em sua rápida evolução como linguagem artística no século XX. Tentou arregimentar escritores para a produção de roteiros e, desde muito cedo, aventurou-se em adaptações de obras literárias, como fez Georges Méliès em sua *Viagem à Lua* (1902), ao se inspirar em Júlio Verne.

O enorme arcabouço de experiências entre cinema e literatura abriu caminho para a entrada de um terceiro personagem, a história. A crescente importância social e política do cinema ao longo do século XX fez crescer os estudos da relação entre cinema e história. Ao lado desses estudos, a reflexão teórica sobre a escrita da história também sofreu rápidas modificações. A diversificação das fontes e dos objetos de estudo da história, a ideia de uma noção de história como articulação crítica do tempo presente e passado e a superação de uma visão linear, positivista e cronológica fizeram com que os historiadores se aproximassem cada vez mais do cinema e da literatura. Sem a ilusão de ver nas obras literárias e cinematográficas uma janela para o passado, a história tem mergulhado, desde então, nas narrativas artísticas com o objetivo de reconhecer múltiplas possibilidades de articulação, entendendo a reflexão histórica a partir das provocações das obras artísticas, no caminho trilhado por Walter Benjamin (1994), como um relâmpago em um momento de perigo.

Nessa perspectiva, essa tríade – cinema, literatura e história – se constrói pelo diálogo e não pela vigilância de um dos polos sobre os demais. Desse diálogo, sobressai-se não uma verdade única, mas um laboratório de diferentes olha-

res, interpostos por cada uma das fontes de reflexão. Essa preocupação nos permite afastar o risco de uma instrumentalização das obras artísticas apenas como pretextos ou suportes de uma leitura histórica que já nasce pronta fora das narrativas artísticas. O esforço aqui é o oposto. Busca-se compreender e interpretar as construções narrativas em suas especificidades para, a partir daí, tecer o diálogo com a História.

O “risco da vigilância” também é muito forte entre o cinema e a literatura. A ideia da adaptação de uma obra literária por um filme, não raramente, é acompanhada das cobranças por fidelidade do filme à obra, de verificações sobre as mudanças na trama e por um veredito final que, a depender da fidedignidade do filme em relação à obra original, quase sempre resulta em condenação.

Nossa proposta de diálogo deseja superar essa vigilância. Thaís Flores Nogueira Diniz (2005) tem importantes contribuições nesse campo, ao pesquisar a adaptação da literatura pelo cinema a partir de três caminhos distintos: a adaptação como tradução, como hipertexto e como reciclagem.

Ismail Xavier, teórico do cinema, também analisa essa relação sob o ponto de vista do cinema e reforça a ideia da obra literária como ponto de partida, ao afirmar que se trata, em primeiro lugar, de linguagens narrativas diferentes:

Afinal, livro e filme estão distanciados no tempo; escritor e cineasta não tem exatamente a mesma sensibilidade e perspectiva, sendo, portanto, de esperar que a adaptação dialogue não só com o texto de origem, mas com seu próprio contexto, inclusive atualizando a pauta do livro, mesmo quando o objetivo é a identificação com os valores nele expressos. (...) Ao cineasta o que é do cineasta, ao escritor o que é do escritor (XAVIER, 2003, p. 62).

Nesse sentido, narrativas são espaços privilegiados de pesquisa e valorização das práticas de resistência, pois permitem a emergência de vozes silenciadas, experiências soterradas e testemunhos de situações de violência, mas também de resistência. Iremos discutir, mais detidamente, três caminhos trilhados pelo simpósio temático ao enfrentar essas questões em objetos de pesquisa específicos.

Arminda no conto *Pai Contra Mãe* e no filme *Quanto Vale ou É por Quilo?*

O conto *Pai Contra Mãe* (1906), de Machado de Assis, e o filme *Quanto Vale ou É por Quilo?* (2005), de Sérgio Bianchi, configuram um interessante diálogo entre literatura, cinema e história. O diálogo é instaurado pelo filme a partir de um universo complexo, conformado não somente pelo texto literário e pela questão da escravidão, mas por fontes documentais do Arquivo Nacional e pelo tema contemporâneo das ONGs como negócio de exploração da caridade.

Em diferentes linguagens e diferentes historicidades, as narrativas irônicas e provocativas do conto e do filme ensejam uma leitura da história de violência e racismo presente na sociedade brasileira. O trabalho pretende analisar esse diálogo entre filme e conto a partir de uma personagem negra e mulher presente nas duas obras, chamada Arminda, analisando não somente as situações de violência, mas também os possíveis ensaios de resistência.

Logo, a análise das duas obras se torna oportuna, de um lado, por ser um interessante caso de diálogo entre a história, cinema e literatura; de outro, por proporcionar a discussão de questões importantes sobre a presença feminina e negra na literatura e no cinema brasileiros.

Nesse sentido, o percurso a seguir será o de entender as obras de Machado de Assis e Sérgio Bianchi, em um campo de diálogo, na perspectiva da reciclagem, identificando como a relação se dá de forma muito criativa e provocativa, pois Bianchi dialoga, de forma incessante, em três frentes principais: 1) com a obra literária, pela alusão ao conto, utilizando os mesmos nomes dos personagens, mas em uma trama contemporânea; 2) com o contexto histórico da escravidão, pela inserção das cenas baseadas em documentos do Arquivo Nacional e do conto; 3) com seu próprio contexto histórico em 2005, ao tratar da caridade e das ONGs, corroborando o tom crítico de Machado de Assis, porém trazendo uma atualização inscrita no título do filme “Quanto vale ou é por quilo?”, isto é, um novo fenômeno de mercantilização da vida, em analogia ao mercado escravista.

Focalizaremos nossa análise nas personagens, ambas chamadas de Arminda, no conto e no filme, compreendendo o lugar que elas ocupam nas duas narrativas.

No conto *Pai Contra Mãe*, a trama se estabelece a partir das dificuldades de Cândido Neves, Clara e sua tia Mônica em sustentar a casa e pagar o aluguel. Com a gravidez do casal, a situação se agrava. Em uma sociedade machista e patriarcal, a pressão sobre Cândido Neves aumenta. Ele se dedica a trabalhos incertos e

precários e vê, na busca de escravos fugidos, uma chance de obter um dinheiro rápido. A ironia do conto, presente no título, só ganha maior clareza quando Arminda entra na narrativa pela primeira vez, no seguinte trecho:

Uma, porém, subia a cem mil-réis. Tratava-se de uma mulata; vinham indicações de gesto e de vestido. Cândido Neves andara a pesquisá-la sem melhor fortuna, e abrira mão do negócio; imaginou que algum amante da escrava a houvesse recolhido (ASSIS, 1906).

Inicialmente, ela é apenas uma mulata fugida, com descrições em um anúncio. Pouco antes de desistir das soluções possíveis, no caminho para entregar o filho à roda dos enfeitados, ele encontra a possível escrava fugida. É seu nome, informado no anúncio, que confirma a suspeita. Ele a chama por “Arminda” e ela responde. Revela-se ser a mãe contra a qual o pai se volta. Ela diz:

- Estou grávida, meu senhor! – exclamou – Se Vossa Senhora tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte; eu serei sua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser. Me solte, meu senhor moço! (ASSIS, 1906).

A frase de Cândido Neves no fim do conto responde à única fala da personagem: “Nem todas as crianças vingam. – bateu-lhe o coração”. No conto, o foco da narrativa está em Cândido Neves, homem livre e pobre, mais próximo socialmente da escrava que do proprietário de escravos, figura exemplar de uma sociedade desigual e violenta como a brasileira.

A fala de Arminda busca uma última esperança de empatia, ao pedir que a soltas-se pelo amor do próprio filho, mas é exatamente por isso que ele irá prendê-la. Nem a promessa de uma servidão ao algoz poderá mudar a situação. Cândido não é senhor, por isso, é preciso entregá-la para ter seu objetivo conquistado. O desfecho, com a fala de Cândido após receber a recompensa e vê-la abortar, é exemplar nesse sentido. A lógica, que opõe o pai contra a mãe, é a da vida reificada como mercadoria.

No conto, a personagem Arminda tem pouco espaço para resistência. Por sua fala, é certo que ela nem mesmo compreende a totalidade da trama que o narrador expõe ao leitor. Entretanto, ela resiste, tanto na argumentação, buscando

em vão a empatia de Cândido, quanto na luta que imprime contra sua captura.

No filme, a personagem Arminda ganha destaque muito maior e passa ao primeiro plano da trama. Ela é uma liderança na favela e trabalha no projeto social de informática para a periferia, que a empresa Stiner desenvolve na comunidade. Ao mesmo tempo, tem uma rede de relações com outras personagens. É sobrinha de Judith, idosa que trabalha na Stiner, e mãe do futuro sequestrador de Marco Aurélio, dono da empresa. Também tem proximidade com Lurdes, funcionária da Stiner responsável por fazer a ponte entre a empresa e as comunidades. Além de possuir contatos políticos, como o amigo do partido, que a alerta sobre as irregularidades no projeto social desenvolvido pela Stiner.

Arminda é construída como uma liderança na favela em constante reflexão sobre os sentidos das ações sociais desenvolvidas. Aceita o projeto e se engaja nele, mas sem perder o esforço de avaliação crítica. Há três construções narrativas desenvolvidas com a personagem ao longo do filme. Elas são responsáveis por dar sentido ao trabalho de reciclagem proposto pelo filme, ao reunir alusões ao conto de Machado de Assis, às cenas do século XVIII inspiradas em documentos do Arquivo Nacional e à trama contemporânea relacionada ao projeto social e à mercantilização da caridade.

A primeira dessas construções é a inserção de planos com câmeras subjetivas de Arminda, nas quais o espectador a vê observando uma determinada situação e logo em seguida passa a compartilhar seu ponto de vista. Na constrangedora gravação de um comercial com crianças negras, Arminda assiste distante e triste à situação. Quando assistimos a sua subjetiva, as crianças se transformam, modificando o figurino, em escravos amarrados a cordas, como se a cena fosse fruto de sua consciência crítica. Em outro momento, quando ela visualiza uma catadora de papel na rua, a sua subjetiva passa a se ver na posição da mulher, com uma máscara de folha de flandres, tal qual a do início do filme, quando há a leitura de um trecho do início do conto *Pai Contra Mãe*. Nessas cenas, Arminda reconhece permanências do passado escravista em seu presente.

Na segunda construção narrativa, em uma das quatro cenas do passado escravista intercaladas ao longo do filme, há uma citação ao conto *Pai Contra Mãe* e uma sobreposição das duas Armindas, ambas com a interpretação da atriz Ana Carbatti. Na cena do passado escravista, o narrador fala do ofício de capturar escravos fugidos e um dos capitães do mato visualiza um cartaz, em que se pode

ler “Arminda”. Em seguida, ele captura uma escrava grávida. Ao entregá-la ao senhor de escravos, ela passa mal e aborta. Embora em nenhum momento do filme se mencione o conto de Machado de Assis, há uma sobreposição das personagens e dos conflitos.

Na terceira construção narrativa, a personagem participa ativamente da trama de corrupção e violência inscrita na trajetória da empresa Stiner. Ela foi informada por um amigo do partido que o projeto é alvo de superfaturamento. Na comunidade, há computadores usados enquanto o projeto prevê equipamentos novos. Ela cobra, por diversas vezes, Ricardo, um alto funcionário da Stiner e braço direito do dono da empresa, Marco Aurélio. Também cobra a amiga Lurdes, também funcionária da empresa. Esta, ao ser demitida, confirma a denúncia a Arminda e lhe entrega documentos. Esses documentos comprovam que sua tia, Judith, foi usada como laranja para os desvios de recursos.

O desfecho de sua atuação se dá em um protesto organizado por Arminda durante uma premiação na qual Ricardo e Marco Antônio, recém-saído de um sequestro, são homenageados. Ela protesta contra os desvios e os computadores. Em uma tentativa de cooptação, todos são convidados por Ricardo a entrar na festa. Nesse momento, há uma subjetiva da personagem, vendo a passagem do capitão do mato que havia capturado Arminda. Assim como nas demais subjetivas, ela vê o passado de violência no presente. A situação se agrava quando ela dá uma entrevista e mostra os documentos aos jornalistas. Nesse momento, em uma conversa de corredor, Ricardo parece negociar seu assassinato.

Na cena final do filme, Candinho é contratado para matar Arminda. Sua presença no filme é bem reduzida se comparada a no conto. Ele, Clara e tia Mônica não estão no centro da trama, mas mantêm as mesmas características do conto, transpostas para moradores de periferia. Candinho perde o trabalho como lixeiro e termina por ser assassino de aluguel. A atuação do pai contra a mãe passa a ser, no século XXI e no filme, o silenciamento político de Arminda, uma líder, mulher e negra da periferia. Se no conto Arminda tenta, em vão, resistir e salvar a sua vida, no filme, ela possui uma voz ativa e militante em defesa da comunidade, silenciada pelo assassino de aluguel bancado pelo mercado corrupto das ONGs.

Há um final alternativo, intercalado nos créditos, que parece existir como utopia, pois Candinho é provocado por Arminda a não matar e a ambos se unirem contra o real inimigo, representado no filme pela empresa Stiner.

De qualquer modo, o final com a morte de Arminda nos faz lembrar que os filmes são organismos vivos e assumem diferentes leituras em seus novos contextos de produção e de recepção. O assassinato político de Marielle Franco em 2018 (até o momento de escrita deste texto não esclarecido) lembra diretamente a atuação de Arminda no filme.

Sérgio Bianchi, ao reler o conto de Machado de Assis, amplifica a importância da personagem Arminda e discute, doze anos antes do caso Marielle Franco, a força da personagem mulher, negra e moradora de favela na construção da resistência à mercantilização da vida. Trata-se de um filme a ser revisto, rediscutido e lembrado, pois, infelizmente, ainda continua muito atual.

A narrativa de Marcelino Freire

Enunciação de vozes silenciadas, narrativas baseadas em perspectivas de sujeitos em situação de extrema pobreza, abjeção, violência (seja física, psicológica ou simbólica), quebra de expectativas sobre uma autoconsciência crítica: os contos do escritor Marcelino Freire nos atingem em cheio pela forma como lidam com a experiência urbana, evidenciando muitas contradições das relações sociais decorrentes do processo de civilização ocidental para compor narrativas que apontam para fracassos e traumas, lançando mão de técnicas e pontos de vista que se baseiam numa fixação excessivamente subjetiva, que chega a incomodar muitos leitores. As narrativas de Freire apresentam ao leitor o desafio de experimentar o olhar do outro, sendo obrigado a se conformar com vozes que não se expressam contra a situação de opressão da qual enunciam, chegando mesmo a reafirmar enunciados que reforçam sua posição subalterna, reprimindo possibilidades de quebra do ciclo que perpetua a sujeição.

Dentre essas narrativas, encontra-se com muita frequência a voz da mulher, da personagem feminina como narradora. Propõe-se aqui uma leitura de um conto de Freire, buscando reconhecer na voz da personagem questões relacionadas à tensão entre a manutenção e o questionamento de uma situação degradante de opressão. Para isso, apresenta-se brevemente o autor e a obra com que lidamos.

Marcelino Freire é um escritor nascido em Sertânia, interior do Pernambuco, ex-morador de Recife, de onde se mudou para São Paulo em 1991. Desenvolveu um estilo próprio muito marcante, ligado à oralidade, à repetição, ao jogo sintático e semântico, realmente desafiando a sintaxe e problematizando o próprio

gênero que usa como principal suporte de publicação. Seus contos compartilham o espaço urbano de grandes cidades, sejam São Paulo, Recife, Manaus ou uma metrópole ficcional qualquer, seja a periferia com esgoto a céu aberto, sejam o cais e os shoppings, os condomínios fechados e os lixões. Contos que mostram um espaço repleto de contradições, impossibilidades latentes e desejos conflitantes com a realidade dos personagens, cujas vozes são evidenciadas em narrativas que estranham no momento em que as ouvimos/lemos, pois compartilham experiências e olhares diferentes e que, muitas vezes, não cumprem expectativas sobre o que pensamos sobre o outro e sobre sua experiência.

Contos Negreiros (2005) é um livro de contos de Marcelino Freire, composto por narrativas e personagens que experimentam situações degradantes inerentes de sua interação com uma realidade na qual as relações de poder estabelecem influências opressoras. Percebemos algumas constantes nos temas que compõem as narrativas: sofrimento ou violência; categorias diversas de preconceito; questões sexuais que são tabus para a sociedade, tal qual prostituição, pedofilia, turismo sexual, dentre outras. A composição de narrativas ficcionais que exploram esses temas, a partir de sua organização estética da linguagem que, de acordo com Iser (1996, p. 13), deixa claro para o leitor o seu caráter fictício, nos colocam em um tipo de contato, mediado pelo texto, com uma realidade específica de seu universo ficcional que nos remete de volta ao real. Nos termos de Žižek, essa relação com o ficcional nos ajuda a suportar o “caráter traumático e excessivo” desse real, sendo “preciso ter a capacidade de discernir, naquilo que percebemos como ficção, o núcleo duro do Real que só temos condições de suportar se o transformarmos em ficção” (ŽIŽEK, 2003, p. 34).

A personagem Totonha em *Contos Negreiros*

Dentre as narrativas de *Contos Negreiros* encontramos o conto *Totonha*, no qual a nossa personagem e narradora faz considerações que dizem respeito à inutilidade da alfabetização para a sua realidade de exclusão. A velha negra relaciona-se com a sua realidade por meio de outra forma de leitura, que é a da observação do mundo e da natureza. A personagem aproxima a sua existência à natureza e aos animais. O que ela precisa para sobreviver na sua situação de carência é essa capacidade de observação, mostrando-se indignada com uma imposição do governo de forçá-la a “saber” assinar.

Capim sabe ler? Escrever? Já viu cachorro letrado, científico? Já viu juízo de valor? Em quê? Não quero, aprender. Dispensou.

Deixa pra gente que é moço. Gente que tem ainda vontade de doutorar. De falar bonito. De salvar vida de pobre. O pobre só precisa se pobre. E mais nada precisa. Deixa eu, aqui no meu canto. Na boca do fogão é que fico. Tô bem. Já viu fogo atrás de sílaba?

[...]

Tem coisa mais bonita? A geografia do rio mesmo seco, mesmo esculhambado? O risco da poeira? O pó da água? Hein? O que eu vou fazer com essa cartilha? Número?

Só pra prefeito dizer que valeu a pena o esforço? Tem esforço mais esforço que o meu esforço? Todo dia, há tanto tempo nesse esquecimento. Acordando com o sol. Tem melhor bê-á-bá? Assoletrar se a chuva vem? Se não vem? (FREIRE, 2005, p. 77)

A sua degradação é aceita como forma de proteger-se do que ela julga desnecessário após sua vida de sofrimento e carência, ou seja, é por meio do cinismo que se constrói uma crítica sobre a validade do conhecimento para quem nunca foi oferecida nenhuma chance. Trata-se de um texto literário sobre a inutilidade da leitura associada a outras carências mais básicas que têm que ser supridas. No fim do conto, Totonha associa a ideia de render-se a essa imposição a uma recusa consciente, até mesmo como uma resistência à dominação, pois aprender a ler só aumentaria a sua pobreza.

Não preciso ler moça. A mocinha que aprenda. O prefeito que aprenda. O doutor. O presidente é que precisa saber ler o que assinou. Eu é que não vou baixar a minha cabeça para escrever. Ah, não vou (FREIRE, 2005, p. 78).

Para desenvolvimento da reflexão sobre esse tipo de cinismo que reconhecemos nas narrativas, lançamos mão da proposta do historiador da arte, Hal Foster, em

O retorno do real (2014). Pensando a contemporaneidade, o pesquisador reflete sobre os rumos da arte a partir do começo dos anos 90, baseando-se em duas abordagens (FOSTER, 2014, p. 150).

A primeira leva o cinismo consciente a um extremo, utilizando da imbecilidade, do autismo, para se posicionar contra um referente já considerado destruído, morto. A segunda posiciona-se contra o cinismo; ao artista se propõe uma ideia de engajamento que já não é possível existir da forma como existira, uma vez que este suposto intelectual engajado não seria capaz de reconhecer nem quem é o seu inimigo nesse momento histórico, em que não existem mais grandes propostas ideológicas de mudança social; assim, o artista se aproxima da sociedade e de seus problemas imediatos, do que é abjeto, do mais imundo e do repulsivo. Com excesso de cinismo ou partindo da rejeição a eles, o artista acaba produzindo objetos que apresentam uma realidade na forma de trauma. Nesse sentido, levanta-se também um posicionamento *kynical* (cinismo kúnico), ou seja, um posicionamento em que a degradação é levada ao ponto da acusação social, assumindo uma postura irônica e sarcástica sobre uma suposta cultura dominante para elevá-la ao ridículo e expor interesses egoístas e violentos sobre o poder, frente a um posicionamento cínico: aceitação da degradação pela proteção ou ganho que ela oferece (FOSTER, 2014, p. 150).

Luciene Azevedo desenvolve essa consideração sobre o cinismo, mostrando que o termo kúnico estabelece uma relação mais performática em relação à crítica que tenta operar:

O cinismo é um conceito cindido. De um lado, o cínico oportunista, que muitos identificaram como o tipo dominante na década de 90, representa a postura conformista que luta para compatibilizar “os princípios e a prática que os contradiz”. De outro, o cínico, digamos de combate, que quer desestabilizar a postura conservadora, agir a contrapelo dos valores estabelecidos, o kúnico. Todo cínico aposta na repressão de sua face kúnica. Enquanto que para vencer a vontade de conservação de si cínica, o kúnico precisa encarnar teatralmente a desfaçatez, espetacularizando performaticamente uma atitude meta-cínica (AZEVEDO, 2004, p. 41).

Assim, a estratégia do cínico kúnico acaba sendo considerada menos questionadora de uma realidade opressora, por não partir de uma reivindicação que está subentendida no posicionamento do cínico. Percebemos que algumas estratégias, como o uso do cinismo “puro” e do cinismo kúnico, são muito eficientes para a estruturação dos discursos das personagens, criando níveis de sentido que devemos extrapolar para alcançarmos ideias que os textos trazem à tona superficialmente, mas que não podemos entender somente como um recurso à evidenciação da discriminação ou de estereótipos.

Essa estratégia é utilizada por Marcelino Freire em outros contos nos quais se apresentam personagens narradoras. A voz daquelas em situação de abjeção apresenta perspectivas que contribuem para a perpetuação de sua situação de opressão, e o leitor é forçado a compartilhar desse ponto de vista momentaneamente durante a leitura, sendo um ponto de vista possível, mas inaceitável. A compreensão de que o autor lança mão deste tipo de cinismo pode oferecer um artifício de interpretação que faça com que estes enunciados não se limitem a uma aceitação inerte a esta situação de opressão, mas, pelo contrário, apontem para sua contestação.

Poeta/Caliban na antologia *Cannibal*

Contestar e resistir constituem palavras de ordem noutra produção artística da contemporaneidade, para além das já elencadas e analisadas. Esta é a obra de estreia da escritora jamaicana Safiya Sinclair, intitulada *Cannibal*. Antologia que chega ao mercado norte-americano em 2016, *Cannibal* conta com um total de cinquenta poemas, que Sinclair distribui em cinco seções temáticas distintas.

A despeito da especificidade que determina a inclusão de poemas numa seção em vez de na seguinte (ou na anterior), todos os textos líricos aqui presentes materializam a tarefa que Sinclair crê que lhe cabe, que toma para si, qual seja, suplementar as lacunas e os silêncios da narrativa dominante via a escrita. No caso dela, via a escrita de versos que “devoram” a tradição literária masculina, branca, anglo-americana de que a escritora, sujeito pós-colonial e diaspórico, é tributária. Neles, Sinclair reporta-se em especial à peça teatral *The Tempest* (1611), do dramaturgo inglês William Shakespeare, numa empreitada criativa que é de enfrentamento e refutação do legado civilizacional e cultural eurocêntrico.

A peça tem em Prospero, duque de Milão, seu protagonista. Ele, antes da ação

dramática começar, cai vítima da traição do irmão Antônio, que o destitui de quase tudo e o exila da corte. Na companhia da filha Miranda, Prospero vagueia pelos mares até alcançar uma ilha “mágica”, onde vivem diversas criaturas fantásticas. Tão logo lá chega, Prospero estabelece seu domínio, subjugando os nativos e os recrutando para participar da vingança que planeja. Dentre esses nativos, destaca-se Caliban, filho da feiticeira que “reinava” na ilha e herdeiro de direito do território expropriado, além de criatura cujo nome configura anagrama da palavra “canibal”.

À luz de teorias literárias mais recentes – estudos pós-coloniais e decoloniais notadamente –, Prospero surge feito o europeu colonizador por excelência, o protótipo do estrangeiro branco que abarca em terras “desconhecidas” e nelas interfere a seu bel prazer. Caliban, por sua vez, encarna a barbárie e a outridade que escapam à compreensão desse estrangeiro invasor: alguém/algo a quem/que se deve “domesticar” e cuja entrada em cena se dá em resposta a um chamado depreciativo do protagonista. Insultos e adversidades mil à parte, Caliban representa um corpo que ensaia rebelião, episodicamente que seja (MOURA, 2001). A exemplo, em trecho dos mais famosos de *The Tempest*, Caliban manifesta-se da seguinte maneira face às agressões (verbais e físicas) de pai e filha: “Você me ensinou a falar e o meu proveito nisso / Foi saber como praguejar. Que a peste vermelha [os] consuma / Por [terem] me ensinado a sua língua!”⁴ (SHAKESPEARE, 2014, p. 63).

Na caracterização de Caliban – e na declaração em destaque –, residem aspectos da peça que tanto fascinam quanto inquietam Safiya Sinclair. Obra literária pela qual tem enorme apreço, *The Tempest* continua a assombrá-la porque dramatiza relação de poder que Sinclair, mulher afrodescendente e caribenha que é, vivencia e reproduz desde o nascimento. As indignidades que Caliban enfrenta, os traumas que a colonização lhe legam, a domesticação/educação linguística a que o obrigam, tudo isso encontra ecos na biografia da própria escritora, “canibalística” e “monstruosa” em igual medida. Dessa afinidade, decorre a promessa dela de restituir, a si e aos seus, aquilo que lhes espoliaram.

Sempre quis que Caliban, para além das margens de *The Tempest*, descobrisse em si, imperfeito que fosse, beleza

4 You taught me language, and my profit on't / Is I know how to curse. The red plague rid you / For learning me your language!

e poder. [...] Vasculhei *The Tempest* em busca de cada palavra depreciativa, cada xingamento que adotavam para descrevê-lo e “alquimizei” tudo em fúria em prol da minha família, minha terra natal, minha identidade. *Mother, your cannibal lives there*. Do que fora monstruoso, eu criei maravilhas. [...] A fúria de Caliban é a fúria de meu pai é a minha fúria. O que meu dialeto *patois* representa, e o que minha poesia representa, não se resumem à resistência linguística contra a colonização, mas incluem também a reconstrução intencional de mundo com propósito de honrar tudo/todos do Caribe. Eu sou Caliban. Eu sou canibal. *Dear Father, may I unjungle it?*⁵ (SINCLAIR, 2019, tradução nossa)

A pretensão de “barbarizar”, no viés da periferia e da subalternidade, o que está vigente subjaz então o projeto/promessa poética que *Cannibal* efetiva. A reparação – linguística, simbólica, identitária – há de acontecer concomitante à “selvageria” típica da produção literária de Sinclair, que culmina em poemas que canibalizam criativamente e criam canibalizando. Deles foca-se em “Dreaming in Foreign”, que integra a primeira seção temática da antologia.

Trata-se de um, dentre vários textos, que traz menção explícita à Caliban, que William Shakespeare inventou para a posteridade. Neste, o nome da personagem aparece na dedicatória/epígrafe que antecede os versos, com os dizeres “after Caliban” (SINCLAIR, 2016, p. 17). Seja expressão que assinala homenagem ao nativo da ilha, seja expressão que designa resposta à fala dele, as duas palavras, em conjunto com o título do poema, antecipam e desde já tematizam questão cara aos escritores de literatura pós-colonial, a saber, o imperialismo,

5 It has always been my hope that beyond the margins of *The Tempest*, Caliban might find beauty and power in his own nature, flawed or not. [...] Circling the ocean-magic and a poet’s finality at the end of his life, I combed through *The Tempest* for every word and slur Caliban was called and alchemized there the rage of my family, my country, my identity. *Mother, your cannibal lives there*. What was once seen as monstrous, I sought to make beautiful. [...] Caliban’s anger is my father’s anger is my anger. What my native dialect of *patois* represents, and what my poetry represents, is not only a linguistic rebellion against colonization but also a willful remaking of the world to reflect all aspects of the Caribbean self. I am Caliban. I am cannibal. *Dear Father, may I unjungle it?*

que a tudo afeta e vicia. Até o inconsciente e os sonhos, posto que “sonhar em língua estrangeira” ou “sonhar feito estrangeiro” descreve, em termos exatos, uma angústia da qual Caliban – ou sujeitos outros, colonizados como ele – não consegue, presumivelmente, escapar.

O poema propriamente dito confirma tal hipótese interpretativa.

Give your throat to everything, / not the word but the
thing of it. / What the body speaks is untranslatable, /
how always some unpeopled aching, / our mouths closed
around the past / like knives

Circumstance has made us / strangers here, / wild dance
we are slowly forgetting; what home / The Mobay sky a
lingering torch to mutiny. Rebellion. / Here I conspire [...]
ignite and riot / [...] brush palms / in solidarity [...] / our
bodies [...] breathing the dark impossible.

We are tongue-tied with the songs / of unknown birds,
an extinct diction. Fireburn / that shipwreck, its aimless
curse. Jah, guide / these words, this life an invisible co-
lumn, my one / bloodline stretching, red livewire vein,
to appear across / these hijacked decades, inventing
Paradise (SINCLAIR, 2016, p. 17-18).

Ao longo de cinco estrofes, Sinclair adota uma voz lírica que ora expressa-se na segunda pessoa do singular / plural (“Give your throat to everything”), ora expressa-se na primeira pessoa do plural (“Circumstance has made us strangers here”), ora expressa-se na primeira pessoa do singular (“Here I conspire”). A alternância de pessoas pronominais não se dá acidentalmente. Longe disso. Conta com um propósito possível: faz confundir a subjetividade “autobiográfica” da poeta com a subjetividade, coletiva, de contemporâneos e de antepassados, que partilham das mesmas experiências de discriminação, subjugação e violência; que declaram pertencimento ao mesmo grupo de gente que segue adiante há muito, independente do que os defronta.

À ancestralidade negra, somam-se instâncias de religiosidade específicas da Jamaica, quando a voz lírica invoca Jah (Deus, no contexto do movimento rastafári/

rastafarianismo) e suplica-lhe proteção e encorajamento, sobretudo quando da sua participação na luta anticolonialista e contra-hegemônica. Para além disso, versifica-se passado no presente toda vez que se diz dos efeitos, nefastos, da barbárie imperialista; toda vez que se diz da história que solapam, da dor que a (os) acomete, das heranças que lhe (lhes) fogem da memória, da pobreza a que a (os) condenaram. Em meio a esse cenário, todavia, eu, você(s), nós, eles resistem e sobrevivem, em aliança e conspiração com elementos e forças da natureza, eles também solidários no combate.

Nesse poema e nos demais, Safiya Sinclair dispõe assim, em versos, uma subjetividade feminina afrodescendente em situação de diáspora, capaz de fazer frente a quaisquer desafios que o passado e o presente, individual e coletivo, lhe apresentam, bem como de resignificar corpos e vivências outrora – e ainda agora – desvalorizados e/ou explorados. Ora Caliban aguerrida que defende território de invasores, ora negra e estrangeira que reside na América hostil atual, ora poeta que operacionaliza “barbárie” e “monstruosidade” em prol de si e de outros afins, essa voz lírica que aí se faz ouvir anuncia estética descolonizadora e emancipatória, repleta de alteridade.

Narrativas artísticas e resistência: um campo diverso

O que Sinclair preconiza e executa com/na literatura que escreve vai aproximá-la, em que pese o que os separa, dos realizadores brasileiros de ontem e de hoje, cujas produções servem de instrumento de denúncia e crítica do estado de coisas lá e cá em vigor. Cada qual à sua maneira, Machado de Assis, Sérgio Bianchi, Marcelino Freire e Safiya Sinclair traduzem injustiças e violências comuns a certos segmentos em arte antagonista, desafiadora, provocativa. Seja no conto *Pai Contra Mãe*, seja no filme *Quanto Vale ou É por Quilo?*, seja no livro *Contos Negreiros*, seja no livro *Cannibal*, os escritores e o cineasta colocam em cena e põem a falar sujeitos a quem, em geral, não se atribui visibilidade e protagonismo, numa tentativa nítida de intervir, contundente e criativamente, nos tempos e lugares de seu interesse.

Nessa perspectiva, a resposta de Sinclair, quando lhe perguntam sobre a responsabilidade com que deve arcar o artista sintetiza bem, tudo indica, traço peculiar às vidas e obras dos quatro criadores:

Eu [crio] para descobrir de onde venho, para preservar o que nos cabe, e para me certificar de que meus pares, contemporâneos e futuros, saberão seus nomes. Esta narrativa de infortúnio e desenraizamento é a narrativa da negritude na Diáspora por excelência, e que pouco mudou ao longo de sete séculos. Se devo acreditar que me falta um nome, então eu também acredito que documentar pessoas, especialmente as marginalizadas, configura tarefa indispensável. Ao [narrarmos] nossas histórias, ao convertermos a linguagem do opressor em arma, nossa [criação] representa ato(s) de rebeldia. [Arte] como insurreição. [Arte] como memória. [Arte] como sobrevivência⁶ (SINCLAIR, 2019, tradução nossa).

Os percursos de reflexão sugeridos ao longo deste trabalho e durante os debates no Sernegra não se pretendem conclusivos. Ao contrário, ensaiam caminhos de análise possíveis a partir das provocações instigadas pelas obras artísticas, lembrando o poder crítico e reflexivo da literatura e do cinema como narrativas de resistência.

Referências Bibliográficas

ASSIS, Machado de. Pai contra mãe. In: ASSIS, Machado. **Relíquias de Casa Velha**. Rio de Janeiro, H. Garnier, 1906. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000245.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

AZEVEDO, Luciene. **Estratégias para enfrentar o presente** – a performance, o segredo e a memória. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2004.

6 I write to discover where I come from, to preserve the stories we have now, and to make sure whoever comes next will always know her name. This narrative of loss and rootlessness is the narrative of blackness in the Diaspora, one that has scarcely changed over seven centuries. If I am to believe I am nameless, then I also believe that documentation, especially of marginalized people, is necessary. By writing our stories, by making weapons of a language forced upon us by an oppressor, our writing is an act of rebellion. Poetry as revolt. Poetry as documentation. Poetry as survival.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo, Brasiliense, 1994.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Trad. Benjamin Albagli, Fernando Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

DINIZ, Thais Flores Nogueira. **Cinema e literatura**: tradução, hipertextualidade, reciclagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

FREIRE, Marcelino. **Contos negreiros**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

ISER, A. Wolfgang. **O fictício e o imaginário**: perspectivas de uma antropologia literária. Trad. Johannes Krestchmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

MOURA, Paulo César Prazeres. **Caliban** – o outro da história. [S.l.: s.n.], 2001.

QUANTO vale ou é por quilo? Direção: Sérgio Bianchi. Produção: Patrick Leblanc, Luís Alberto Pereira. Rio de Janeiro: RioFilme, 2005, 1 DVD (104 min.).

SHAKESPEARE, William. **A tempestade**. Trad. Rafael Raffaelli. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

SINCLAIR, Safiya. **Cannibal**. Lincoln; London: University of Nebraska Press, 2016.

SINCLAIR, Safiya. Gabble like a thing most brutish. Disponível em: <<https://www.poetryfoundation.org/articles/90781/safiyah-sinclair>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

SINCLAIR, Safiya. **The PEN Ten with Safiya Sinclair**. Disponível em: <<https://pen.org/pen-ten-safiya-sinclair/>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

XAVIER, Ismail. “Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema”. In. PELLEGRINI, Tânia. et al. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Editora Senac São Paulo / Instituto Itaú Cultural, 2003, p. 61-89.

ŽIŽEK, Slavoj. **Bem-vindo ao deserto do real**: cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

9. CORPOREIDADE E PROCESSOS PEDAGÓGICOS DECOLONIAIS: ARTICULAÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA BRASILEIRA

Jonas Sales¹; Larissa Ferreira²; Nadir Nóbrega³

Na construção do conhecimento ocidental, saberes negros e indígenas tiveram seus espaços de ação negados. Quando nos voltamos ao conhecimento praticado nos espaços formais de educação, nota-se que este constitui-se, principalmente, a partir de conteúdos com apelo eurocêntrico e protagonismo nitidamente branco. No contexto brasileiro, o histórico de movimentos e lutas antirracistas ao longo de nossa construção social já denotavam a necessidade de ruptura com este modelo baseado em um sujeito do conhecimento normatizado como um “universal abstrato”. Dentre esses, podemos citar alguns movimentos como: movimento negro, movimento quilombola, movimento de mulheres negras e o próprio movimento indígena voltado à construção de escolas que contemplem conhecimentos específicos dos índios. Outrossim, a Lei 10.639|2003, que indica a obrigação do ensino da história da África e culturas afro-brasileiras em instituições de ensino, ampliada pela Lei 11.645|2008 que acresce os saberes indígenas, evidencia uma conquista relacionada a esses movimentos. Partindo dessa história das lutas no campo da educação, há ainda de se considerar as contribuições do movimento decolonial, que corrobora a pautar algumas dessas urgentes rupturas.

1 Professor Adjunto do Departamento de Artes Cênicas/UnB e do programa de pós-graduação PROFARTES. Coordena o Projeto Cena Sankofa. Artista da Cena. Doutor em Artes Cênicas – UnB com período sandwich na Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa, Portugal. Contato: jonassales1@gmail.com.

2 Professora da Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília. Doutora e Mestra em Arte – UnB. Licenciada em Dança – UFBA. Atualmente é Coordenadora de Cultura, Sustentabilidade, Gênero, Raça e Estudos Afro-Brasileiros do IFB – Campus Brasília. Coordena o Grupo de Pesquisa Corpografias, com pesquisa em dança, crítica e história da arte na América Latina com atual recorte para as poéticas e estéticas de resistência permeadas por questões raciais e de gênero. Contato: larissa.ferreira@ifb.edu.br

3 Coreógrafa, dançarina. PhD em Artes Cênicas pelo PPGAC – UFBA. Pesquisadora de Corpo, Dança, Gênero e Identidade Étnica-Racial. Professora aposentada da UFAL – Licenciatura em Dança. Foi coordenadora do Museu Théo Brandão de Antropologia e Folclore da UFAL. Contato: nadirnobrega@hotmail.com

Portanto, percebemos que esses movimentos citados, que se complementam em seus discursos, consideram a prática de uma educação antirracista que se faz, sobretudo, a partir da reivindicação do deslocamento de centros epistêmicos hegemônicos. Diante da necessidade de valorizar as narrativas negadas nesse processo de exclusão, praticada secularmente como uma educação dita “universal”, propomos algumas reflexões que visam pensar e praticar uma educação antirracista vislumbrando uma perspectiva decolonial e, diante dos muitos caminhos e possibilidades de discussões que podem ser escolhidos, optamos por seguir o corpo e seus saberes como o nosso eixo norteador.

Diante dessas colocações, consideramos o corpo como espaço de expressão da cultura, em luta pelos direitos de igualdade, cidadania e soberania. É importante frisar que o corpo é a primazia da materialização das construções de identidades e é com ele que o alicerce da arte se estabelece. Nessa abordagem aqui exposta, pensamos desde o recorte de corporalidades construídas pela memória ancestral, geradora de criações estéticas, de trajetos poéticos da negritude. E, na afirmativa do pesquisador teatral Jean-Marie Pradier (1997 p.13), o corpo é o “lugar da encarnação do imaginário”. Sendo assim, dar espaço para a encarnação das nossas subjetividades e que estas possam reverberar em saberes, levam-nos a acreditar nos possíveis diálogos entre corpo, negritude e educação.

Para o antropólogo Kabengele Munanga, a Negritude foi um movimento iniciado na década de 1930, por um grupo de jovens antilhanos, martiniquenses e africanos, fundadores do jornal corporativo *L'Étudiant Noir* (O estudante negro) no *Quartier Latin*. Esses jovens: o martiniquense, Aimée Césaire, o guianense, Léon Damas, e o senegalês, Leopold Senghor, oriundos da classe média alta de seus países, que frequentavam as universidades, particularmente as de Paris e Londres, perceberam gradualmente algumas contradições de “assimilação e as rivalidades entre as potências” (MUNANGA, 1988, p. 38). O termo “negritude” possui vários significados, um deles refere-se à consciência para as reivindicações essenciais de pessoas negras (habitação, transporte, saúde e educação); um outro significado baseia-se em um conjunto de valores da civilização africana e também à ideologia baseada na cor negra de pele (OLIVEIRA, 2017 p.49).

Reforçamos ainda que o termo negritude:

Em nossa realidade brasileira, nos serve para reavivar e compartilhar a africanidade que chegou ao nosso país. É

importante dizer que o movimento, em sua gênese, não conseguiu romper com problemas sociopolíticos que tanto impulsionaram seus genitores, porém deixou um legado de pontos positivos, tais como a revalorização da cultura africana, a autoafirmação da figura do negro como algo positivo e a abertura para se ouvir as vozes silenciadas da história negra (SALES, 2015, p. 118).

Dar ênfase à corporeidade denota não somente um processo que se volta para a construção identitária, mas também para as práticas no campo das pedagogias da dança, do teatro e da performance. Portanto, o nosso recorte se coloca nas fronteiras das artes do corpo, nos diálogos entre as possibilidades do dançar, atuar e/ou performar como possibilidade de praticar uma educação decolonial e antirracista. E por onde poderíamos iniciar? Certamente poderíamos partir dos processos educacionais levados a cabo em comunidades quilombolas e indígenas, no que hoje se chama “educação informal”. No que ontem foi chamado de insurgência e resistência, uma vez que essas comunidades praticaram (e ainda praticam) cada passo de sua jornada como uma afirmação da sua existência perante às operações que tentaram colonizar o seu próprio ser.

A “colonialidade do ser” (MADONATO-TORRES, 2007) é uma das mais perversas práticas da colonialidade de poder, uma vez que exclui qualquer possibilidade de reconhecimento do estatuto do “ser”, portanto, desumaniza ao ponto de animalizar alguns povos. Sabemos quanto indígenas e negros escravizados foram julgados violentamente como um “não ser”. Não basta olhar para o passado, considerando que há um projeto de genocídio do povo negro e indígena em curso na contemporaneidade.

Aqui, vemos o corpo como elemento fundamental de relações com o mundo e de edificações de saberes a partir das experiências próprias do corpo e dos diálogos com o outro e o mundo em volta, pois como diz Marilena Chauí,

Meu corpo não é coisa, não é máquina, não é feixe de ossos, músculo e sangue, não é uma rede de causas e efeitos, não é um receptáculo para alma ou para uma consciência: é meu modo fundamental de ser e de estar no mundo, de me relacionar com ele e dele se relacionar comigo. [...] É esse ser ou a essência do meu corpo (CHAUÍ, 1995, p. 244).

O corpo é natureza e casa de saberes e, ao pensar o corpo negro, bem como indígena, cada vez mais precisamos fazer esta corporalidade-saber presente nas epistemes oficiais, de forma ampla e agregadora para o conhecimento e a formação cidadã. Outrossim, a história da resistência epistêmica de certos povos brasileiros, sobretudo negros e indígenas, faz-se presente, atualizada nos conhecimentos encontrados em terreiros, demais comunidades tradicionais e outros espaços. Nesse sentido, vale problematizar os espaços formais de educação como espaços únicos de formação. Assim como podemos também destacar algumas práticas de pedagogias decoloniais desde as matrizes ancestrais africanas e indígenas, tais como a abordagem das práticas orais como fundamental para a construção de saberes que foram invisibilizados, justamente pelo fato de suas corporeidades e epistemes serem compostas, sobretudo, por tais práticas orais.

Diante dessas violências praticadas contra os pensamentos negros e indígenas, seguimos em direção ao corpo. Uma vez que muitos desses conhecimentos são praticados em consonância com comunidades quilombolas, indígenas e/ou terreiro, para citar algumas. Dito isto, tomamos como inspiração esses saberes, e correlacionando à presença e importância da corporalidade para essas comunidades citadas, e enfatizamos as questões do corpo como necessárias e urgentes a uma prática decolonial e antirracista.

Corpo presente: singularidades e coletividades no processo de ensino aprendizagem na contemporaneidade

Como já dito, pensar a educação contemporânea leva-nos a refletir sobre os desejos que nos guiam para prospectar os processos que almejamos para uma educação que provoque rupturas com formas e saberes que, durante séculos, foram impostas a nós pelos métodos e propostas de educação com intenção de perpetuar ideias colonizadoras. Estamos a considerar que o homem está a todo tempo em relação com o mundo. Isso faz com que o sujeito esteja constantemente em reflexão sobre o seu papel diante de um universo de informações. Continuamente estamos em transformações e necessitamos de elementos e saberes que proporcionem repertórios para a recriação de nossas percepções sensíveis. Os processos educacionais que aqui focamos, prioritariamente decolonial e antirracista, e que têm fundamentalmente o corpo como casa de edificação de saberes, revelam um sujeito que tem o poder de comunicar, falar, expressar valores e emoções, significar o seu entorno e compor sua cultura. Desse modo, é importante que os processos educacionais envolvam as singularidades de cada

sujeito e coletivo, enfatizando a sua importância sociocultural e política, como agente de uma história que é ao mesmo tempo individual e coletiva.

Ao falar de educação na contemporaneidade, desde uma perspectiva do movimento decolonial, encontramos-nos com contextos que inevitavelmente dialogam com os pertencimentos culturais. Não simplesmente olhar para o passado, para os que antecederam, mas sim a necessidade de reconhecer muitas resistências e perpetuações no presente. Considerando, inclusive, as qualidades dinâmicas da tradição na contemporaneidade. E, nesse encontro, os saberes do corpo são evidenciados. Se por um lado a colonialidade da razão fundamentou as bases do pensamento ocidental, os saberes do corpo rompem tal normatização epistêmica. Dai a necessidade de afirmar o corpo como elemento inato de expressividade e de revelação de singularidades da cultura que o sujeito compõe. Como prática dessa urgência do corpo no cerne de uma educação que se quer decolonial e antirracista, podemos citar trabalhos e pesquisas cênicas e educacionais como: “A experiência de pesquisas e inserção de danças de matrizes negras na escola”, de Kaled Hassan (IFB); “Terreiros e rodas: novas epistemologias nas artes da cena”, de Mariana Monteiro (UNESP); “Corpo negro como material pedagógico: a geometria dos penteados afros”, de Luane Bento (UFF/PUC-Rio); “Ideologia cristã de diabolização no ambiente escolar”, de Henrique Araújo (ISFOR); a composição “Araçunã – processo de criação em dança brasileira contemporânea”, de Patrícia Diniz (IFRN); “Projeto Abayomí – encontro preciso”, de Lucileia de Souza (IFRJ); dentre outros trabalhos e perspectivas apresentadas na Sessão Temática *Corporeidade e processos pedagógicos decoloniais: Articulações para uma educação antirracista* (ST-20), durante o VII SERNEGRA.

É importante pensar Arte como fonte de perspectivas de educação que se encontra em um processo de variantes constantes. Sobretudo, considerando o corpo como elemento inato de expressividade e de revelação de singularidades da cultura que o sujeito compõe e vivencia. As artes do corpo e da cena colocam-se em transformação de acordo com as mudanças e demandas das diversas sociedades. Nesse sentido, diversidades inconstantes e de grandes variáveis possibilitam uma abertura para experimentações e surgimentos de novas metodologias e estéticas nas produções artísticas em ambientes de educação. Ambientes estéticos e éticos, educacionais e políticos, que compõe os sentidos de um processo educacional que se realiza na medida em que a existências sociopolítico-cultural é considerada. Como coloca a educadora e coreógrafa Isabel Marques sobre o ensino das artes, em particular da dança, em que se considera

os textos e contextos dos envolvidos no processo:

Os textos da dança são eminentemente sociopolítico-culturais, atravessam nossos corpos e com eles compõem as redes das dinâmicas sociais. Ou seja, as danças que incorporamos dialogam em nossos corpos em função de entrelaçamentos entre as construções de gênero, classe, idade, etnia, religião, biótipo, orientação sexual (etc.) que em nós falam e em nossos corpos habitam (MARQUES, 2010, p. 165).

Uma abordagem decolonial e antirracista agrega a complexidade das corporalidades que são sociopolítico-culturais, que despertam textos e contextos que estão inseparáveis de um processo de ensino-aprendizagem. Portanto, na medida em que Marques reafirma a necessidade de uma educação voltada para o entrelaçamento das variáveis que movimentam as dinâmicas sociais, aproxima-se dos caminhos que almejamos esboçar aqui. Um processo educacional que evidencie o corpo e a expressividade, em certa medida, contempla uma perspectiva decolonial. Uma vez que podem reconfigurar as hierarquias epistêmicas que fazem um elogio da razão e omitem certos saberes praticados corporalmente, tais como os saberes orais. Contudo, “em certa medida”, uma vez que há sistemas corporais que também seguem lógicas coloniais, baseadas sobretudo na reprodução e na reconhecimento, ao invés de incitar processos de singularidade expressiva.

Contudo, resta saber: o que potencializa uma atuação antirracista na educação? Ou, questionado de outro modo, quais os caminhos possíveis para praticar e refletir sobre uma educação decolonial antirracista no campo das artes do corpo? Como dito anteriormente, podemos começar percorrendo. Na tentativa de responder tais questionamentos, expusemos alguns desejos e anseios que se somam aos objetivos e/ou metas dos trabalhos elencados em nossa Sessão Temática 20, que revelam a necessidade de estarmos manifestando tão enfaticamente essa discussão e colaboram a discutir os textos e os contextos:

Apresentar discussões e análise sobre os caminhos metodológicos utilizados em experiências com danças de matrizes negras em uma escola de ensino médio da rede pública do distrito federal. (HASSAN, 2018. p. 220)

Pretendo compartilhar duas experiências com expressões cênicas afro-brasileiras, ligadas a pesquisas e a processos de ensino e aprendizagem, em ambientes universitários. (MONTEIRO, 2018. p. 221)

O projeto Abayomí – encontro precioso visa incentivar, reconhecer e enaltecer a valiosa contribuição da população negra para a formação cultural do Brasil. (SOUZA, 2018. p. 226)

Diante desses dizeres, percebemos um forte componente para que elaboremos saberes e transformemos os contextos em que estamos inseridos, sobretudo, o da educação antirracista. Parece que estamos a voltar para o princípio, mas, justamente quando o fim encontra o começo, ou quando a finalidade encontra a pulsão vital do princípio, parece que estamos mais próximos dos saberes que almejamos praticar e conhecer como decolonial e antirracista.

As tradições brasileiras, em suas matrizes africanas e indígenas, evidenciam corporalmente as possibilidades latentes das descobertas de nossas histórias e da busca constante dos diálogos com a nossa ancestralidade. Imagens do corpo que se revelam nas produções de arte em diversos espaços de ensino formal e não formal, espalhadas nos diversos cantos e em luta constante. Vemos desejos e concretudes de propostas que trazem à tona as culturas ancestrais de uma africanidade chegada em territórios brasileiro e que se constituem como caminhos possíveis de novas metodologias e inspirações. Corroboram para pensamentos que conduzem uma educação estético-artística que promova o entendimento da cultura de matriz africana e indígena como elemento fundante de nossa história.

Esses caminhos que se traçam de maneira cada vez mais pontual em nossos espaços de educação provocam uma ruptura com uma cultura europeia que se baseia em uma comunicação instrumental e técnica, enquanto que, nas culturas tradicionais africanas e indígenas, o simbólico e o estético são elementos de expressão presentes, mostrando-se meios de comunicação participativa e que incentiva relações intergrupais e coletivas. Marco Aurélio Luz (2008, p. 35) afirma que, para os africanos, “a música e a dança constituem fatores fundamentais da estética do sagrado”. Nesse sentido, quando a tradição afrodescendente compõe as produções artísticas, há contatos e fricções com um rico universo simbólico. Luz acrescenta a essa interlocução dizendo que:

A eficácia estética não são formas gestuais de comunicação entre os integrantes de um universo simbólico tão somente, mas, sobretudo porque são capazes de propiciar a interação com forças e entidades transcendentais, a relação e a expressão aqui e agora entre *Aiyê* e o *orum*; esse mundo e o além. (LUZ, 2008, p. 35).

O trecho evidencia a complexidade das matrizes africanas, uma infinidade que também guarda seus segredos. E, por vezes, mostra-se apenas e superficialmente finita e delimitada a aspectos específicos dentro de um processo estético e/ou educacional. Uma imensidão que escapa à mera curiosidade, como uma tática de fuga uma tomada superficial. Sendo assim, nem sempre os aspectos de *religare* se fazem presentes intencionalmente em um projeto educacional, por exemplo, ainda que as expressões simbólicas e materiais do *religare* estejam indissociavelmente presentes em quase todos os caminhos, nas corporalidades e nas expressividades da complexa cultura de matriz africana.

Considerando diálogos com nossas tradições ancestrais, a educação e as linguagens artísticas, temos aí uma gama de possibilidades sígnicas que favorecem a elaboração de saberes. Saberes esses que são riquezas inspiradoras. Assim, não se pode, hoje, no que concerne às relações de cidadão-artista-educação, descartar as diversas expressividades culturais advindas dos povos africanos e indígenas, contidas no seio de nossas comunidades. Agregar esses saberes em nossos processos de educação é um forte veículo de conhecimento e percepção do aprendiz como sujeito na elaboração da história contemporânea que busca uma transformação em diversos paradigmas construídos ao longo do tempo.

Dito isto, reforçamos o corpo como componente essencial nos procedimentos de rupturas da educação cidadã contemporânea. Discutir as relações do corpo com as diversas metodologias na contemporaneidade, leva-nos para discussões a respeito do papel do corpo ao longo da história humana e suas intervenções na elaboração do que consideramos como propostas educacionais. Diferentes frentes epistemológicas, tais quais a psicologia, a fisiologia, a sociologia, a antropologia e a arte, comentam e apontam as relações da sociedade e do homem com o seu corpo no intuito de desvelar e se apropriar de conhecimentos específicos. No entanto, onde estão as reflexões sobre o corpo negro como colaborador dos fazeres e contextos de ser/estar no mundo? Pensar sobre tal questão, nos conduz para que estejamos corroborando para reflexões que possam elaborar hipóteses

que vão sendo, pouco a pouco, reformuladas ao longo do tempo.

Diante disso, dialogamos com a pesquisadora Stela Guedes Caputo, que nos aponta uma tendência, construída em nossos currículos educacionais, que não evidencia uma educação antirracista.

A educação no Brasil é marcada pela hegemonia cultural euro-brasileira e pela exclusão das heranças culturais afro-indígenas dos currículos escolares, que subtraem das classes populares importantes instrumentos de etnicidade, automatização social e cidadania impondo-lhes a branquitude. (CAPUTO, 2012. p. 242)

Neste sentido, tecer saberes no corpo de uma africanidade ou indigenista presentes nos diversos ambientes sociais faz-se essencial e implica em um contato com signos e significações de uma história cultural construída e que se faz necessário sabê-la. Nesse sentido, consideramos que é papel da educação inserir o cidadão no mundo da cultura e da arte, e que as diversas possibilidades de corporalidades mostram-se como propositoras de uma apreensão de saberes que corroboram para uma educação que tenha como elementos fundantes culturas que estão à margem da eurocentrista.

Praticar uma educação decolonial e antirracista se faz inseparável de um olhar atento aos aspectos culturais, sobretudo considerando toda a desqualificação histórica dos conhecimentos e saberes dos povos de matrizes africanas e indígenas. Podemos arriscar a afirmação de que o primeiro passo seja olhar para si, sua corporalidade (singular e coletiva), e se reconhecer como sujeito e expressão de uma cultura. Seguindo esse percurso, precisamos promover, de modo contundente, propostas de ensino e produção cultural que favoreçam fazeres que colaborem para as reflexões de um pós-moderno com a cultura negra e/ou indígena inclusa. É necessário deixar distantes e enterrados os “estereótipos negros”, como o racismo biológico, a religiosidade como exótica ou demonizada ou um corpo erotizado, largamente difundidos ao longo de nossa história e que teve o papel de desqualificar as culturas presentes nesses povos. Faz-se importante reforçar o pertencimento identitário da cultura negra em nossa história. Assim sendo, promover essa compreensão por meio das artes corpóreas, mostra-se como um fazer/ser de grande relevância na atualidade.

Apontamentos para uma educação antirracista no Brasil

Temos a perspectiva da Arte como fator de edificação para uma educação decolonial e de encontro com as novas perspectivas para uma incorporação da cultura negra em nossos fazeres, considerando que

A arte é produzida tendo como base as diversas culturas, as diversas formas de viver e conviver. É sim alimentada por ela e por ela se deixa alimentar. Mas a arte é a criação das formas simbólicas e, por apresentar essa característica forte, ela desliza da cotidianidade, do vivido no dia-a-dia. (NÓBREGA; MEDEIROS, 2008, p. 50)

Sendo assim, a arte em que o corpo é elemento da representação da vida, do mundo, é perspectiva de uma educação que projeta as estéticas e os saberes da negritude presente em nossos territórios. Para Inaycira Falcão dos Santos, “o corpo e a história do brasileiro deveriam ser filosofia básica nas instituições e estar presente em todas as suas disciplinas curriculares, de forma flexível, criativa, direcionada aos objetivos específicos de cada delas” (2002, p. 118). Portanto, explicitar a negritude de nossa história vai além de mera inserção em nossos currículos e na personificação como representação social. Santos (2002, 119) ainda reforça que “na manifestação concreta desses fatores que impedem o desenvolvimento de métodos artísticos com a tradição brasileira, chega-se ao amago da complexidade quando se procura compreender os valores civilizatórios africanos na cultura brasileira”.

Sendo assim, pontuar as corporeidades que revelam a negritude em nossos fazeres educacionais fortalece estratégias de perpetuação dos saberes ancestrais e contemporâneos em caminho a um futuro que é de um largo dinamismo. Estamos diante de uma tarefa que tem a responsabilidade de romper com as amarras sociais e interpessoais enraizadas em nossa comunidade de sujeitos, ainda colonizados, pela ampla cultura branca euro-americana. Desse modo, refletimos a respeito das manifestações artísticas em que corpos negros são presentes como protagonistas, de modo que sejam capazes de entrelaçar uma diversidade de conceitos e experiências contidas nos saberes de negritude. Entendamos então que é necessário relacionar os símbolos e culturas dos povos negros, bem como dos indígenas, como conceitos que estão imbricados e são imprescindíveis em nossa educação para olhares sensíveis e desmontar couraças

historicamente construídas.

Referências Bibliográficas

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

FERREIRA, Larissa. **Corpos moventes em diáspora: Dança, identidade e reexistências**. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 11, n. 27, p. 50-63, fev. 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/664>>. Acesso em: 24 abril. 2019.

LUZ, Marco Aurélio. **Cultura negra em tempos pós-modernos**. Salvador: EDUFBA, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (orgs.) **El giro decolonial**. Re exiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARQUES. Isabel A. **Linguagem da Dança**: Arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; MEDEIROS, Rosie Marie N. **Uma educação tecida no corpo**: arte e cultura em folguedos. In: Paidéia: Revista Brasileira de Ensino de Arte e educação física – Vol. 1, nº 1, dez. 2007, Natal-RN.

OLIVEIRA, Nadir Nóbrega. **Sou negona, sim senhora!**: Um olhar nas práticas espetaculares dos blocos afro Ilê Aiyê, Olodum, Malê Debalê e Bankoma no carnaval soteropolitano. Maceió: GRAFMARQUES, 2017.

PRADIER, Jean-Marie. **Etnocenologia**: a carne do espírito. Tradução Armino Bião. *Revista Repertório: Teatro e Dança*, Salvador, n. 1. 1997.

SALES, Jonas de L. **Corporeidades negras em cena**: Um processo Cênico-Pedagógico em diálogos com a tradição e a contemporaneidade. Tese de Doutorado, Unb. Brasília, 2015.

SANTOS, Inaycira Falcão dos. **Corpo e ancestralidade**: Uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. Salvador: EDUFBA, 2002.

SOUZA, Lucileia; MONTEIRO, Mariana; HASSAN, Kaled. In. FEIJÓ, Glauco Vaz (org), et all. **SERNEGRA: VII Semana de reflexões sobre negritude, Gênero e Raça**: Caderno de Resumos. Brasília: IFB, 2018.

10. DESCOLONIZAR É (ENSINO) FUNDAMENTAL: PRÁTICAS ARTÍSTICAS/PEDAGÓGICAS

Arilma Soares¹

UBUNTU:

Eu sou quem sou porque todos nós somos

Nasci em Salvador, a geografia da cidade demarca territórios e a divisão de classes sociais. De um lado, tem a cidade alta, do outro, encontra-se a cidade baixa, o subúrbio e a periferia, lugar onde eu moro. Diferente de outras cidades na qual algumas favelas estão na parte mais alta, pressupõe-se que os negros que moram nela têm outra percepção da realidade, ou seja, de cima para baixo. Em Salvador, os negros estão à margem, na cidade baixa, no subúrbio, na periferia, portanto, seu corpo apresenta modos de ser/pertencer, permanecer e reexistir.

No “trajeto” (BIAO, 2009) que faço de um bairro a outro, configuro meu modo de perceber e ler o mundo e, assim, crio relações que afeta meu devir dança na educação. Nesse deslocamento, subo e desço vielas, entro em beco, quebro e requebro nas escadarias. Sendo assim, construo imagens, desde subidas íngremes a descidas tortas, rasgo encruzilhadas, acoplo-me em ônibus lotados. As passarelas, lugar de travessia, não desfilo, pois não tem um tapete vermelho agradável, ao contrário, faz meu corpo rodopiar em espiral, vejo e revivo encostas e rebocos amontoados, por onde exalam dores, cores, sabores e musicalidades afloradas num corpo imerso de afetos e que (des)cansa só no final da noite. Assim sendo, apresentar meu lugar de fala implica meu sentimento de pertencimento e afirmação dele:

(...)O reconhecimento e a valorização da necessidade de inserção (imersão) do sujeito o objeto da pesquisa, o que possibilita uma melhor compreensão interna desse

1 Capoeira e artista de dança, doutoranda (PPGAC-UFBA), mestra em dança (PPG-UFBA), especialista no ensino da música na educação básica (UFRN), graduada em dança (UFBA), coordenou o projeto Africanidades/SME-RN, pesquisadora do ensino da dança nas escolas e assuntos pertinente à cultura afro-brasileira. Contato: arilmagirassol@gmail.com.

objeto, de como os sujeitos nele envolvidos o pensam e conformam o caráter teórico das ciências do homem, que busca, sobretudo, explicar e compreender as estruturas e modos da vida social... (BIAO, 2009, p.41)

Minhas andanças formativas como artista/educadora sempre estiveram implicadas diretamente nas instituições públicas. Depois de finalizar o antigo curso técnico em contabilidade, ingressei no curso de Educação Profissional em dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (Funceb), graduei-me na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e fui estagiária do Projeto Piloto “Escola em Tempo Integral”, uma parceria da Secretaria de Educação (SME-BA) com o Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, fiz mestrado em dança (UFBA) e, atualmente, sou doutoranda no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (UFBA). Também atuei como aluna e professora de alguns projetos sociais vinculados a instituições públicas.

Durante três anos, atuei em uma Escola de Natal em um prédio alugado e improvisado, espaço físico que não atende aos padrões de infraestrutura escolar. Nesse período, também não havia coordenadora pedagógica, o que impedia possíveis diálogos entre escola e comunidade, quase não havendo reuniões entre pais e professores. Esses fatores sensibilizaram minha percepção sobre que escola é esta e em qual comunidade ela se insere.

Essa realidade perpassa a linha tênue de embates e encantamentos diante dos desafios de ensinar dança na Educação Básica em outra cidade², para tanto, ser professora na escola atravessa experiências do “ser, sentir, existir...” (WALSH, 2012, p.09), pensar nisso foi importante em muitos momentos para organizar a práxis e trazer uma abordagem voltada para assuntos relativos à cultura afro-brasileira para alunos e na formação de professores da Secretaria Municipal de Educação – Natal (SME). Corroboro com o pensamento de Macedo (2012, p. 22) que traz que:

2 Natal, Rio Grande do Norte, é uma região que teve influência norte-americana, holandesa, árabe e indígena (índios potiguaras); os negros, em sua maioria, estão em áreas populares distantes dos centros urbanos, “do outro lado da ponte”, zona norte, à margem da capital e outra parcela está nos 44 (quarenta e quatro) quilombos demarcados. O Estado tem riquezas naturais preservadas pelo Exército Brasileiro, além de ser rico na extração do sal, exportação da carne do sol e camarão.

Os atores sociais não são idiotas culturais³ (os professores) são, para todos os fins práticos, instituintes ordinários das suas realidades teóricas e sistematizadores dos seus cotidianos e, com isso, edificam as ordens sociais em que vivem; são cronistas de si e do mundo, produzem destrutibilidades, inteligibilidades e analisibilidades sustentadas por suas bacias semânticas. Assim, suas experiências sociais criam saberes legítimos.

Nesse caso, a pesquisa disparou memórias e inquietações que afloram ao “retornar” para o ambiente escolar, desta vez, na condição de professora de dança. Tive a sensação de que pouco ou nada havia mudado. Ressalto o “retorno”, pois fui aluna da rede pública nas esferas municipal, estadual e federal.

Caminhos que se faz dançando

Ao falar das minhas andanças e escolhas pelas políticas afirmativas da dança afro-brasileira na escola, menciono Bião (2009), quando diz que o trajeto em fase de andamento é “dinâmico e ainda muito jovem, nada pode ser considerado como definitivo”. E complementa: “uma primeira proposição de organização, que poderá ser revista a partir das críticas e aportes que porventura apareçam ...”. Nesse sentido, vai ao encontro do meu processo de formação, pelo qual experiei dança, capoeira angola e atuo na educação com tais linguagens.

Além disso, percebi a ausência da abordagem da Lei 10639/03, no contexto de algumas escolas que levei como primeira atividade para alunos e professores da rede, a apreciação estética do espetáculo Áfricas, do Bando de Teatro Olodum⁴:

3 “Partindo da premissa radical fundada pela etnometodologia de que o “ator social não é um imbecil cultural” (GARFINKEL, 1976), a etnopesquisa valoriza os estudos de campo, um certo empirismo heterodoxo, como recomendaram tanto os sociólogos de Chicago, os interacionistas simbólicos e os novos sociólogos da educação britânicos, tomando a etnografia e sua *démarche crítico-clínica*, como um método maior” (MACEDO, 2012, p. 89).

4 Criado em 1990, o Bando de Teatro Olodum tem como proposta uma linguagem cênica contemporânea, estruturada a partir de matrizes afro-brasileiras. É formado por dezoito atores e quatro coordenadores: os diretores Márcio Meirelles e Chica Carelli, o coreógrafo Zebrinha e o músico Jarbas Bittencourt. Entre as realizações, estão Ó Pai, Ó (1992), *Carabá da Raça* (1997), *Sonho de uma Noite de Verão* (2006), *Áfricas* (2007) e *Bença* (2010).

Primeiro espetáculo infanto-juvenil do grupo bando de teatro olodum traz à cena o continente africano, através de seus contos, seu povo, seus mitos e religiosidade. Assim, os atores, como grîôs, contam histórias em narrativas permeadas de dança e música e resgatam, investindo na forma lúdica e poética, o orgulho da afrodescendência no imaginário infanto-juvenil. Do **Senegal**, trazem Abdu, caçador de crocodilos; **do Mali**, duas irmãs e um feiticeiro; e da **mitologia afro-brasileira, a criação do mundo** e histórias de Oxumarê e Omolu⁵.

Na escola, apreciação do espetáculo provocou algumas sensações: estranhamento, curiosidades, desconhecimento, preconceitos na maioria dos alunos/espectadores, motivo pelo qual surge interesse em retornar essa temática nas aulas, pauta, para além, da responsabilidade social de vislumbrar por mudanças e vislumbrar a história.

Na confluência (BISPO, 2015) entre distintos caminhos a percorrer, dentre eles: as reais necessidades do âmbito escolar, interesses pessoais, investigação das práticas coletivas, interesse de alunos, além da necessidade de falar de africanidade, há:

o Corpo Dança Afroancestral, conceito que venho cunhando para identificar alguns elementos inerentes à dança negra ancestral, extremamente diversa e sempre reatualizada, mas sempre perpassada de espiritualidade, alegria e potência divina, tornando-se um dos maiores elos de sobrevivência, resistência e expansão da cultura negra no mundo (PETIT, 2015, p.26).

Participou de Festivais como London International Festival of Theatre – LIFT e Semana de Teatro em Luanda. O grupo é também responsável pela produção de eventos culturais, como o Fórum de Performance Negra e o festival de arte negra A Cena Tá Preta. A peça Ó Paí, Ó foi transformada em filme, pela cineasta Monique Gardemberg, e série de TV, pelo diretor Guel Arraes (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nL51ex26eCl>. Acesso em: 08/11/2018)

5 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nL51ex26eCl>. Acesso em: 08/11/2018.

Para tanto, no mestrado, dissertei sobre a cooperação no âmbito escolar, pontuando algumas questões relativas à importância da retroalimentação entre universidade e escola pública, relação social entre os sujeitos da pesquisa, de acordo com Sennett (2012, p. 44), “um novo tipo de caráter que surge na sociedade moderna, um eu a-cooperativo, despreparado para lidar com a complexidade e a diferença”. Entende-se que, no modelo tradicional do ensino voltado para o tecnicismo, as situações do cotidiano escolar não corroboram em prol da autonomia de estudantes. Nesse sentido, urge a necessidade de mudanças.

Pelo viés do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID), aprofundi-me nessas questões e realizei pesquisa de campo em duas instituições federais (UFBA e UFRN). Diante da conclusão desse estudo, ficou constatado a importância do diálogo que o artista docente tece com a escola e seu entorno, da autonomia ao posicionamento do professor, além das partilhas de saberes que poderiam ser trocadas entre os profissionais.

Imersa na pesquisa, investigava como eram desenvolvidas as práticas artístico-pedagógicas e como os alunos e alunas correspondiam aos objetivos da proposta. Nesse processo de observação e investigação, pude vislumbrar a importância de observar outras “realidades situadas (...) criando sentidos e significados em processo formativo por meio das *práxis*” (MACEDO, 2012, p. 90), no intuito de considerar suas referências formativas e sociais.

Para Macedo (2012), é importante compreender suas compreensões, por isso, a pesquisa procurou saber como organizam suas práticas pedagógicas em dança na escola e como se dá o diálogo nesses processos formativos entre escola/comunidade/atores sociais, apresenta-se modos de socializar os conhecimentos construídos individualmente, em pares e no coletivo, até mesmo desafios e dificuldades que encontram no campo de atuação.

O resultado do projeto apontou diferentes modos de cooperar por meio da arte imersa nesse campo multifacetado de conhecimento e descobertas que envolve profissionais com diferentes histórias de vida e expectativas. Além de destacar que cada escola em seu bairro traz um recorte específico, e que, apesar dos esforços, sabe-se que escolas, professores e alunos estão em descompasso diante da invisibilidade ou retórica dos apoios governamentais.

Cooperação no campo de obsevação

A cooperação no sentido referenciado por Sennett (2012), como trocas dialógicas nas quais as partes se beneficiam, norteou o estudo da pesquisa partindo de análise das experiências tecidas no Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID). Nesse sentido, a cooperação vista como “arte de interagir” atravessa a relação social dos artistas docentes implicados em seu campo de atuação, e é nesse espaço cheio de ambiguidades que se percebe a necessidade de que algo precisa ser realizado em conjunto.

Para tanto, elaborou-se dispositivo para a coleta de dados, roteiro de observação, definidos como categorias-chaves, baseadas na abordagem da cooperação de Richard Sennett, sendo assim: 1. Prática docente (Perceber possibilidades de experiências cooperativas); 2. Habilidades cooperativas (Receptividade ao outro ou para agir em conjunto); 3. Trocas dialógicas (Com benefício para as partes); 4. Conflito (Verificação de aspectos desfavoráveis à cooperação), as quais contribuíram para o desvelamento das particularidades de cada comunidade escolar.

O programa PIBID promove a retroalimentação entre Educação Básica e Universidade, aproximando futuros licenciados à realidade da escola pública para suprir defasagem no campo profissional das licenciaturas e corroborar com a melhoria da educação básica, destacamos sua importância em vários aspectos, com foco na configuração e nas práticas artístico-educativas dos atores sociais.

Com relação ao período da pesquisa, ressalta-se que foram seis meses de imersão em cada campo, entre 2016 e 2017, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), vivenciando nas escolas diferentes contextos sociais, percebendo o que foi possível dentro dela e no seu entorno. De um modo geral, a pesquisa fora acolhida positivamente. Entretanto, as escolas têm suas prioridades, os professores têm seus compromissos, além de diversas problemáticas operacionais, gestão pouco participativa, ausência de apoio governamental, falta de infraestrutura e embates acerca do ensino da arte.

Nesse sentido, não é somente a dança que encontra resistência na ambiência escolar, são problemáticas na esfera operacional de cada contexto e poucos espaços de trocas. Além disso, a escola ainda mantém o espaço do saber fragmentado, tradicional, hierárquico, todavia, é nesse ambiente do sistema público escolar, heterogêneo e desigual, que os atores sociais da pesquisa estiveram

inseridos, na tentativa de entender sua dinâmica, a lógica de cada comunidade, descobrindo o sentimento de pertencimento instaurado nelas, para vislumbrar a arte no projeto político-pedagógico das escolas e ampliar as discussões sobre a inserção da área nesse âmbito.

Associar as comunidades escolares⁶ aos elementos da natureza é almejar que essas instituições estejam em processo contínuo de transformação, renovação e adaptação. Sendo assim, as escolas participantes foram chamadas de Comunidade e cada uma estava associada aos elementos da natureza (Água, Terra, Fogo e Ar). Para as escolas de Salvador, PIBID DANÇA UFBA, serão denominadas Comunidade Água e Terra. Já as escolas de Natal, PIBID DANÇA UFRN, serão identificadas como Fogo e Ar, respectivamente, para supervisoras, alunos bolsistas e coordenadoras dessas unidades.

Por sua vez, a especificidade das atividades pedagógicas apresentadas não apontam para um estudo comparativo, pois cada instituição tem seu modo de organizar os subprojetos do PIBID, desvelando, em suas narrativas, seus contrastes e indexicalidade (MACEDO, 2012, p.29), características fundantes da etnometodologia implicada.

A tessitura dessa análise intenta entrecruzar, aproximar-se da abordagem sobre a dialogia realizada por Freire (1987, p. 50): “conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro, conquista do mundo para a libertação dos homens”. As narrativas são como “encruzilhadas”, Segundo Armino Biao,

6 A seleção das escolas integradas ao PIBID Dança atendeu aos critérios de serem unidades da rede Municipal e de ter pibidianos atuando no Ensino Fundamental. Foram realizadas quatorze entrevistas semiestruturadas (duas coordenadoras, duas supervisoras e oito estudantes bolsistas), sendo sete de cada cidade. Em virtude da solicitação de confidencialidade, por parte de dois participantes, adotou-se codinomes, relacionados aos elementos da natureza para todos, usando a mesma denominação para as escolas. A fim de considerar as especificidades dos contextos, na coleta de dados, foi utilizado o mesmo modelo de entrevistas semiestruturadas para todos os entrevistados (estas foram gravadas), sem ter o intento de comparar realidades distintas. A coleta de dados foi realizada em duas etapas. A primeira no PIBID DANÇA UFBA, de agosto a dezembro de 2016. E a segunda, no PIBID DANÇA UFRN, de março a junho de 2017, com duração de três meses. (SOARES, 2017, p. 14)

A ideia de trajeto remete à articulação de um sujeito com seus objetos de interesse e com outros sujeitos, cujos interesses, ainda que parcialmente comuns, encontram-se na encruzilhada das ciências e das artes, onde múltiplos grupos de pesquisa formam-se e transformam-se, ao longo do tempo. (BIAO, 2009, p.45).

Apesar de terem sido as mesmas questões para todos os participantes, os contrastes apresentados em suas narrativas constroem perspectivas complementares que desvelam em seus “trajetos” pistas de políticas de cooperação, desse modo, reviver a pesquisa, num processo de releitura/escrita/reflexão, e, atualmente, como doutoranda do Programa de pós-graduação em artes cênicas abre brechas para novos olhares, outras perspectivas, semelhante ao efeito do *Adinkra SANKOFA*⁷, um olhar para trás e seguir a diante, modos de reelaborar o que já foi escrito em minha dissertação de mestrado, concluída em 2017, e reescrever sobre o que não processei em tempo hábil, a seguir, Ubuntu: as comunidades do pibid dança.

Ubuntu: as comunidades do pibid dança

As escolas parceiras PIBID DANÇA UFBA e na UFRN foram denominadas de Comunidades: Água, Terra, Fogo e Ar, associadas aos elementos da natureza para almejar que essas instituições estejam em processo contínuo de transformação, renovação, adaptação e, principalmente, decolonização. Na tentativa de refletir e elaborar “pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial⁸” (WALSH, 2012, p.09) na perspectiva da cooperação uma vez que todos somos partícipes e implicados no processo.

7 Símbolos criados pelos povos *akan*, presentes em Gana, Costa do Marfim e no Togo, países da África do Oeste. Os *Adinkras* constituem um sistema de escrita pictográfica.

8 Pedagogias que promovem possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias encaminhadas e até ancoradas em processos e projetos de carácter, horizonte e intento decolonial.

Comunidades Água e Terra

No Campus UFBA, obteve-se os seguintes dados sobre o subprojeto PIBID DANÇA:

(...) Artes fora do muro da Escola pública: Educando o olhar. Como eixo articulador, a gente trabalha com políticas do corpo e sociedade. Corpo, política... Corpo, dança, políticas e sociedades. E no próximo semestre, além disso, nós vamos enfatizar estamos com vontade de problematizar a dança como elemento de resistência. É por que na verdade na prática, a gente já trabalha com resistência, a própria dança na escola pública é uma resistência, né?! Com todas essas, com as condições que nos oferecem na escola pública, a gente realmente trabalha resistindo. Para que a dança esteja presente no PPP da escola. Até que conseguimos! (COORDENADORA UFBA, 2016).

“Artes fora dos muros da Escola: Educando o olhar”, e, atualmente, “Corpo, dança, políticas e sociedades” são temáticas que configuram o subprojeto dessa instituição. Na primeira edição do programa PIBID DANÇA UFBA, o enfoque foi direcionado à apreciação estética da dança. Passados alguns anos, teve como complementação para o subprojeto inicial apresentar questões relacionadas à sociedade e ao corpo com ênfase nos temas transversais, entendendo a dança como uma ação política e de resistência para estabelecer diálogos com seu entorno, a seguir, apresento as especificidades das práticas artístico-pedagógicas nas comuniddes Água e Terra.

Comunidade Água

A escola “Comunidade Água” está localizada na cultura pesqueira. As aulas de dança ocorriam duas vezes na semana e, no período de três meses, foram observadas quatorze aulas. As propostas artístico-pedagógicas estavam direcionadas à construção do Sarau Artístico, com culminância no final do ano de 2016.

No período de observação, os atores sociais dessa comunidade estavam em processo de construção das coreografias, que seriam apresentadas na segunda edição do Sarau Artístico, criado por eles, pois definiram o Sarau como espaço

da dança nessa escola, sinal de autonomia dos atores sociais em partilhar as atividades artístico-pedagógicas nessa comunidade.

Na ocasião, havia oito pibidianos organizados em duplas, sendo possível acompanhar, individualmente, a especificidade dos seus trabalhos e seu processo de criação. Segundo relatos, toda logística de trabalho era discutida em grupo. “Então, a gente vai percebendo isso no processo, quem vai chegando a gente vai percebendo e o grupo indica, cada um vai colocando também suas sugestões.” (SUPERVISORA ÁGUA, 2016).

Ao narrar a divisão das turmas, a Supervisora Água (2016) ressalta algumas necessidades importantes na dinâmica desse grupo: resolução de problemas, interesses pessoais, afinidades, atenção, percepção, diálogo e afetuosidade. Esse conjunto de habilidades está presente na sua narrativa, associando motivação dos bolsistas à escolha das turmas e na construção de potenciais criativos.

Primeiramente, a atividade proposta pelo Pibidiano Água, a técnica francesa *Le Parkour* para a sala de aula, não se trata de uma técnica de dança, mas que explora a relação do corpo nos espaços, com obstáculos. Quando realizada dentro da sala de aula, os obstáculos criados eram construídos com os objetos e móveis que havia na sala, dentre eles: cadeiras, colchonetes, armários, mesas, bambolês, paredes, janelas e gradeado de ferro que abriga a televisão.

A técnica *Parkour*, quanto recriação para dança, dá indicativos de possibilidades das cooperativas explorar a receptividade entre os alunos. Do ponto de vista da autonomia e da investigação, percebeu-se que os alunos entram na sala correndo, são eles que organizam o ambiente criando os “obstáculos”, empurram cadeiras e mesas, colocam colchonetes para fazer rolamentos – outros usam os colchonetes para que fiquem próximos da janela e amorteba suas quedas –, provocam impulso ao subir na parede e para alcançar a parte superior dos armários, dentre outros objetos, para investigar o corpo no espaço e partilhar descobertas entre si, somados aos desejos de alguns em desafiar os limites do corpo.

Entretanto, importante ressaltar que a técnica francesa, nessa sala de aula, foi realizada com mais frequência pelos meninos. Em se tratando de uma técnica na qual predomina a participação do masculino, não a torná-la atraente para todos reforça questões de gênero, fragiliza a interação, limita as trocas das descobertas e as possibilidades de movimento e outras proposições que poderiam ser

geradas na turma. De modo geral, tais questões não eram discutidas entre eles e os caminhos encontrados pelos alunos partiam de ações isoladas, fragilizando a relação social entre eles e o sentimento de cooperação ativa.

Ainda que a técnica não seja uma técnica de dança, trata-se do trabalho artístico-educativo do estudante em processo de formação desenvolvido há dois anos nessa unidade, que inicialmente causava estranhamento na escola, mas despertava o interesse de alunos e pais. De acordo com Marques (2012, p. 16):

Em situações de ensino e aprendizagem da dança, nem sempre ela é entendida como linguagem, às vezes tampouco como arte. Ao contrário, a dança é constantemente compreendida por alunos, pais, professores e gestores como um repertório, ou seja, como ‘danças prontas que devemos aprender.

Questões como essa, sobre o entendimento que se tem do ensino da arte e da dança no contexto escolar, têm sido problematizadas por autores como Barbosa (2012), Matos (2011), Porpino (2012), Strazzacappa (2002), Boal (1985) e Koudela (2015). Passados vinte anos de reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), poucas mudanças foram realizadas nas escolas, haja vista que temos inúmeras pesquisas, material bibliográfico e relatos de experiências na área que embasavam essas mudanças e que há profissionais qualificados que almejam perspectivas de mudanças desse quadro.

Desse modo, há material e profissionais também para criar e instaurar espaços de diálogos, a fim de visibilizar a importância da dança na escola e da interação entre todos para pensar coletivamente suas atividades artístico-pedagógicas.

Comunidade Terra

A escola “Comunidade Terra” (2016) foi construída pelos moradores por meio de uma arrecadação feita com a venda de produtos artesanais, anjos de gesso⁹.

9 Cerca de dezesseis mil anjinhos que foram vendidos para uma Organização Não Governamental (ONG) do Canadá, história contada pela professora mais antiga do quadro de professores.

Na Comunidade Terra, atuam a supervisora e cinco bolsistas PIDID. A proposta era de que pudessem atuar em duplas. Foi indagado a todos os participantes do PIBID sobre a importância de se fazer o diagnóstico da escola, procedimento solicitado pelo programa.

Os bolsistas apresentam distintas maneiras de observar o mesmo ambiente. É importante frisar que, sobre o diagnóstico, eles ressaltam que um dia não é suficiente para trazer a compreensão do contexto escolar, que o espaço físico da escola não corrobora para o desenvolvimento dos alunos e para ampliar sua percepção de mundo.

Os pibidianos dessa Comunidade também estavam organizando coreografias para serem apresentadas no final do ano. Nesse ambiente, existe uma sala com espelho destinada a aulas de dança, e a escola possui uma quantidade de figurinos relevante, que foram costurados pela professora mais antiga do quadro da escola. Porém, não há um acervo e todo material estava amontoado no armário de ferro.

O processo de criação da mostra artística tinha como propósito a participação dos bolsistas e a temática do evento abordou os valores morais (respeito, responsabilidade, amor, solidariedade, cooperação etc.). Além disso, foi realizada uma campanha na escola em combate à violência, e cada turma trabalhou determinado tema, partindo destes para o processo criativo.

No processo de ação-reflexão-composição, os alunos eram motivados a questionar seus comportamentos e atitudes, o que gerava muitas vezes um clima de tensão. Os conflitos entre alunos eram recorrentes e sempre resolvidos com diálogos, algumas vezes na presença da coordenadora pedagógica. Na possibilidade de perceber a cooperação que se instaura nessa comunidade, um dos bolsistas relata que:

No campo da articulação, no campo do saber, ela (a coordenadora) deixa a desejar muitas coisas... Cooperação? Não vejo e não é que eu não veja, porque não existe mesmo, as ações, elas não [...] É isso, primeiro o PIBID entra nessa escola, a CAPES está no PIBID, então todas as coisas, todas essas redes em algum momento, antes mesmo, que o PIBID entre de fato nessa escola eu

acho que deveria estar sendo tecida sabe, trançada e ali vendo o que cada um quer o que cada um almeja ou deseja, o que essa escola pode oferecer para o PIBID, e o que o PIBID pode favorecer à escola... isso não existe! (PIBIDIANA TERRA, 2016).

Se a retroalimentação é o mote do PIBID, percebe-se a necessidade de ampliar as possibilidades de relações e de prevalecer as trocas e o conhecer o outro, sua cultura e a cultura da escola, de modo que cada um problematize por meio do diálogo e diante da complexidade instaurada.

Consideramos que as propostas artístico-pedagógicas nas duas comunidades, Água e Terra, durante o período de observação, coincidiu com as atividades de final de ano foram voltadas para a montagem de uma mostra artística. Essas atividades teciam saberes a partir da dança, as proposições abordavam construção de conceitos, processos criativos, investigação do espaço e exploração de objetos, com práticas que sugerem interação das crianças. Por sua vez, os bolsistas estavam em processo de descoberta pessoal, alguns com práticas bem definidas, e todos construindo e percebendo em campo o sabor de experimentar e, na medida do possível, compartilhando conhecimentos, ou seja, de acordo com Sennett, estamos a todo tempo cooperando, do ponto de vista positivo, precisamos interagir e ser recíproco em nossas ações.

Comunidades Fogo e Ar

Narrativa da coordenadora sobre o PIBID:

Eu acho que existe, sim, a cooperação, mas eu acho ainda que essa cooperação pode ser ainda mais ampla. Eu vejo a cooperação muito forte nesse trânsito que vai da graduação e chega até a Educação Básica. Ela está e pode ser vista em diferentes instâncias(...). Como também o coordenador ele tem essa visibilidade do conhecimento que é produzido na escola. Então, eu acho que essa ação cooperativa muito importante porque o conhecimento entre dança é produzido nesses dois lugares, mais nem sempre esses dois lugares se articulam. Isso deveria ser inclusive o principal ponto de visibilidade

entre a instituição e a educação básica, uma vez que o aluno da instituição pública ele vai atuar na educação básica. Então assim, eu acho que há uma cooperação nesse sentido da consequência do PIBID, nossa relação se dá como formação continuada dos professores e ao mesmo tempo dos alunos da graduação e coordenação (COORDENADORA UFRN, 2017).

Nesse período, o programa PIBID DANÇA UFRN tinha quatro anos de atuação e era parceiro de duas escolas localizadas nos municípios do Rio Grande do Norte (Natal e Parnamirim). As supervisoras do programa PIBID DANÇA UFBA são da área de Artes Cênicas e assumem o cargo de professora de Artes com habilitação em dança. Sobre o subprojeto, os eixos referidos são: vivências em dança, dança em trânsito e festival de dança, ações norteadoras a serem desenvolvidas pelo grupo de bolsistas. Como foi dito, isso gera uma necessidade de articulação entre as atividades comuns aos grupos e as especificidades do trabalho que cada um leva para o seu campo de atuação. A seguir, apresentaremos as escolas que fazem parte desse campo, Comunidade Ar e Fogo.

Comunidade Ar

Tendo em vista que a rotina diária dos alunos do ensino fundamental está voltada para a aprendizagem, aprender para responder, numa perspectiva conteudista em que os alunos passam horas “engessados”, ou seja, sentados em suas cadeiras e que são poucos os momentos de interação e/ou de grupos. Constata-se que o saber fica fragmentado, em relação à teoria e a prática, e, quando surge uma atividade diferenciada, muitas vezes não é vista como conhecimento.

Em uma das observações ocorria um jogo teatral (mímica) proposto pela Supervisora Ar, a turma foi dividida em dois grupos e era preciso adivinhar o filme com uma tabela desenhada na lousa, na qual era marcada a pontuação. Então, os bolsistas se dividiram entre os grupos de alunos e juntos pensavam em gestos para criar a mímica.

Os jogos teatrais auxiliam na interação, na ludicidade, na criatividade e na competição entre as crianças. Todavia, quando só são pensados no ponto de vista da competição (um ganha e outro perde), não é visto de forma positiva, pois estimula o individualismo no ambiente escolar. Sobre os jogos, coaduna-se com

a perspectiva de Piaget quando “lista cinco condutas de aparecimento mais ou menos simultâneos e enumerados na ordem da complexidade crescente: imitação diferida, jogo simbólico ou jogo de ficção, desenho ou imagem mental e evocação verbal/língua” (KOUDELA; JUNIOR, 2015, p.110) utilizados como estímulos de interação entre as crianças.

Ainda é muito frequente em escolas públicas a cultura do automatismo e da educação “bancária”, ressaltada por Paulo Freire, ou seja, uma cultura que não favorece diálogos entre professores e alunos. Seria pertinente pensar uma transmissão de conhecimento horizontalizado, para favorecer aprendizados significativos nos alunos e estimular a possibilidade de espaços cooperativos. Entretanto, vimos que os espaços são demarcados por cadeiras, sirenes, filas limitando os corpos e estruturas físicas semelhantes ao modelo panóptico¹⁰.

Todos estão inseridos em um programa que pretende estabelecer relação entre universidade e escola, pressupondo articulações do coletivo para ser compartilhado no coletivo. Então, o posicionamento de cada um é o que garante cooperação e a construção de ambientes cooperativos, como bem colocado na narrativa da coordenadora do PIBID DANÇA na UFRN:

Eu acho que existe, sim, a cooperação, mas eu acho ainda que essa cooperação pode ser ainda mais ampla. Eu vejo a cooperação muito forte nesse trânsito que vai da graduação e chega até a Educação Básica, ela está e ela pode ser vista em diferentes instâncias. Essa cooperação, por exemplo, entre coordenador e supervisor, a produção de tarefas e de projetos, na produção em dança, que é especificamente, nossa linguagem para a escola, porque eu acho que aí se instaura um link até de formação continuada tanto do professor da universidade como do professor da escola sabe?! Porque, assim eu percebo que o professor que está na escola ele tem acesso através do Pibid ao conhecimento que é produzido na universidade via por coordenador, via participação das instâncias da universidade. Como também o coordenador ele tem essa visibilidade do conhecimento que é produzido na escola.

10 Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pan-óptico>. Acesso em : 06/05/2019.

Então, eu acho que essa ação cooperativa muito importante porque o conhecimento entre dança é produzido nesses dois lugares, mais nem sempre esses dois lugares se articulam. Isso deveria ser inclusive o principal ponto de visibilidade entre a instituição e a educação básica, uma vez que o aluno da instituição pública ele vai atuar na educação básica. Então assim, eu acho que há uma cooperação nesse sentido da consequência do PIBID, nossa relação se dá como formação continuada dos professores e ao mesmo tempo dos alunos da graduação e coordenação (COORDENADORA UFRN, 2017).

Entretanto, percebe-se que ainda falta visibilidade, autonomia e posicionamento, discussões de gênero e raça, uma abordagem afrocentrada para potencializar o viés crítico/político nas ações do subprojeto, e que, assim, não seja visto apenas como um cronograma de regras a ser seguido. Faz-se necessário que criem outros modos, tragam novas ideias e reflitam sobre as deficiências percebidas no contexto escolar, pois esse é também o papel da dança na escola.

Comunidade Fogo

A relação entre os atores sociais da escola “Comunidade Fogo” transpõe as trocas na relação supervisor-bolsista-aluno, a Supervisora percebe ganhos dos dois lados e aponta que os benefícios reverberam no desenvolvimento dos alunos. Ao identificarem as fragilidades e limitações destes, compartilham outras experiências estéticas e criam outras relações com os bolsistas do programa.

Todavia, não há espaços de trocas dialógicas quando os alunos falam espontaneamente, bolsistas e supervisores não constroem diálogos com as proposições deles. Assim, para encerrar esta análise e para saber “em que medida ocorre a cooperação” nesta comunidade, ressalta-se a voz do bolsista:

Sim, em conjunto com todo mundo, de certa forma, sim. A gente tem um encontro e esse encontro já determina muito o que a gente vai fazer. Porque, a gente trabalha geralmente por semestre. Então aí, a gente determina o que vai ser legal na escola... E a gente diz a supervisora para poder dialogar e vice-versa. Na verdade, a gente tenta

fazer com que os conteúdos entre um e outro, geralmente, dialoguem. Pergunto: “por que de certa forma sim”? Então, ele complementa: Por que nós temos acordos, mas se faltar uma pessoa, quebra a corrente, o compromisso, o comprometimento (PIBIDIANO FOGO, 2017).

Segundo suas narrativas e, por meio de observações, verificou-se, nessa comunidade, um tipo de cooperação, que é perpassada pelo sentimento de estar em grupo, pelo compromisso profissional e pela importância de firmar acordos.

Todos os atores sociais participantes do PIBID percebem que a ambiência escolar é um espaço no qual os alunos passam uma parte do seu dia e que não pode ser taxado de hostil, devido às regras impostas, aos limites e à pouca atratividade. Então, quais aspectos das práticas artístico-pedagógicas constroem outras vias de interação para que eles possam se sentir acolhidos e aflore o sentimento de pertencimento?

Nas atividades artístico-pedagógicas, foram usados recursos da experimentação criativa, exploração do ambiente, uso do vídeo para filmagem e apreciação de estética, possibilidades elaboradas pelos atores sociais a fim de criar metodologias de ensino no campo de atuação da dança. Do ponto de vista da cooperação¹¹, há algo que precisa ser feito juntos e para o benefício de todos.

PIBID Dança: perspectiva de cooperação

De um modo geral, percebe-se, por meio da análise realizada na configuração das propostas, o PIBID DANÇA como mais um projeto isolado na escola, ou seja, com pouca interlocução, apenas algumas comunidades conseguiram ampliar

11 O terceiro capítulo da minha dissertação está dedicado aos diferentes estudos sobre a cooperação, destaca-se em Piaget que a cooperação descentra o individualismo das crianças, tais dinâmicas de ensino podem ser vistas nos jogos teatrais, em jogos cooperativos de origem africana, nos processos criativos em dança. Esse princípio irá operar uma transformação interna na noção de símbolo da criança. Integrada ao pensamento, a assimilação egocêntrica do jogo simbólico cede lugar a imaginação criadora do artista adulto (KOUDELA, 2015, p. 110), em Augusto Boal, também percebe a importância dos jogos para que o indivíduo perceba a si e o outro por meio das dinâmicas elaboradas. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25676>. Acesso em: 06/05/2019.

suas atividades com outros professores, outras acabam se detendo à sala de aula, na qual atua a Supervisora. Estas abrem espaços para os bolsistas construírem diálogos e interação com os estudantes durante esse processo de formação.

Diante da possibilidade de instaurar habilidades cooperativas, foram potencializadas partilhas de saberes entre as trocas de experiências, processo de escuta e criação colaborativa, atividades lúdicas e criativas, sentindo-se todos motivados pela docência. Nesse caso, os bolsistas reforçam a importância de participar do PIBID Dança na UFBA e na UFRN comparando aspectos positivos dessa experiência e que complementam sua atuação no curso de licenciatura.

Das categorias levadas para o campo de observação, vimos reciprocidade entre os atores sociais desta pesquisa em diferentes momentos: na tessitura de propostas artístico-pedagógicas, nas trocas dialógicas e nas relações interpessoais. A relação de ensino-aprendizado foi vista de diferentes maneiras e situações entre: alunos, pibidianos, supervisores e coordenadores.

No campo do PIBID DANÇA UFRN, a cooperação, por muitas vezes, aproxima-se da abordagem do autor Richard Sennett adotada nesse estudo. O que é visto em suas narrativas e observado em algumas práticas artístico-pedagógicas, por exemplo, quando mencionam sobre as reuniões de planejamento, relatam sobre o papel de cada um, bem como no compromisso acordados entre eles.

Constaram-se desafios e dificuldades em relação ao currículo do curso de licenciatura em dança, além de lacunas na exploração de temas relacionados à melhoria da qualidade da educação, à inclusão de alunos com deficiência, à questão de gênero e raça, bem como outros temas relacionados com o processo de mudanças da sociedade. O lugar da fala em relação aos alunos nas escolas segue com pouca representatividade, oprimido, uma vez que a hierarquia, professor-aluno, prevalece. Sendo o saber verticalizado, do mesmo modo, professores sentem dificuldades de serem protagonistas de mudanças.

Na contemporaneidade, urge a necessidade de resistir, problematizar e refletir acerca da manutenção das lógicas de ensino comumente conhecidas e pautadas de relações hierarquizadas, normativas, tradicionais, somadas à imposição de algumas regras que tendem a comprometer autonomia dos professores, estudantes e alunos.

O estudo convida, pelo viés do ensino das artes nas escolas públicas, a pensarmos em estratégias que fortaleçam modos de cooperar e reelaborar outros espaços para criação, de interações entre pais, servidores, professores e alunos. Até mesmo para construir outros parâmetros de ensino. Contudo, necessitaria da reorganização e revisão da comunidade escolar e seu entorno apontando uma perspectiva dialógica que estimule e amplie a interlocução de estudantes, professores, pesquisadores como protagonistas propositores, investigadores para cooperar partindo de seu campo de atuação.

Dando continuidade à pesquisa e na busca por pares da dança que tragam em sua pauta assuntos relacionados à cultura afro-brasileira no âmbito escolar, sigo agora na investigação por meio da pesquisa de doutorado com a temática “Pedagogia Africana: necropolíticas e relações cooperantes da dança no contexto escolar”, que traz palavras-chaves como África, autonomia, escola, cooperação, política, além de motivar o interesse em aprofundar assuntos que partem da políticas afirmativas para o campo educacional pelo viés da dança. Haja vista que a Lei 10639/03, sendo um dispositivo de reparação, vai ao encontro de políticas de cooperação, além de aprofundar, no sentimento de pertencimento, ancestralidade e coletividade, temas ausentes na escola e que não podem ser esquecidos.

Referências Bibliográficas

BIAO, Armino. “Um trajeto: muitos projetos”. In: **Etnocologia e a cena baiana: textos reunidos**. 2007. Disponível em: http://www.teatro.ufba.br/gipe/arquivos_pdf/ETNOLOGIA1. Acesso em: 26/04/2019.

BRASIL. Mec. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organiz: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento–Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.: il.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. (CAPES) Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. DEB. Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como pratica da liberdade**. 15ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOUDELA, Dormien Ingrid; JUNIOR, José Simões de Almeida. **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo. Perspectiva. 2015.

PIAGET, Jean. A educação da Liberdade. **Conferência apresentada no 28º congresso Suíço dos professores em Berna/1944**. Disponível em: <<http://frankv-carvalho.blogspot.com.br>>. Acesso em: 04 set. 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: Pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber livro, 2012.

SENNETT, Richard. **JUNTOS: Os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SOARES, Arilma de Sousa. Poética da cooperação na comunidade escolar: PIBID dança. **V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA)**. Anais Natal: UFRN, 2017.

SOARES, Arilma de Sousa. **Pibid Dança na Ufba e na Ufrn: Políticas de cooperação na experiência docente**. (Dissertação de mestrado – UFBA). Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25676>. Acesso em 29/04/2019.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico decolonial: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y revivir**; Série pensamento decolonial, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5167476.pdf>. Acesso em: 29/04/2019.

11. TRADUZIR O FEMINISMO: UM SUBSÍDIO DECOLONIZADOR

Cibele de Guadalupe Sousa Araújo¹ e Dennyys Silva-Reis²

As massivas e profundas mudanças experimentadas pela humanidade na contemporaneidade marcam a transformação da Era Industrial para a Era da Informação, basilada por transformações tecnológicas que propiciaram o acúmulo e o armazenamento de grandes volumes de informação, bem como sua circulação praticamente instantânea entre os mais longínquos recantos da atual aldeia global, favorecendo e acelerando as trocas econômicas, sociais e culturais entre as mais diferentes comunidades. Nesse contexto, de onipresença computacional, o que entendemos como a Era da Informação pode também ser chamado de Era da Tradução, nomenclatura que abarcaria não apenas as novas percepções acerca da informação e da tecnologia, mas também a transformação na relação entre línguas e culturas, alavancada pelos novos meios de tradução, os quais propiciam uma participação mais ativa do consumidor (público-alvo) como produtor da tradução, o que revoluciona a prática tradutória em resposta aos novos paradigmas de letramento/alfabetização e ressignificam o uso da tradução como instrumento de convivência e de intervenção política em favor de preocupações e agendas locais de diversas plurissubjetividades (CRONIN, 2012).

Entre as plurissubjetividades que fazem da tradução um instrumento de convivência e intervenção política, destacamos o movimento feminista. Remete-se aqui à abordagem que distingue o movimento feminista em ondas históricas. A primeira onda de tal movimento compreenderia a segunda metade do século

1 Cibele de Guadalupe Sousa Araújo possui Licenciatura Dupla em Português e Inglês pela Universidade Federal de Goiás. É mestra e doutora em Letras e Linguística, com concentração em Estudos Literários, pela mesma Instituição. É professora de Português e de Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, atuando no campus Cidade de Goiás. Contato: guadalupe.sousa@gmail.com

2 Professor adjunto na Universidade Federal do Acre (UFAC), tradutor e pesquisador nas áreas de Estudos da Tradução, Estudos Interartes e Estudos Francófonos. Bacharel em Letras-Tradução e Licenciado em Língua e Literaturas francesas (UnB). Possui mestrado em Estudos da Tradução (PSOTRAD/UnB) e doutorado em Literatura e Práticas Sociais (PSOLIT/UnB). Escreve no blog Historiografia da Tradução no Brasil desde 2015. Contato: reisdennyys@gmail.com

XIX e início do século XX, centrando-se nas reivindicações pelo direito ao voto, com os principais atos acontecendo nos Estados Unidos e em países europeus. Já a segunda onda, também denominada como neofeminismo, compreenderia metade da década de 1960 e início da década de 1970 e não se concentraria “na única exigência de igualdade, mas no reconhecimento da impossibilidade social de fundar essa igualdade dentro de um sistema patriarcal” (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009, p. 145).

Desde sua segunda onda histórica, o movimento feminista empreendeu tentativas de busca de uma coletividade, de disseminação e de ressignificação de ideias que emergiam de diferentes contextos culturais, com vistas à construção de um debate global que, sobrepondo as peculiaridades locais, forjasse uma identidade feminina universal, transcultural (BRACKE; MORRIS; RYDER, 2018). As primeiras críticas à universalização da categoria mulher vieram de ativistas negras que não viam suas demandas como mulheres e negras contempladas pelo feminismo hegemônico, primordialmente centrado nas contendas da mulher branca, ocidental e de classe média.

Apenas na terceira onda histórica do movimento feminista, a qual se dá a partir da década de 1990, procurando endereçar as críticas tecidas às fases anteriores do movimento, a categoria mulher passa, de fato, a englobar outros aspectos, como raça, orientação sexual e identidade de gênero, por meio da abordagem humanista do chamado feminismo negro, que prioriza em suas análises as relações interseccionais de tais aspectos da opressão, que pesam, simultaneamente, sobre as pessoas, e, sobremaneira, sobre as mulheres negras (RIBEIRO, 2017).

Será o feminismo negro das estadunidenses que abrirá as portas para se pensar um feminismo particular, parcial e mais geograficamente ético. Uma vez considerado o feminismo negro dos EUA, tais ideias e ideais são tomados como prerrogativas para se pensar em outras mulheres também negras, em contextos diferentes, mas igualmente em outras tipologias de mulheres não contempladas pelo feminismo hegemônico, de tal ponto surge a concepção de feminismo local. Um feminismo local, então, diferentemente do global, voltaria-se para a compreensão humanista, a análise e o combate dos múltiplos aspectos da opressão que recaem sobre a mulher de determinada região. Nesse sentido, a análise localizada e contextualizada faz-se relevante, pois, a depender da região, do período histórico e do contexto social e político, algum dos aspectos da opressão, seja ele raça, gênero ou classe, pode sobressair-se em relação aos

outros, sem, contudo, mitigar a natureza interligada da opressão. Tal natureza baseia-se, como aponta Patricia Hill Collins (2016), em algumas ideias básicas, compartilhadas por diferentes sistemas opressores. Entre as referidas ideias está o pensamento dualista, do isto ou aquilo, que opõe, atribuindo sentidos de superioridade e inferioridade, pessoas, coisas e ideias em categorias dicotômicas, centradas na diferença, tais como: branco/preto, masculino/feminino, razão/emoção, sujeito/objeto (COLLINS, 2016).

A passagem dos postulados do feminismo global para o feminismo local objetiva a busca pela definição e representação mais apurada da mulher, sem emoldurá-la em uma única categoria universal. Dessa forma, a categoria mulher é pluralizada, e as mulheres antes não representadas (negras, latinas e indígenas) passam a possuir representação. Não obstante, a inclusão dessas mulheres cumpre pensar na questão da origem interna ou externa de tais representações. São as negras, as indígenas, as latinas que estão se autodefinindo e representando ou isso jorra de fontes externas? É importante ressaltar que tais representações, mesmo que de origem interna, não são rígidas e universais. Assim, não existirá uma única e correta representação da mulher negra, da mulher latina ou da mulher indígena. Haverá, sim, representações singulares, parciais, localizadas e solidárias, as quais juntas fornecerão referências para essas mulheres se auto identificarem, definirem e validarem.

A percepção localizada do feminismo é fruto de aportes teóricos como: “Posições do sujeito” (MOUFFE, 1993), “Conhecimento situado” (HARRAYWAY, 2009) e “Ponto de vista particular” (COLLINS, 1997). Tais aportes, além de refletirem sobre o contexto particular e situado das mulheres não contempladas nas categorias hegemônicas, trouxeram como contributo a experiência pessoal e íntima das mulheres, ou seja, a voz da teoria e da práxis feminista universalista uniu-se à voz e à práxis feminista individualista. A soma dessas vozes motivou a empatia de conhecer a Outra, aquela não representada, aquela que ainda não tinha voz ou cuja voz era sufocada por demandas não representativas de seus contextos particulares, isto é, discussões e ações do feminismo dito universal. A referida empatia resultou na sororidade de atos, discursos e corpos. Logo, as vozes de Angela Davis e Patricia Hill Collins não representam mais apenas as feministas negras estadunidenses, mas também mulheres negras de outros países. Devendo-se a isso a necessidade da tradução dos discursos dessas autoras, de elas serem ouvidas em conferências e palestras, de se tomarem parte em atos que performatizam seus discursos e que, de alguma forma, sensibilizam, promovem

reflexões, debates e representam as mulheres negras.

O reconhecimento dos discursos de mulheres estrangeiras negras (mas também de indígenas e latinas, dentre outras) em outros países que não os seus de origem estampou discursos representativos de mulheres socialmente marginalizadas e subalternizadas. No entanto, tais discursos, de alguma forma, ainda precisam ser localizados, reafirmados e interculturados. Um exemplo disso é o conceito “Lugar de fala”, de Djamila Ribeiro (2017), que é uma reconstrução brasileira de aportes teóricos e práticos de mulheres negras estadunidenses. É graças à leitura, à aproximação de ideias e às traduções (textuais e culturais) que esse conhecimento e conceito de Djamila Ribeiro puderam ser sedimentados no Brasil.

De fato, tanto a empatia quanto o conhecimento de outros feminismos só são possíveis pelo viés da interculturalidade, pela recepção das inúmeras culturas femininas e feministas. É pela interculturalidade que são criadas passarelas de recepção da Outra, da alteridade. É também pela interculturalidade que se busca a construção de uma identidade própria, única e intransferível. O não conhecimento da Outra, de outros grupos, é a grande armadilha para a homogeneização e a universalização de um feminismo único. E uma das práticas, talvez, das ferramentas mais eficazes para descentralizar, categorizar, socializar os endogrupos femininos e feministas é a tradução. Nas palavras de Gayatri Chakravorty Spivak (2005, p. 58):

Às vezes leio e ouço que o subalterno pode falar em suas línguas nativas. Eu gostaria de poder ter essa autoconfiança tão firme e inabalável que têm o intelectual, o crítico literário e o historiador que, aliás, afirmam isso em inglês. Nenhuma fala é fala enquanto não é ouvida. É esse ato de ouvir-para-responder que se pode chamar de o imperativo para traduzir.

Freqüentemente confundimos isso com ajudar pessoas em dificuldade, ou com pressionar pessoas para que aprovem boas leis, até mesmo para que insistam, em nome de outra, que a lei seja implementada. Mas a tradução fundadora entre as pessoas é um ouvir atentamente, com afeto e paciência, a partir da normalidade do outro, o suficiente para perceber que o outro, silenciosamente, já fez esse esforço. Isso revela a importância irredutível

do idioma, que uma língua padrão, por mais nativa que seja, não pode anular.

Como fica claro na exposição de Spivak, a escuta causa uma reação, e, conseqüentemente, uma resposta. A tradução, acreditamos, é uma das formas mais eficazes de escuta, aprendizagem e preparação para se responder ao feminismo hegemônico.

Para além disso, não se pode considerar a tradução como mera transferência de discursos e saberes. Ela é também uma motivação, um impulso para realizar seu próprio discurso, sua própria ação. Nesse sentido, a tradução contribui não apenas com o enriquecimento das línguas e com a formação dos sistemas literários das culturas de chegada, mas promove a apropriação, a imposição, o compartilhamento de epistemologias inteiras. Assim sendo, torna-se necessário pensar, a partir das circunstâncias tradutórias femininas e feministas, sobre quais epistemologias têm sido (ou não) traduzidas e por quem tais projetos de tradução vêm sendo empreendidos, pois, como afirma Lawrence Venuti (2002, p.141):

Os projetos tradutórios podem produzir uma mudança na representação doméstica de uma cultura estrangeira, não somente quando revisam os cânones das comunidades culturais mais influentes, mas também quando uma outra comunidade numa situação social diferente produz as traduções e se manifesta sobre elas.

Observando as referências epistemológicas disponibilizadas por meio da tradução no Brasil, é notável e negativamente significativa a ausência de importantes mulheres intelectuais negras, bem como indígenas e latinas. As obras de tais intelectuais são ainda pouco traduzidas, traduzidas tardiamente ou simplesmente não traduzidas pelo mercado editorial brasileiro. As exceções nesse quadro advêm, como se observa, de projetos tradutórios acadêmicos, de editoras alternativas, de traduções produzidas e disponibilizadas coletiva ou individualmente por (comunidades de) leitoras e leitores engajados. Como exemplo de tais situações, mencionamos as traduções de intelectuais e ativistas negras norte-americanas, com extensa produção bibliográfica, como Angela Davis, Praticia Hill Collins e bell hooks, cujas obras traduzidas ao português brasileiro são escassas, tardias, de

difícil acesso ou mesmo inexistentes. Dessa forma, as contribuições da epistemologia feminista negra estadunidense só podem ser acessadas no Brasil ou pelos livros originais importados, o que limita o alcance, ou por textos fragmentados, traduzidos e disponibilizados em plataformas acadêmicas³ e não acadêmicas⁴, ou em poucas edições de obras completas, por editoras independentes, como a Boitempo, com projeto editorial politicamente orientado.

Convém mencionar que as poucas traduções feitas no Brasil são frutos de uma práxis de tradução feminista negra. Tatiana Nascimento, Jéssica de Oliveira de Jesus e Fabiana Serra são exemplos de tradutoras engajadas no árduo trabalho que vem sendo feito em plataformas acadêmicas e não acadêmicas. Recentemente, em 2018, Aline Matos da Rocha trouxe para o português brasileiro a tradução de mais de um dos textos da filósofa nigeriana Oyèronké Oyěwùmí, autora do livro *The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses* (1997). Além disso, Matos, em sua dissertação de mestrado, intitulada *Corporal(i-dade) discursiva à sombra da hierarquia e do poder: a relação entre Oyěwùmí e Foucault*, refletiu sobre a ausência de textos importantes de pensadoras negras não ocidentais em língua portuguesa. A partir deste caso, fica patente que a tradução não é apenas um ato de mediação de discursos, mas também de política feminista negra. Provavelmente, se não tivesse havido a vontade e motivação pessoal de Aline Matos da Rocha, o texto de Oyèronké Oyěwùmí demoraria muito mais para chegar ao público brasileiro ou talvez nem chegasse.

3 Vide, por exemplo, na área de Estudos da Tradução, Negritude e Tradução n. 16 (2016) da revista *Cadernos de Literatura em Tradução* (<http://www.revistas.usp.br/clt/issue/view/8670>) e Tradução e Diásporas Negras n. 13 (2017) da revista *Translatio* (<https://seer.ufrgs.br/translatio/issue/view/3150>). E também, na área dos Estudos Feministas, a revista *Estudos Feministas* com textos traduzidos de diversas áreas (<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/index>). É notável também o trabalho do professor Wanderson Flor do Nascimento e das suas alunas-pesquisadoras no sítio *Filosofia Africana* (<https://filosofia-africana.weebly.com/>) com textos didáticos traduzidos de filósofas africanas.

4 Exemplos disso são os blogs de tradução não autorizada: *DESPATRIARCALIZE! tradução de textos feministas*, de Fabiana Serra (<https://catsfordestroypatriarchy.wordpress.com/>); *diáspora y dissidência sexual em trânsito – escritas negras/de cor feministas lésbicas cuíer/ queer traduzidas por tatiana nascimento* (<https://traduzidas.wordpress.com/>); e *Preta, Nerd e Burning Hell* (<http://www.pretaenerd.com.br/>), com textos traduzidos de Anne Caroline Quiangala e Jéssica Oliveira de Jesus.

A eleição de uma obra para ser traduzida configura uma espécie de premiação, de reconhecimento, do valor da obra escolhida, entre inúmeras outras produzidas, para projetar, como nos lembra André Lefevere (2007), imagens de um país, um povo, uma literatura e um(a) autor(a) entre leitoras e leitores estrangeiros, ultrapassando, muitas vezes, o alcance do texto original. De uma maneira geral, é ainda tímida a tradução da literatura brasileira para outras línguas. Nesse escopo, a tradução de obras fora do cânone literário nacional, inegável e majoritariamente masculino e branco (ou embranquecido), é ainda menor. Todavia, podemos destacar, sem adentrar a análise e a valoração da qualidade da tradução produzida, alguns casos que sinalizam que a literatura negra feminina brasileira tem angariado espaço e reconhecimento em outros sistemas literários por meio de suas traduções⁵.

Entre tais casos, citamos, de início, as obras da escritora negra brasileira Carolina Maria de Jesus, traduzidas para o Inglês (*The Child of Dark; I am going to have a little house; Bitita's Diary*) e para o francês (*Le dépotoir; Ma vraie Maison*). Mencionamos também a tradução da obra *A cor da ternura*, de Geni Guimarães, para o inglês (*The Color of Tenderness*). Além das expressivas traduções para o inglês e para o francês da escritora Conceição Evaristo (*Ponciá Vicêncio; L'histoire de Poncia; Banzo, mémoires de la favela; Insoumises*), há ainda o texto infanto-juvenil de Sônia Rosa traduzido para o inglês como *When the Slave Esperança Garcia Wrote a Letter*, o qual retrata em forma de ficção o relato da primeira escrava brasileira, de que se tem notícia, a escrever algo.

Somam-se a essas publicações duas antologias organizadas por Miriam Alves e traduzidas para o inglês (*Finally Us: Contemporary Black Brazilian Women Writers, publicada em 1995*, e *Women Righting: Afro-Brazilian Women's Short Fiction*, de

5 Das literatas e intelectuais indígenas no Brasil, sabe-se que Graça Graúna é tradutora, apesar das obras de sua autoria ainda não terem sido traduzidas no exterior, e que a obra *A terra é mãe do índio* (1989), de Elaine Potiguara, foi traduzida para o inglês, como indica a autora em seu sítio virtual (<http://www.elianepotiguara.org.br/>). Entretanto, mesmo em âmbito nacional, a literatura de mulheres indígenas brasileiras revela-se ainda pouco expressiva, e, por vezes, desconhecida por inúmeros leitores e pesquisadores brasileiros. Acreditamos que o feminismo indígena, assim como o feminismo de outros grupos, como transfeminismo e o de mulheres com deficiência, são ainda campos pouco conhecidos e estudados no Brasil, e, por consequência, o mesmo acontece com suas respectivas literaturas.

2004) e também uma antologia poética (*Moving Beyond Boundaries: International Dimensions of Black Women's Writing*, lançada em 1995), organizada por Carole Boyce-Davies e Molar Ogundipe-Leslie, com poemas de Miriam Alves, Esmeralda Ribeiro, Sônia Fátima da Conceição, Conceição Evaristo, Roseli da Cruz Nascimento e Lia Vieira traduzidos para o inglês.

Para além das traduções de ficção, chama atenção o número 14 da revista americana *Meridians: feminism, race, transnationalism* (2016), inteiramente dedicado ao tema *African Descendant Feminisms in Latin America / Feminismo afrodescendente na América Latina*⁶, com a tradução de textos das feministas negras brasileiras Luiza Bairros, Sueli Carneiro e Cláudia Pons Cardoso. Segundo o editorial das organizadoras deste número:

Beyond language barriers and cultural distinctiveness, we maintain that translation is politically and theoretically indispensable to forging feminist, pro-social justice, anti-racist, postcolonial/decolonial, and anti-imperial political alliances and epistemologies. This is particularly the case among Afro-descendant feminisms and all who embrace anti-racist politics; the intertwined diasporas that forged Blackness in the Americas make it “imperative that the vernacular wisdoms and feminist political epistemic lenses of Afro-Latin@ women travel and get valorized as equal partners from South to North, to pluralize and enrich feminist cultures, to foster decolonial projects of liberation, grounded in Afro-diasporic reciprocity and solidarity” (ALVAREZ; CALDWELL; LAO-MONTES, p. V-VI, 2016).⁷

6 Disponível em: <https://muse.jhu.edu/issue/34305>. Consultado em: dez./ 2018.

7 Para além das barreiras linguísticas e da distinção cultural, sustentamos que a tradução é política e teoricamente indispensável para forjar alianças e epistemologias políticas feministas, pró-sociais, antirracistas, pós-coloniais / decoloniais e anti-imperialistas. Esse é particularmente o caso entre os feminismos afrodescendentes e todos os que adotam políticas antirracistas; as diásporas entrelaçadas que forjaram a negritude nas Américas tornam “imperativo que as sabedorias vernáculas e as lentes epistêmicas políticas feministas das mulheres afro-latinas viajem e sejam valorizadas como parceiros iguais do sul ao norte, pluralizem e enriqueçam as culturas feministas, fomentem projetos decoloniais de libertação, fundamentados na reciprocidade afrodiaspórica e na solidariedade” (ALVAREZ; CALDWELL; LAO-MONTES, p. V-VI, 2016).

Nota-se, no excerto, que a tradução é um viés político de fomento ao enriquecimento de feminismos outros, além de valorização da unidade de vozes que forjam caminhos discursivos e corporais de igualdade social, racial e de gênero por meio de diversas culturas e vivências.

Cláudia Pons Cardoso, em sua tese, intitulada *Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras* (2012), recorda o quanto as políticas de tradução foram importantes para impulsionar as ideias feministas de Lélia Gonzales. Apesar de não ser de um fato de amplo conhecimento, Gonzales foi tradutora do idioma francês para o português, em uma época em que se tem poucos relatos de mulheres negras atuando como tradutoras. O contato de Lélia Gonzales com outros textos e discursos sobre a questão racial em língua francesa (a qual dominava muito bem) ou em tradução francesa foi um fato importante que agenciou uma transformação no pensamento feminista negro da autora, como clarificado abaixo:

O pensamento de Lélia Gonzalez foi construído a partir do contato com homens e mulheres de outras localidades, como dizem os autores Alex Ratts e Flávia Rios na obra *Lélia Gonzalez*, contatos que possibilitaram deslocamentos e abriram horizontes teóricos e políticos. Gonzalez foi uma “intelectual diaspórica, com um pensamento erigido por meio de trocas afetivas e culturais, ao longo do chamado Atlântico Negro, com intelectuais, amigos e ativistas da América do Norte, Caribe e África Atlântica” (RATTS; RIOS, 2010, p. 128). Deste diálogo com várias(os) autoras(es), realizava a “política de tradução de teorias” para desenvolver um pensamento globalizado e transnacional, voltado, não só para explicar como se formou nas Américas uma matriz de dominação sustentada pelo racismo, mas, principalmente, para intervir e transformar essa realidade a partir de sua compreensão. [...]

Tendo como referência/influência as ideias de Frantz Fanon, Lélia Gonzalez procurou similaridades nos diversos contextos da diáspora negra de forma a desenvolver ex-

plicações em comum para abordar o racismo bem como recuperar as estratégias de resistência e luta das mulheres negras, pobres e indígenas, visando seu registro como protagonistas e sujeitos históricos. Um dos principais traços do pensamento de Fanon que identifiquei na obra de Lélia diz respeito à abordagem dos danos psicológicos causados pela relação de dominação/exploração entre colonizador e colonizado (CARDOSO, 2012, p. 115-116).

Segundo Sônia Alvarez (2009), uma tradutora é uma mediadora cultural, uma agente de transculturação, porque ela desfigura, deforma e transforma a cultura e/ou a disciplina que recebe, desestabiliza noções de raça, classe, sexualidade, gênero e políticas locais e cruza fronteiras homogeneizadoras dos sujeitos. De fato, assim como o foram para Lélia Gonzales, prossegue Alvarez (2009), as políticas de tradução são uma forma de traficar teorias e práticas feministas, cruzar fronteiras geopolíticas, disciplinares e de outras naturezas e trazer insights para os feminismos locais. Dessa forma, entende-se que toda tradução feminista é conduzida “por afetos, paixões, solidariedade, conexões interpessoais e políticas”, que toda tradução é um objeto de luta, pois traduzir ou se recusar a traduzir “são atos políticos estratégicos, quer envolvam o compartilhamento de conhecimento para forjar alianças ou a interrupção de um discurso dominante” (ALVAREZ, 2009, p. 746-748).

Tatiana Nascimento dos Santos (2014) recorda também que a tradução, além de ato político, é igualmente um ato de letramento. Esse ato pode ser tanto crítico quanto acrítico. De fato, o letramento é para aprender mais sobre determinado mundo, mas também para se conhecer e se auto reconhecer. Santos (2014) defende que a práxis de tradução de textos feministas leva uma compreensão de si e da/o outra/o e também ao reconhecimento de que o letramento é também uma técnica, uma habilidade de uso amplo e diferenciado de leituras e escritas. Desse modo, a depender do uso que se faça desses letramentos, ele pode ser tanto colonizador quanto decolonizador.

A fim de que na tradução exista também uma investidora decolonizadora, Denise Carrascosa (2017) afirma que o ato de traduzir é um momento intenso de conectar pontos ainda dispersos do mapa imaginário (no caso da autora, mapa afrodiaspórico) e gerar novas geografias menos geopolíticas e mais geo-éticas. Aplicando tal conhecimento ao feminismo, percebe-se que, uma vez conectados,

via tradução, os discursos feministas, os pontos de encontro dos feminismos podem ser tornar menos homogêneos e mais geo-éticos, ou eticamente localizados, e, conseqüentemente, representacionais de mulheres bem circunscritas e contextualizadas em seus espaços e tempos. Como argumenta Luciana Reis (2017, p. 87-89):

A tradução pode se realizar como um ato interpretativo e antropofágico de resistência. A tradutora/autora imprime em seu novo texto (tradução) a sua subjetividade e com ela uma gama de atributos linguísticos, culturais, psicológicos e identitários que variam em cada produção. A cada nova tradução, uma rede intertextual é acionada e este caráter dinâmico contribui também para que as traduções sejam dinâmicas, passíveis de acréscimos, cortes, alterações e reformulações.

O corpo, a condição e as experiências vivenciadas pela tradutora/autora são cruciais na definição de quais soluções tradutórias serão acionadas pelo gesto tradutório. Independentemente do caráter profissional e/ou comercial que a tradução possa ter, o seu processo nunca será considerado totalmente imparcial em outras palavras a tradução é um ato de *escrevivência*.

Portanto, enquanto ato de *escrevivência*, toda tradução deixa a marca subjetiva de quem a fez. Quando lida, pode igualmente produzir subjetividades.

No que tange às teorias feministas, os conceitos traduzidos e viajados quando acolhidos em outros lugares podem sofrer alterações, já que nem sempre serão capazes de explicar a realidade de outro lugar, em que eles não foram produzidos. Para Cláudia de Lima Costa (2000, p. 46):

Devido à intensa transmigração dos conceitos e valores nas viagens dos textos e das teorias, frequentemente um conceito com um potencial de ruptura política e epistemológica em um determinado contexto, quando trasladado a outro, despolitiza-se. Isso porque qualquer conceito [...], carrega consigo uma longa genealogia e

uma silenciosa história que, ao serem transportados a outras topografias, podem produzir outros tipos de leitura.

É nesse sentido que gravitam os questionamentos de Ochy Curiel (2014, p. 331):

¿Realmente se ha descolonizado el pensamiento y la teoría feminista latinoamericana? Me atrevo a decir casi un rotundo no, con algunas excepciones. No [estoy] con ello proponiendo que [debemos] ahora regionalizar nuestras teorías, [lo que estoy planteando] es que un proceso de descolonización debe llevar a reconocer las prácticas políticas feministas que pueden construir pensamiento teórico de la región y asumirlas no como simples testimonios del activismo.

Por más que conozcamos el proceso de colonización histórica y que siempre reaccionemos ante él, desde la perspectiva de la economía política, seguimos pensando que estamos ‘privadas’ de algo[:] aquello que nos falta para convertirnos en europeas o en [norteamericanas]⁸.

Se, por um lado, o fato de consumir teoria norte-americana ou europeia pode se tornar uma armadilha para homogeneizar (ou tentar encaixar) o feminismo negro, o feminismo mestiço, o feminismo indígena, o transfeminismo, dentre outros, por outro lado, o mesmo consumo pode configurar uma forma de tomar consciência de perspectivas públicas de outros feminismos não-hegemônicos para se pensar um feminismo privado, localizado: o (trans)feminismo (negro, indígena, mestiço) brasileiro.

8 O pensamento e a teoria feminista latino-americana foram realmente descolonizados? Ouso dizer quase um ressonante não, com algumas exceções. Eu não estou [propondo] que [nós] devamos agora regionalizar nossas teorias, [o que eu estou propondo] é que um processo de descolonização deveria levar a reconhecer práticas políticas feministas que podem construir pensamento teórico na região e assumi-las não como simples testemunhos de ativismo. Por mais que conheçamos o processo de colonização histórica e que sempre reajamos a ele, do ponto de vista da economia política, ainda achamos que estamos ‘privadas’ de algo [que] nos falta para nos tornarmos europeias ou [norte-americanas].

Ochy Curiel (2014) considera que na América Latina, em particular, há uma cisão entre ativismo e teoria, academia e público em geral. Logo, de seu ponto de vista:

Descolonizar para las feministas latinoamericanas y caribeñas supondrá superar el binarismo entre teoría y práctica, [pues le potenciaría] para [poder] generar teorizaciones distintas, particulares que mucho pueden aportar para realmente descentrar el sujeto euronor-céntrico y la subalternidad que el mismo feminismo latinoamericano reproduce en su interior. De no ocurrir esto, seguiremos analizando nuestras experiencias con los ojos imperiales, con la conciencia planetaria europea y [norteamericana] que definen al resto del mundo como lo Otro incivilizado y natural, irracional y no verdadero (CURIEL, 2014, p. 333).⁹

Como procuramos demonstrar até aqui, a tradução configura um subsídio fundamental para a leitura, o letramento e a ressignificação no/do processo de decolonização do pensamento feminista. Assim, ao longo do texto, contextualizamos o papel da tradução na Era da Informação, retomamos o histórico do movimento feminista universalista, diferenciando-o do feminismo localizado, geográfica e eticamente, que consiga contemplar as diversas opressões que recaem sobre mulheres negras, latinas, indígenas, entre outras. Nesse sentido, consideramos que a tradução vem sendo e continua sendo um importante instrumento para que tais mulheres possam conhecer melhor a Outras e a si mesmas.

Além disso, sinalizamos, no presente texto, a diminuta tradução no mercado editorial brasileiro de obras de consagradas pensadoras feministas negras estrangeiras. Não obstante, traçamos um mapeamento de obras literárias e teóricas de escritoras e intelectuais negras brasileiras que vêm sendo publicadas,

9 Decolonizar para as feministas latino-americanas e caribenhas significará superar o binarismo entre teoria e prática, [empoderando-a] para [gerar] teorias distintas e particulares que podem realmente contribuir para descentralizar o sujeito eurocêntrico e a subalternidade que o feminismo latino-americano reproduz em seu interior. Se isso não acontecer, continuaremos a analisar nossas experiências com os olhos imperiais, com a consciência planetária europeia e [norte-americana] que definem o resto do mundo como o Outro incivilizado e natural, irracional e não verdadeiro (CURIEL, 2014, p. 333).

por meio de traduções, principalmente em língua inglesa e francesa, no exterior. Ademais, aludimos aos relevantes contributos de pensadoras negras brasileiras que têm se dedicado a (nos fazer) refletir sobre as relações entre a tradução e o feminismo em nosso país, como Denise Carrascosa e Tatiana Nascimento dos Santos. Entretanto, ao fazer esse inventário, percebemos a ausência da difusão de outros feminismos no e do Brasil, como por exemplo: feminismo indígena, feminismo da mulher com deficiência e transfeminismo.

Por fim, convém lembrar a obra *Traduções da Cultura – perspectivas críticas feministas* (1970-2010), indicada para o Prêmio Jabuti em 2018, organizado pelas professoras feministas Izabel Brandão, Ildney Cavalcanti, Cláudia de Lima Costa e Ana Cecília Lima. Uma antologia orquestrada durante sete anos por inúmeros grupos de pesquisadores brasileiros com traduções de importantes textos que abrangem os mais diversos pensamentos feministas de grandes intelectuais latinas, americanas e europeias que inspiram o pensamento e a pesquisa feminista no Brasil.

Tal obra traz à tona que a tradução precisa ser um ato íntimo, mas também público. Algo que traga a Outra, a estrangeira, para que também possa nos ajudar a compreender e impulsionar os feminismos brasileiros. Para tanto, é preciso que ela seja um ato de todas e todos (de mulheres, de homens, de não binaristas feministas) e em todos os âmbitos (acadêmico, político, familiar, midiático etc.), da prática à teoria e da teoria à prática. As experiências feministas brasileiras são únicas e intransferíveis, porém uma forte ferramenta para edificá-las e difundi-las continua sendo a tradução. Acreditamos que esse diálogo, essa troca de saberes, via traduções femininas e feministas só tende a trazer benefícios para a decolonização dos feminismos, no Brasil ou alhures.

Referências Bibliográficas

ALVAREZ, Sonia E. Construindo uma política feminista translocal da tradução. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 743-753, set./dez. 2009.

ALVAREZ, Sonia E.; CALDWELL, Kia Lilly; LAO-MONTES, Agustín. “Translations across Black Feminist Diasporas”. In: **Meridians: feminism, race, transnationalism - African Descendant Feminisms in Latin America**. Volume 14, Number 2, 2016, pp. V-IX.

BRACKE, Maud Anne; MORRIS, Penelope; RYDER, Emily. 'Introduction. Translating Feminism: Transfer, Transgression, Transformation (1950s– 1980s)' In: **Gender & History**. Vol.30 No.1 March 2018, pp. 214–225.

CARDOZO, Cláudia Pons. **Outras falas:** feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Gênero, Mulher e Feminismo. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2012.

CARRASCOSA, Denise (org.). **Traduzindo no Atlântico Negro:** Cartas Náuticas Afrodiaspóricas para Travessias Literárias. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2017.

COLLINS, Patricia Hill. "Comment on Hekman's "Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited": Where' the Power? ". In: **Signs**, Vol. 22, No. 2, 1997.

_____. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro Tradução de Juliana de Castro Galvão. In: **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. p. 99-127

COSTA, Cláudia de Lima. As teorias feministas nas Américas e a política transnacional da tradução. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 43-48, set./dez. 2000.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**. Tradução de Liane Schneider. Ano 10. 2002/1. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Consultado em: nov/ 2018.

CRONIN, Michael. The Translation Age: Translation, Technology, and The New Instrumentalism. In: VENUTI, Lawrence. **The Translation Studies Reader**. Oxon: Routledge, 2012. pp: 469-482.

CURIEL, Ochy Pichardo. Hacia la construcción de um feminismo descolonizado. In: MIÑOSO, Yuderky Espinosa; CORREAL, Diana Gómez, MOÑOZ, Karina Ochoa. **Tejiendo de outro modo:** Feminismo, epistemologia y apuestas descoloniales em *Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Movimentos Feministas. Tradução de Vivian Aranha Sabioa. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ; Hélène

Le ; SENOTIER, Danièle. (orgs.) **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. pp: 144-149

HARAWAY, Donna. **Des signes, des cyborgs et des femmes: la réinvention de la nature**. Tradução de Oristelle Bonis. Arles/França: Éditions Jacqueline Charbons/Actes Sud, 2009.

LEFEVERE, André. **Tradução, reescrita e manipulação da fama literária**. Tradução de Claudia Matos Seligmann. Bauru: EDUSC, 2007.

MOUFFE, Chantal. **The Return of the Political**. Londres – New York: Verso, 1993.

REIS, Luciana. Entendendo a Travessia: por uma tradução escreviente. In: CAR-RASCOSA, Denise (org.) **Traduzindo no Atlântico Negro: Cartas Náuticas Afro-diaspóricas para Travessias Literárias**. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2017.

ROCHA, Aline Matos. **Corporal(idade) discursiva à sombra da hierarquia e do poder: a relação entre Oyèwùmí e Foucault**. Dissertação de mestrado em filosofia. Pós-graduação em Filosofia. Universidade de Goiás (UFG), 2018.

SANTOS, Tatiana Nascimento. **Letramento e tradução no espelho de Oxum: teoria lésbica negra em auto/re/conhecimentos**. 2014. 185f Tese (Doutorado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Tradução como cultura. Tradução de Eliana Ávila e Liane Schneider. **Ilha do Desterro**. Florianópolis, nº 48, p. 041-064, jan-jun, 2005.

VENUTI, Lawrence. **Escândalos da tradução: por uma ética da diferença**. Tradução de Laureano Pelegrin, Lucinéia Marcelino Villela, Marileide Dias Esqueda e Valéria Biondo. Bauru: EDUSC, 2002.

12. A COZINHA COMO UM ESPAÇO DE TRABALHO FEMININO NEGRO

*Ana Claudia dos Santos Januário¹; Gabriela Brito de Lima Silva²;
Giuliane da Silva Pimentel³; Jaqueline Bonne⁴;
Taís de Sant'Anna Machado⁵; Tatiana de Macedo Soares Rotolo⁶*

1 Mestre em Relações Étnico Raciais pelo Programa de Pós-Graduação de Relações Étnico Raciais no CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca) campus Maracaña/RJ (2018). Licenciatura Plena em História pela Faculdade de Formação de Professores (UERJ, 2013). Especialista em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras pela IFRJ (2017).

2 Atualmente cursa o mestrado em Alimentos, Nutrição e Saúde na Universidade Federal da Bahia e possui graduação no bacharelado em Gastronomia da Universidade Federal da Bahia, dedica-se aos estudos nas áreas de Gastronomia, trabalho, cultura, alimentação e relações de gênero. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alimentação e Cultura (NEPAC) da UFBA.

3 Docente de Gastronomia no Instituto Federal de Brasília. Possui graduação em Gastronomia pelo Instituto de Educação Superior de Brasília (2010) e Graduação em Psicologia - Psicóloga e Bacharel - pela Universidade de Brasília (2015). É mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (PPG-PSTO), do Instituto de Psicologia da UnB. Contato: giulianeep@gmail.com

4 Após muitos anos trabalhando em restaurantes tive a necessidade de compreender um pouco mais como tudo veio a ser o que conhecemos hoje, então com auxílio da Antropologia resolvi desbravar de toda a relação que envolve sociedade e a alimentação. E desde então essa é a minha caminhada.

5 Doutoranda em Sociologia pela UnB com pesquisa sobre a trajetória profissional de mulheres negras na gastronomia. Pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Graduada (2009) e Mestra (2012) em Sociologia - UnB. Tem experiência acadêmica nas áreas de Sociologia da Alimentação e da Cultura e Sociologia das Relações Raciais e de Gênero. Na área da alimentação, o t desenvolve trabalho com ênfase na relação entre cultura, alimentação e identidade, bem como a conformação de bens simbólicos alimentares, o processo de patrimonialização dos alimentos. É integrante do grupo de pesquisa Cultura, Memória e Desenvolvimento (CMD) e uma das coordenadoras do Grupo de Estudos Mulheres Negras na UnB. Contato: doc.taimachado@gmail.com

6 Possui graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1997-2002), Licenciatura plena em Filosofia pela Faculdade de Educação de Universidade de São Paulo (2000-

Introdução

Neste texto, buscamos apresentar as discussões pautadas na Seção Temática Negras e Negros na culinária, realizada no VII Encontro Ser Negra. A proposta desta seção foi realizar uma reflexão a partir das contribuições, práticas e saberes de negros e negras no desenvolvimento de um sistema culinário, bem como as lacunas existentes na criação de um conhecimento sobre a Gastronomia, que os incluam como protagonistas.

Um sistema culinário, ou também chamado de sistema alimentar, pode ser definido como um conjunto de conhecimentos de povos e grupos sociais relativos aos usos de ingredientes, preparos, técnicas ou saberes sobre a alimentação, incluindo nesse conjunto desde a produção até o consumo final do alimento.

Nesse sentido, a Gastronomia surge como um campo de conhecimento que se baseia nos estudos da relação entre o ser humano e a comida, concebendo a possibilidade de explorar todos os elementos que a constituem. Assim, tanto o sistema culinário, quanto às relações sociais nas quais incluem a alimentação, a comensalidade e o comer, tornam-se objetos de estudo da Gastronomia (SAVARIN, 1995).

Apesar de tais aspectos, quando nos debruçamos para analisar os saberes produzidos nesse campo, observamos uma grande disparidade nas práticas relativas ao conhecimento que atravessam aspectos como raça/etnia, gênero e classe. Quando pensamos na culinária, em especial no Brasil, observamos que, na sociedade, a figura masculina, elitista, branca e europeia torna-se símbolo de um conhecimento e de uma prática “profissional” e “racionalizada” sobre a alimentação.

Cabe evidenciarmos que o trabalho responsável pelos saberes e fazeres da alimentação na sociedade brasileira é realizado por uma pessoa que tem gênero, cor e classe social. As mulheres negras, nesse sentido, têm sido responsáveis

2001). Mestrado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2003-2007) e Doutorado em Ciência Política pela Universidade de Brasília (2008-2011). Atualmente leciona no Instituto Federal de Brasília (IFB). Área de atuação: teoria política e teoria social. Desde 2016 venho desenvolvendo pesquisa na área de cultura e alimentação. Contato: tatiana.rotolo@ifb.edu.br

por satisfazer, por meio da culinária, não só as necessidades nutricionais, mas a reprodução e satisfação de outras relações sociais, como a identidade, a comensalidade e a reciprocidade. Contudo, o trabalho feminino com a alimentação faz parte de um invisível cotidiano compreendido como algo repetitivo, monótono, natural ao papel feminino e inerente ao espaço doméstico, o que acarreta na falta de relevância social.

A falta de problematização sobre determinadas estruturas sociais, referentes às dimensões que englobam o racismo e o sexismo no campo da Gastronomia, acaba por torna-se um combustível para a invisibilidade das mulheres negras, perpetuando, assim, condições de desigualdades sociais e de gênero. Tendo tais aspectos em vista, neste texto, propomos apresentar as discussões realizadas nesta seção temática em dois momentos. No primeiro, discutiremos a questão da invisibilidade da mulher negra nas cozinhas profissionais, ponto no qual boa parte dos trabalhos pautaram-se. Em seguida, apresentaremos cozinha afro-brasileira como herança identitária e como prática de (re)existência do povo negro no Brasil.

Cozinha profissional brasileira: um espaço de trabalho feminino e negro

Uma análise da historiografia tradicional da gastronomia nos permite perceber como essa área se centra, majoritariamente, na Europa e sobre feitos masculinos (COOPER, 1997; FERGUSON, 1998; HARRIS; GIUFFRÉ, 2015). Inicialmente, interessa-nos observar como a narrativa da formação da gastronomia destaca a importância de trabalhadores domésticos que atuavam como cozinheiros profissionais nas cozinhas nobres europeias. A formação da alta cozinha (ou *haute cuisine*) como um conjunto particular de técnicas e ingredientes culinários vinculados a uma cozinha de elite se desenvolveu na França ao longo do século XVII (POULAIN, 2006; TRUBEK, 2000), e os cozinheiros profissionais responsáveis por esse trabalho eram muitas vezes selecionados entre os militares. A figura masculina, ao assumir o papel de cozinheiro, tornou-se uma figura almejada no meio social, vinculando-se à criatividade e elegância, e somente quem não tinha condições de pagar um cozinheiro optava por uma cozinheira. Nesse sentido, observa-se que o gênero do profissional apresentava relevância social, dado que a cozinha feminina era considerada como simples e familiar e a masculina como inovadora e conceitual (FRANCO, 2010).

Com as transformações políticas e econômicas ocorridas ao longo do século XVIII (como a Revolução Industrial e Francesa), esse quadro passa por mudanças importantes, resultando na criação de uma nova estrutura de profissionalização do trabalho culinário (HARRIS; GIUFFRÉ, 2015; LIMA, 2011; SARTI, 2012). Além do papel dos *chefs* de cozinha em hotéis e restaurantes, podemos citar também a importância das publicações gastronômicas, que sistematizavam receitas e técnicas, como importantes para a difusão da gastronomia e de sua legitimidade como esfera profissional do trabalho culinário: “(...) o trabalho escrito ajudou os chefs a deixar de ser trabalhadores domésticos anônimos nas casas da nobreza para se tornar especialistas para o público (...)” (TRUBEK, 2000, p. 29, tradução nossa).

Desde então, a gastronomia como código de profissionalização e de *status* se desenvolveu de maneira marcada. Enquanto signo, ela se mundializou a partir do século XIX e se consolidou no século XX como emblema de um *ethos* moderno e civilizado, parte de um modo de vida francês que servirá de modelo para as elites do mundo ocidental (BUENO, 2016; FARIAS, 2011).

Fizemos esse breve percurso sobre a história da gastronomia com o objetivo de observar de que maneira um campo baseado inicialmente no trabalho doméstico instaurou um regime de profissionalização da cozinha que tem termos bastante específicos, afastando-se da cozinha doméstica e elegendo o *chef* de cozinha como figura central e masculina em sua hierarquia de ocupações.

É nesse sentido que se torna invisível o perfil da maioria das cozinheiras durante a maior parte da história brasileira: mulheres negras. Mais importante, invisibiliza seu papel como autoras e como guardiãs de compêndios de técnicas, ingredientes nacionais que, até bem recentemente, não eram de interesse da gastronomia no Brasil. É assim que esta seção busca demonstrar de que maneira a luta da gastronomia por uma profissionalização do trabalho culinário resulta em um regime que tem contornos específicos de raça e gênero, mantendo invisível o papel de mulheres negras como cozinheiras e profissionais. E, a despeito de uma aproximação recente da gastronomia em relação a uma cozinha nacional, essa estrutura se mantém, majoritariamente.

É preciso lembrar da dimensão do trabalho feminino e negro sobre o qual estamos tratando. Durante mais de três séculos, estima-se que 5,5 milhões de africanos escravizados foram traficados para o Brasil, o maior número entre todas as nações que exploraram esse tipo de mão de obra (EMORY UNIVERSITY, 2013).

Nesse período, mulheres negras escravizadas foram destinadas ao trabalho doméstico e, entre outras tarefas, serviram como cozinheiras. Observando de outro modo: durante quase três séculos, a maior parte da mão de obra que produziu a alimentação brasileira era feminina, negra e escravizada.

Quando partimos para a atualidade, observamos que determinadas estruturas ainda se mantêm. O trabalho culinário realizado por mulheres negras nas cozinhas profissionais está condicionado a atividades consideradas precárias e subordinadas profissionalmente. Em um dos trabalhos apresentados nesta seção, que se tratava da divisão sexual do trabalho em uma cozinha profissional na cidade de Salvador, observou-se que o labor culinário, associado ao trabalho prático e comumente invisibilizado, era realizado majoritariamente por pessoas negras, mulheres e homens moradores de periferias da cidade. A distância ocupacional de negros e brancos ficou notória quando se percebeu que os cargos mais altos e de maiores níveis salariais eram ocupados por pessoas brancas, tanto a nutricionista quanto o *chef* de cozinha.

O trabalho realizado pelas mulheres negras foi pautado nas atividades mais precárias, menos qualificadas e mais repetitivas (como o preparo de saladas, higienização dos ingredientes, o serviço da alimentação e outras demandas extras que surgissem). Este era realizado pelas copeiras que representavam metade do quadro de funcionários da cozinha. Além disso, elas não tinham acesso às atividades consideradas centrais da cozinha, como o lidar com o fogão e o manuseio de carne (atividades realizadas pelos cozinheiros e vistas socioculturalmente como notórias). Devido ao discurso da necessidade de força física para a realização do trabalho, as mulheres negras ficavam à margem do processo de produção, o que poderia ser solucionado com o emprego de tecnologia. Sendo assim, percebeu-se que não só o discurso de natureza biológica que interferia na organização do trabalho, mas aspectos estruturais de natureza racista e sexista conduziam a força de trabalho feminina e negra à dimensão mais desigual.

Quando consideramos que mulheres negras ainda são a maioria entre as trabalhadoras domésticas, que comumente tem entre suas tarefas a cozinha, podemos observar, à primeira vista, de que maneira seu trabalho é fundamental para alimentar a população brasileira (IBGE, 2015). É nesse ponto, por exemplo, que podemos observar de que maneira o trabalho que exercem, enquanto cozinheiras domésticas, esbarra em uma das limitações definidas pelo campo gastronômico. A separação em relação à cozinha doméstica, vista também como maternal e

feminina, é fundamental para a afirmação de um trabalho culinário de status e caráter diferente. Como na citação do *chef* Escoffier (1895):

Cozinhar é indubitavelmente uma arte superior, e um *chef* competente é tão artista em seu ramo de trabalho quanto um pintor ou escultor (...). Nas tarefas domésticas é muito difícil encontrarmos um homem se igualando ou excedendo uma mulher; mas cozinhar transcende um mero afazer doméstico, trata-se, como eu disse antes, de uma arte superior. A razão pela qual na culinária os louros são “apenas masculinos” não é difícil de encontrar. (...) O que acontece é que o homem é mais rigoroso no seu trabalho, e o rigor está na raiz de tudo o que é bom (...) Um homem é mais atento sobre os vários detalhes que são necessários para produzir um prato verdadeiramente perfeito... (...) Uma mulher, por outro lado, irá trabalhar com o que tem à mão. Isso é muito agradável e generoso de sua parte, sem dúvida, mas eventualmente estraga a sua comida e o prato não será um sucesso (...) (apud DÓRIA, 2012, p. 261).

É assim que a definição da relação entre cozinha, arte e profissionalização se constitui em seu gênero masculino (HARRIS; GIUFFRE, 2015; SARTI, 2012). No entanto, é importante destacar que a ideia do trabalho doméstico vinculado ao afeto e à generosidade, no caso das trabalhadoras domésticas, é uma forma de romantizar uma relação de trabalho profissional (BERNARDINO-COSTA, 2015; DEETZ, 2017; SHARPLESS, 2010). Trabalhadoras domésticas têm sido cozinheiras profissionais no Brasil desde o período colonial, parte delas trabalhando como cozinheiras especializadas. No entanto, a combinação da desvalorização causada por uma herança colonial-escravista (GONZALEZ, 2018) e do fato de se tratar de um trabalho doméstico feminino frente ao regime de profissionalização gastronômico torna o trabalho das cozinheiras domésticas negras mal remunerado e invisibilizado.

Quando o labor culinário na esfera profissional é realizado por mulheres, as representações vinculadas ao trabalho doméstico e feminino ficam impressas nas atividades realizadas nas cozinhas profissionais. Sendo assim, as cozinhas profissionais nas quais as mulheres estarão amplamente ligadas serão as consi-

deradas mais populares e de caráter doméstico, como restaurantes populares, institucionais, Organizações Não-Governamentais e cozinhas escolares (COLLAÇO, 2008). Um exemplo das cozinheiras que atuam nesse tipo de setor são as merendeiras, grande parte mulheres negras, responsáveis pela produção da alimentação dos escolares. A ideia de “dom para cozinhar” surge como justificativa para a construção da identidade da merendeira, já que as experiências como cozinheira estão vinculadas à condição de mulher e negra em uma sociedade que naturaliza e direciona o trabalho culinário às mulheres. Sendo assim, o labor realizado pelas merendeiras, grande parte das vezes, confunde-se com as atividades domésticas decorrentes de aprendizados construídos ao longo da vida. Destaca-se a ênfase nessa categoria profissional por encontrar-se em uma zona de intersecção entre o espaço público (produtivo) e privado (reprodutivo). Ainda que exista um contrato e uma ação profissional no seu trabalho, este adquire também status de trabalho reprodutivo quando tanto os aspectos referentes ao trabalho culinário quanto às relações construídas refletem no atendimento às necessidades dos escolares, o que muitas vezes extrapola o contratual (LIMA e CARVALHO, 2016; TEO, SABADOR, SCHAFFER, 2010).

Ao considerarmos que a história do trabalho culinário de mulheres negras não se restringe apenas ao âmbito doméstico, sendo comum que também trabalhassem na produção e venda de gêneros alimentícios nas ruas desde o período colonial, essa invisibilidade revela outros aspectos da limitação da profissionalização instaurada pela gastronomia. O trabalho de mulheres negras escravizadas sob o sistema de aluguel ou de ganho ou de mulheres forras era fundamental para o abastecimento de domicílios urbanos durante o período colonial, sendo importante também para a economia doméstica de famílias brancas que o exploravam (GRAHAM, 2013; MARTINI, 2007). Trabalhando como vendedores ambulantes andando longas distâncias ou como quitandeiras, em tabuleiros armados em ruas da cidade, essas mulheres comercializavam diversos artigos alimentícios, como frutas nativas ou alimentos preparados – com influências africanas, indígenas e portuguesas. Apesar da dificuldade de mensurar seu contingente nas maiores cidades brasileiras no início do século XX, os registros históricos apontam para uma presença crescente dessas mulheres, visível também nas diversas determinações do poder público sobre suas atividades comerciais (NOVAES, 2017; TELLES, 2013).

No início do século, no entanto, sua atividade sofrerá com uma série de processos que são parte da construção de um projeto nacional modernizador (SCHWARCZ,

1993). As novas medidas governamentais serão marcadas pela europeização e, conseqüentemente, por planos de embranquecimento da população⁷, de seus hábitos e do cenário urbano brasileiro. As prescrições de um modelo modernizador urbano também se apoiarão em um discurso médico-sanitarista reconhecido por seu caráter científico, responsável pela difusão de ideias eugênicas, de higiene e de assepsia, tendo impacto importante sobre a desvalorização do ofício de mulheres negras quitadeiras e quituteiras na virada do século⁸. O processo de modernização (e embranquecimento) da culinária também incluirá a fundação das primeiras escolas voltadas ao ensino técnico da culinária⁹, que inserem novas disputas sobre a legitimidade do conhecimento. Já observamos que, nesse contexto, a gastronomia será um importante signo de modernidade que se tornará hegemônico em estabelecimentos de hospitalidade.

Esse breve panorama demonstra elementos atuaram para que a figura da mulher negra quitadeira se tornasse um emblema de um passado colonial atrasado para um projeto nacional modernizador, que precisava ser transformado (NOVAES, 2017). A gastronomia enquanto campo legítimo de uma cozinha profissional se desenvolve de modo marcado ao longo do século XX, ainda que acessível apenas a uma pequena parcela da população. Interessa-nos observar como, apesar de mulheres negras serem maioria também no setor da produção de alimentos, não são contempladas na narrativa sobre a profissionalização do trabalho culinário. Não se trata apenas de uma invisibilização de seu papel, mas também do repertório de técnicas e ingredientes que não se julgava apropriados para estabelecimentos gastronômicos durante a maior parte do século XX.

A cozinha afro-brasileira como herança identitária e prática de (re)existência do povo negro no Brasil

Partindo da compreensão de que os diferentes modos de se cozinhar, que envolvem técnicas, conhecimentos e ingredientes específicos, compõem a identidade dos diferentes povos, nesta seção, vamos abordar a culinária afro-brasileira em

7 Vale adicionar que, durante os séculos XIX e parte do século XX, a política imigran-tista e de embranquecimento da população brasileira estimulava a vinda de imigrantes europeus (ALVES, 2017).

8 A ascensão de uma indústria de alimentos industrializados, exaltados por sua assepsia e praticidade, também atuará nesse movimento (OLIVEIRA, 2013).

9 As escolas eram influenciadas pela ascensão da ciência da cozinha doméstica e da economia doméstica que irá marcar a primeira metade do século XX (OLIVEIRA, 2013).

seus aspectos históricos de força e de criatividade como uma das formas de se repassar as heranças da identidade do povo negro no Brasil.

Entre os séculos XVI e XIX, era intenso o movimento de pessoas entre África e Brasil no oceano Atlântico, devido ao comércio de escravizados. Diversas ervas, temperos e leguminosas também faziam parte desse mercado de compra e venda. Os alimentos africanos, como dendê, inhame e quiabo, são apresentados na maioria dos discursos de Vivaldo da Costa Lima (2010), Manuel Querino (2011) e Raul Lody (2012, 2013) como ingredientes presentes na cozinha afro-brasileira. Os autores afirmam, em conjunto, que a inserção desses alimentos foi feita pelos africanos por meio das casas de terreiro.

Pode-se caracterizar a culinária/cozinha de presença e de matriz africana no Brasil como adaptativa, criativa e legitimadora de muitos produtos/ingredientes africanos e não africanos, que foram incluídos tanto nos diversos cardápios regionais quanto em outros, de presença colonial. O paladar, as receitas, os temperos, as maneiras de fazer e de servir da predominante população afrodescendente são construídas em um longo processo histórico, econômico, social e cultural. (LODY, 2013, p. 91)

A resignificação, por meio da substituição criativa de ingredientes africanos por alimentos da terra brasileira, fez nascer a culinária afro-brasileira, tornando-se uma estratégia para manter vivos os costumes da cultura africana, como aponta o relato:

Quando os escravos chegaram aqui, não trouxeram panelas, não trouxeram ingredientes, não trouxeram nada. Foram eles que adaptaram o paladar deles aos ingredientes que estavam aqui. E aí chegavam a algumas coisas. Eles incrementaram, só que alguns pratos tinham semelhanças, mas algumas coisas poderiam ser um pouco diferentes, porque... afro-brasileira... os escravos que teriam que reproduzir de acordo com o país deles, com os ingredientes que achavam aqui.¹⁰

10 Entrevista concedida por Ernani Moraes, aluno de Gastronomia da UFRJ, cabo-verdiano, que participou do Dida Afro (evento mensal do Dida Bar e Restaurante – um dos campos de pesquisa desta seção).

Chegados aqui destituídos de qualquer bem material de sua terra, tinham o corpo como único território e arquivo de suas heranças de África. O corpo era o vínculo com os demais, o meio de comunicação, por meio de gestos, como a capoeira, e, ao mesmo tempo, era o protetor dos saberes africanos – pela memória – a serem transmitidos aos próximos pela oralidade (TAVARES, 2012).

A culinária afro-brasileira, bem como a música de origem africana reelaborada no Brasil, é, então, fruto da Diáspora Negra e carrega esses aspectos de recriação como estratégia de preservação de saberes. Assim, os alimentos priorizados em muitas mesas afro-brasileiras eram escolhidos de acordo com uma noção de identidade e de memória, capaz de fazer um resgate da ancestralidade. Além disso, a dimensão espiritual em relação à comida e ao ato de cozinhar não pode ser esquecida. As religiões de matrizes africanas se baseiam na feitura dos alimentos votivos, na sua estética, na alimentação e na degustação. Cozinhar é, então, misturar os elementos da natureza, é reunir os Orixás na panela para fazer o axé circular.

No Brasil, a escravidão foi um processo longo e atingiu diversas esferas da sociedade, já que o escravizado fazia parte da sociedade colonial no cotidiano, na rua, na casa, no trabalho, no lazer, sabido pelos relatos ou pinturas de época que certificam sua presença nesses espaços, sendo a cozinha um dos espaços onde eles estiveram ativamente presentes e onde suas mãos participaram intensamente das criações de pratos e de quitutes.

A presença de corpos negros em todos esses espaços urbanos, principalmente nas ruas, onde se deu o surgimento de muitos trabalhos relacionados ao comércio de produtos alimentícios secos e molhados próprios do consumo de grupos das diferentes origens africanas, como os preto-minas, escravizados oriundos dos países referentes, na atualidade, à África Ocidental: Níger, Nigéria, Senegal, Costa do Marfim e Benim (FARIAS, 2015), que dominavam as atividades comerciais das bancas no centro do Rio de Janeiro no século XIX.

Em destaque, nesse contexto, estão as mulheres, que eram majoritariamente as donas das bancas de legumes e de temperos. Além disso, elas também eram as responsáveis pela venda das quitandas, palavra de origem do quimbundo *kitanda*, seguiu uma derivação para “quitutes”, que são os bolinhos salgados e doces criados por mãos negras e vendidos na rua por escravizadas negras que circulavam nos lugares de grande movimento diário da cidade. Essa dinâmica das

ruas, das quituteiras e quitandeiras, território da criatividade e da sobrevivência dentro da diáspora do Atlântico Negro, constitui-se como ações concretas de (re) existência e resistência promovidas pela população negra, tal como afirma o autor:

A rede que a análise da diáspora nos ajuda a fazer pode estabelecer novas compreensões sobre o self, a semelhança e a solidariedade. [...] Eles sugerem um modo diferente de ser, entre as formas de agenciamento micropolítico, exercitado nas culturas e movimentos de resistência e de transformação e outros processos políticos que são visíveis em escala maior. Juntas, sua pluralidade, regionalidade e ligação transversa promovem algo mais que uma condição adiada de lamentação social diante de rupturas do exílio, da perda, da brutalidade, do stress e da separação forçada. Elas iluminam um clima mais indeterminado, e alguns diriam, mais modernista, no qual a alienação natal e o estranhamento cultural são capazes de conferir criatividade e de gerar prazer, assim como de acabar com a ansiedade em relação à coerência da raça ou na nação e à estabilidade de uma imaginária base étnica. (GILROY, 2001, p. 20).

A presença das escravizadas e dos escravizados no âmbito da cozinha é explorada pelo vocabulário coloquial de Gilberto Freyre (2003) em *Casa Grande & Senzala*. O autor ressalta a importância dos africanos como “os grandes mestres da cozinha colonial; [que] continuariam a ser os da moderna cozinha brasileira” (FREYRE, 2003, p. 287). De acordo com o autor, os negros e as negras influenciaram a cozinha colonial, onde incluíram diferentes ingredientes como, por exemplo, o azeite de dendê e o leite de coco.

Pode-se perceber, então, que a experiência e a vivência do corpo negro dentro das cozinhas, tanto nas casas dos colonizadores como dentro das senzalas, local em que era mantido sempre um fogo aceso com “a possibilidade de estabelecer a maior comunicação entre todas: a comunicação com todos os outros que viveram antes e que são os ancestrais” (BARBOSA, 2016, p. 67), era de suma importância para a manutenção da memória e de práticas capazes de mantê-los ligados a sua cultura e identidade originárias.

O corpo negro constituiu-se de múltiplas vivências e sobrevivências durante o período escravocrata. Desde o desterro de sua terra natal até as inúmeras formas de violência física e mental impostas aos indivíduos escravizados. O corpo era visto como local de ataque do colonialismo, para que ficasse marcado em sua aparência aquilo que era, colaborando para uma construção de não existência de si (COSTA; GROSFOGUEL, 2016). No entanto, estratégias de preservação de memória foram sendo (re)construídas por esses sujeitos, dentre elas as práticas culinárias, para que suas tradições sobrevivessem.

Falamos de corpo para tratar da dimensão do silenciamento imposto com os discursos coloniais sobre o corpo negro. Havia um limite para o que ele podia fazer e falar, mas o próprio corpo transformou-se num corpo-território (SODRÉ, 2002), onde guardava seus valores civilizatórios: a oralidade, a ludicidade, a corporeidade, a coletividade e a circularidade (TRINDADE, 2005).

A circularidade, enquanto valor civilizatório de povos africanos, que tem a roda como símbolo e que também está no formato da panela, para pensarmos no movimento circular de renovação que esse valor carrega (SANTANA JÚNIOR, 2017, p. 25-26). Aproximando, ainda, outros elementos de práticas culturais da população negra que utilizam o mesmo formato de círculo para promover os encontros de vivência, como a Capoeira, a roda de Samba. As reuniões são feitas com instrumentos musicais e a roda é a configuração estabelecida para iniciar a cantoria e o jogo dos corpos, proporcionando uma “linguagem da recuperação das formulações de energia” (TAVARES, 2012, p. 96), como aponta o autor:

No espaço circular denominado de Roda, temos, portanto, uma redução do mundo cósmico e, dentro dela, poderíamos implementar todo nosso potencial, de maneira que pudéssemos reconstruir nossas baterias energéticas em um entrelaçamento com a ancestralidade geradora da prática e da cultura. (TAVARES, 2012, p. 95.)

Amassar os grãos do feijão e depois misturá-los aos demais ingredientes (pé, orelha, garganta, linguiça, rabo de porco) e começar a girar na panela: assim as substâncias são reunidas no ato de rodar para alcançar seu potencial juntas. Colocar tudo em uma única panela e misturar para encontrar o ponto do sabor do sal que seja agradável ao paladar traz consigo um saber/fazer de estratégias de esperar o cozimento de alimentos “desconhecidos” a fim de transformá-los em outra coisa que não eram antes.

Mas esses alimentos são apreciados justamente pelo tempero da inovação, pois, ao longo de séculos, muitos ingredientes foram substituídos ou misturados a outros. Dessa maneira, estamos pensando na diáspora e na identidade negra. O corpo-território teve que renovar suas energias a partir de seus princípios de ancestralidade, com pitadas de criatividade, pensando na especificidade da culinária afro-brasileira.

Um exemplo de resistência feminina negra que trabalha para o resgate e a manutenção da memória e da identidade de sua cultura originária é Dilma Nascimento (Dida), mulher negra formada em Economia que, após sua aposentadoria construiu com seus filhos e filha o Dida Bar e Restaurante, localizado na Praça da Bandeira, no Centro da cidade do Rio de Janeiro, local conhecido por ter sido morada de boêmios, prostitutas, quitandeiros, carroceiros e cozinheiros e onde se realizava muitos trabalhos relacionados à venda e à compra de produtos alimentícios. Trata-se da região onde se localizava o Matadouro Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, no século XIX.

O Dida Bar e Restaurante é um estabelecimento que, além de ser conduzido por uma mulher negra, mantém uma relação com as ruas onde, num passado recente, ocorria uma grande circulação de escravizadas e escravizados. No bar, resgata-se práticas tradicionais, como as rodas de samba, o jongo e o jazz, no sentido de buscar e manter vivas suas raízes, dos seus antepassados, bem como se atualiza a partir da adoção de práticas atuais de origem africana, como os pratos da culinária contemporânea de países africanos pesquisados pela dona Dida, mantendo um diálogo com o passado e com o presente para continuar sua (re)existência com prática de resistência.

Considerações finais

Com base nas reflexões feitas acerca das contribuições de negras e negros para a formação do sistema culinário brasileiro, tanto no que diz respeito à invisibilidade da mulher negra nas narrativas acerca da profissionalização do trabalho culinário, quanto às possibilidades de resistência e de resgate da identidade afro-brasileira por meio do exercício das práticas e dos saberes culinários, percebe-se que se faz necessário e urgente a consideração dessas questões nas instâncias de legitimação da Gastronomia enquanto campo de conhecimento e campo de formação profissional. Assim, as instituições que promovem a pesquisa e a formação dos profissionais que atuam nesse setor precisam adequar seus

currículos e suas práticas de produção de difusão de conhecimento de modo a reconhecer a real contribuição dos afro-brasileiros, não só para a formação de nosso sistema culinário em seu âmbito sociocultural, como no que diz respeito ao trabalho historicamente realizado pelas mulheres negras nas cozinhas do Brasil. Esse reconhecimento é um passo importante para a redução de práticas sexistas e racistas no contexto da cozinha profissional brasileira, visando assim ao fim das desigualdades sociais e de gênero nesses locais de trabalho.

Referências Bibliográficas

AKBAR, Na'im. Ciências Sociais Afrocêntricas para a libertação humana. **Journal of Black Studies**, v. 14, n. 4, p. 395-414, 1984.

BARBOSA, Marialva. Território da oralidade. In: _____. **Escravos e o mundo da comunicação: oralidade, leitura e escrita no século XIX**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 45-71.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Saberes Subalternos e Decolonialidade. Os Sindicatos das Trabalhadoras Domésticas do Brasil**. 1ª ed. Brasília, DF: UNB, 2015.

BUENO, Maria Lúcia. Da gastronomia francesa à gastronomia global: hibridismos e identidades inventadas. **Caderno CRH**, [s. l.], v. 29, n. 78, p. 443-462, 2016.

COLLAÇO, Janine Helfst Leicht. Cozinha Doméstica e Cozinha Profissional: Do Discurso Às Práticas. **Caderno Espaço Feminino**, v. 19, n. 01, p. 143-171. Jan./Jul.2008.

COOPER, Ann. **“A Woman’s Place Is in the Kitchen” : The Evolution of Women Chefs**. 1 edition ed. New York: Wiley, 1997.

COSTA, Joaze Bernadino; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016.

DEETZ, Kelley Fanto. **Bound to the Fire: How Virginia’s Enslaved Cooks Helped Invent American Cuisine**. Lexington, Kentucky: University Press of Kentucky, 2017.

DÓRIA, Carlos Alberto. **Flexionando o gênero: a subsunção do feminino no discurso moderno sobre o trabalho culinário**. cadernos pagu, [s. l.], v. 39, p. 251-271, 2012.

EMORY UNIVERSITY. **Estimativas**. 2013. Disponível em: <<http://www.slavevoyages.org/assessment/estimates>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

ESCOFFIER, Georges Auguste. **Why Men Make The Best Cooks**. In: ANNUAL REPORT OF THE UNIVERSAL FOOD AND COOKERY ASSOCIATION 1895, Estados Unidos. Anais... Estados Unidos

FARIAS, Edson Silva De. Ócio e negócios: festas populares e entretenimento-turismo no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2011.

FARIAS, Juliana Barreto. **Mercados Minas: africanos ocidentais na Praça do Mercado do Rio de Janeiro (1830-1890)**. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio/Casa Civil/Arquivo Geral da Cidade do Rio, 2015.

FERGUSON, Priscilla Parkhurst. **A Cultural Field in the Making: Gastronomy in 19th Century France**. American Journal of Sociology, [s. l.], v. 104, n. 3, p. 597-641, 1998.

FRANCO, Ariovaldo. **De caçador a gourmet: uma história da gastronomia**. 5^a ed. São Paulo: Senac, 2010.

FREYRE, Gilberto. O colonizador português: antecedentes e predisposições. O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro. In.: _____. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48. ed. rev. São Paulo: Global, 2003. p. 264-497.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2001. p. 9-27.

GONZALEZ, Lélia. **Lélia Gonzalez: Primavera para as rosas negras**. 1^a ed. São Paulo (SP): União de Coletivos Pan Africanistas (UCPA), 2018.

GRAHAM, Richard. **Alimentar a cidade**. 1^a ed. [s.l.]: Companhia das Letras, 2013.

HARRIS, Deborah Ann; GIUFFRE, Patti. **Taking the Heat: Women Chefs and Gender Inequality in the Professional Kitchen**. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press, 2015.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2014**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

LIMA, Gabriela de Almeida. **Do fetiche à mercadoria: uma análise de ciência e natureza objetivadas nas embalagens da linha Ekos da Natura**. 2011. Monografia - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2378/1/2011_GabrielaAlmeidadeLima.pdf>. Acesso em: 16 out. 2014

LIMA, Rogério Mendes; CARVALHO, Elisa Costa de. **Destinos traçados?** Gênero, raça, precarização e resistência entre merendeiras do Rio de Janeiro. Revista da ABET, v. 15, n.1, 2016.

LIMA, Vivaldo da Costa. **A anatomia do acarajé e outros escritos**. Salvador: Corrupio, 2010.

LODY, Raul. **Santo também come**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

LODY, Raul. **Bahia bem temperada: cultura gastronômica e receitas tradicionais**. São Paulo: SENAC, 2013.

MARTINI, Gerlaine Torres. **Baianas do Acarajé: A uniformização do típico em uma tradição culinária afro-brasileira**. 2007. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, Brasília, 2007.

NOVAES, Bruna Portella De. **Embranquecer a cidade negra: gestão do trabalho de rua em Salvador no início do século XX**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/24175>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

POULAIN, Jean-Pierre. **Sociologias da Alimentação: os comedores e o espaço social alimentar**. 1. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

QUERINO, Manuel. **A arte culinária na Bahia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

SANTANA JÚNIOR, Humberto Manoel de. **O lúdico dá o prazer: família negra, os**

valores civilizatórios e a festa como aprendizado. 2017. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais) – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2017.

SARTI, Raffaella. **Melhor o cozinheiro?** Um percurso sobre a dimensão de gênero da preparação da comida (Europa ocidental, séculos XVI-XIX). Cadernos Pagu, [s. l.], n. 39, p. 87-158, 2012.

SAVARIN, Antoine Brillat. **A fisiologia do gosto.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo Das Raças. Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil do Século XIX.** Edição: 1 ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Paula Pinto e. Farinha, feijão e carne-seca: um tripé alimentar. In: _____. **Farinha, feijão e carne-seca: um tripé culinário no Brasil Colonial.** São Paulo: SENAC, 2005. p. 77-114.

SHARPLESS, Rebecca. **Cooking in Other Women's Kitchens: Domestic Workers in the South, 1865-1960.** New edition edition ed. [s.l.] : The University of North Carolina Press, 2010.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira.** Rio de Janeiro: Imago/FUNCEB, 2002.

TAVARES, Julio Cesar de. **Dança de guerra – arquivo e arma:** elementos para uma teoria da capoeiragem e da comunicação corporal afro-brasileira. Belo Horizonte: Nadyala, 2012.

TELLES, Lorena Féres da Silva. **Libertas Entre Sobrados: Mulheres Negras e Trabalho Doméstico em São Paulo.** 1ª ed. São Paulo, SP: Alameda Editorial, 2013.

TEO, C. R. P. A.; SABEDOT, F. R. B.; SCHAFFER, E. **Merendeiras como agentes de educação em saúde da comunidade escolar:** potencialidades e limites. Espaço para a Saúde, v. 11, n. 2, p. 11-20, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loreto da. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil.** In: Valores afro-brasileiros na Educação. Boletim 22, TV Escola/MEC, 2005.

TRUBEK, Amy. **Haute Cuisine: How the French Invented the Culinary Profession.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2000. Disponível em: <<https://www.amazon.com/Haute-Cuisine-Invented-Culinary-Profession/dp/0812217764>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

13. CONTEXTOS AFETIVOS DE MULHERES NEGRAS À LUZ DA *STANDPOINT THEORY*

Keila Meireles dos Santos¹; Norma Diana Hamilton²

Realizada no âmbito do Sernegra 2018, a Seção Temática (ST) intitulada “Com amor: narrativas de mulheres negras à luz da *standpoint theory*” traz à tona debates acerca das questões de afetividade e saúde das mulheres negras. Essa ST contou com quatro comunicadoras presentes das nove que inscreveram suas pesquisas de graduação e de pós-graduação em andamento e concluídas. A proposta construiu-se como um lugar de diálogo entre mulheres negras acerca das suas pesquisas e de suas experiências nesse percurso, considerando os questionamentos dos modos e sentidos nos quais as relações afetivas das mulheres negras são constituídas nas suas comunidades, no seio familiar, entre amigos, parceiros e parceiras.

As questões de afetividade e saúde das mulheres negras são assuntos que florescem no percurso da escrita acadêmica permeada de angústia, afeto e solidão – ora nascidos, ora vencidos – por nós, autoras negras, que encontramos na palavra “escrivência”, de Conceição Evaristo, sentido enquanto sujeito histórico. Além disso, afirmamos as diferenças e completudes individuais e comunitárias das mulheres negras. Nesse sentido, conservamos neste texto a ênfase no debate das relações de afeto e da saúde das mulheres negras. Desse modo, trazemos as contribuições sobre esse tema disposto no trabalho intitulado “Políticas de amor voltadas à prevenção de DST/HIV/AIDS e gravidez precoce de adolescentes negras”, de autoria de Keila Meireles dos Santos, apresentado em 2016 à Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

1 Metra em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal Fluminense (PPGS-UFF), Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pela Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG), Graduada em Biblioteconomia pela Universidade de Brasília (UnB). Contato: keylameireles@gmail.com

2 Doutora em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília, e pesquisadora membro dos grupos Vozes Femininas e Mayombe - Literaturas Africanas e Afrodescendentes. Contato: diana_hami@yahoo.com

Além disso, ressaltamos o suporte da tese de doutorado de Norma Diana Hamilton sobre o tema de representação da violência física e simbólica contra mulheres negras em narrativas produzidas por escritoras afrodescendentes. Intitulada “Rompendo o ciclo da violência: vozes femininas da literatura contemporânea afrodescendente anglófona”, essa tese foi defendida na área de literatura e práticas sociais na Universidade de Brasília em 2018.

Por fim, embasamos este trabalho na *Standpoint theory* (a teoria do ponto de vista), formulada pelas ativistas negras estadunidenses e latinas desde os anos 1970, que tem sido contribuição extremamente relevante para a epistemologia feminista. Essa teoria visa evidenciar a perspectiva das mulheres negras na construção da crítica aos conhecimentos dominantes, que geralmente se dão a partir da perspectiva masculina branca (COLLINS, 2009). Ela tem possibilitado o estudo das experiências das mulheres em sua diversidade cultural, étnica, racial, social e sexual.

A teoria do ponto de vista propõe-se a fazer uma crítica à ciência e ao feminismo universal que pensa a experiência das mulheres como única. Como a pesquisadora negra Ana Cláudia Lemos Pacheco nos diz, “um dos aspectos destacados por essa perspectiva diz respeito à crítica da produção científica hegemônica que está permeada pelos valores dominantes construídos pelo conhecimento androcêntrico, eurocêntrico e heteronormativo” (2013, p. 38). Desse modo, evidencia-se a necessidade de pensar a produção do conhecimento a partir de um lugar em que os sujeitos subalternos se situem: uma possibilidade de produção do conhecimento por esses sujeitos. Em nossa observação, a teoria do ponto de vista é a metodologia dos oprimidos.

Ao destacar a importância do ponto de vista das mulheres afro-estadunidenses, as ativistas negras denunciam os estigmas reificados pelos discursos dominantes que as marginalizam, e/ou invisibilizam. A partir de seu *standpoint*, o feminismo afro-estadunidense visibilizou e problematizou a raça como construção social, o racismo como uma relação social e a ligação desses conceitos com outras relações de dominação. Os trabalhos de feministas afro-estadunidenses, tais como Frances Beale, Deborah King, Patricia Hill Collins, Kimberlé Crenshaw, Audre Lorde, entre outras, revelaram as hierarquias de poder dentro das categorias de raça, classe, gênero, relações patriarcais, sexualidade e orientação sexual. Essas feministas demonstram que a teorização feminista tradicional, que se recusou a reconhecer a raça como uma relação de dominação dentro do feminismo, contribuiu para a

perpetuação da opressão das mulheres negras dentro do movimento feminista branco, bem como na sociedade.

A feminista afro-estadunidense Barbara Ransby acentua que a teorização feminista negra parte do princípio de que “as noções de raça, gênero, classe, e sexualidade são variáveis interdependentes que não podem ser separadas ou classificadas nos estudos acadêmicos, nas práticas políticas, nem nas experiências vivenciadas” (2000: 1218). Ao analisar a interdependência entre essas variáveis, as afro-estadunidenses revelaram como diferentes discriminações, relacionadas a identidades, estão interligadas nas experiências das mulheres negras. Termos como *double jeopardy* – “dupla opressão” (BEALE, 1970), “múltipla opressão” (KING, 1995) e “interseccionalidade” (CRENSHAW, 1989) são utilizados ainda hoje nos trabalhos de teóricas afro-estadunidenses para analisar a opressão pluridimensional que atinge as mulheres negras.

A inclusão da temática de raça e racismo na discussão do feminismo tem transformado a teoria feminista e seu objeto de estudo. Anteriormente, o objetivo do feminismo tradicional foi, de forma geral, mudar as relações sociais de poder imbricadas no gênero, enquanto as feministas socialistas e radicais examinavam as relações sociais opressivas que subordinaram as mulheres tanto dentro das instituições do Estado como da sociedade civil. A crítica feminista afro-estadunidense mostrou que houve uma exclusão da questão de raça/racismo da pauta do feminismo tradicional, socialista e radical, e que a negligência dessa questão apontava para a negação da diferença de suas experiências e privilégios em relação às mulheres negras. Como hooks explica,

Se as feministas brancas tivessem escolhido comparar o *status* de mulheres negras e o de mulheres brancas, teria sido fácil ver que não havia semelhança entre o *status* dessas mulheres dentro da sociedade eurocêntrica e patriarcal. Apesar de serem inferiorizadas, em virtude de seu sexo, as mulheres brancas são vistas como superiores, devido à sua raça, mesmo em relação a homens de outras raças (HOOKS, 1981 p. 141).

Hoje, utilizamos o termo feminismos para evidenciar a pluralidade de desdobramentos e manifestações de opressão às mulheres. Feministas brancas como Zillah Eisenstein (1994) reconhecem em seus trabalhos a importância da focalização

da diferença na crítica feminista negra para a compreensão dos problemas de opressão. Conforme Eisenstein, “[as feministas afro-estadunidenses] buscam construir uma teoria feminista que se caracteriza pela diversidade, e não apenas teorizar a diferença por si mesma” (1994: 208). Como já observamos, as feministas negras mostram que as categorias raciais e os sentidos de raça como relações verticalizadas são construídos, naturalizados e reforçados pelo contexto histórico, cultural e social no espaço e tempo de cada sociedade. Nessa configuração, os indivíduos não brancos inferiorizados têm pouco acesso aos direitos e privilégios que são reservados à população branca por meio de sentimentos e ações norteados pela ideologia de supremacia de brancos sobre os negros, por exemplo. O feminismo negro revelou que as mulheres negras são as mais suscetíveis à inferiorização, por isso, aponta para a necessidade e urgência de transformar a realidade opressora delas.

No contexto brasileiro, as feministas negras, como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Luiza Bairros e outras, também têm buscado desconstruir as noções de raça e racismo, e têm dado importância a teoria do ponto de vista, partindo das experiências das mulheres negras em suas elaborações teóricas. Lélia Gonzalez explicita que “o lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira [...] Sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular” (1984, p. 224). Assim como ocorre na sociedade estadunidense descrita pelas feministas afro-americanas, na sociedade brasileira não há um tratamento igualitário entre as mulheres brancas e negras nas diferentes esferas sociais: as mulheres negras são mais suscetíveis a diferentes formas de violência.

Dentre as questões que as feministas negras brasileiras têm focalizado desde os anos 1970, tem-se a saúde das mulheres negras relacionada, entre outras pautas, ao afeto e a medidas de planejamento familiar. O tema da afetividade especificamente, relacionado às mulheres negras, ganhou maior atenção no Brasil na primeira década de 2000 com a apresentação da dissertação de mestrado de Claudete Alves da Silva Souza e a tese de doutorado de Ana Cláudia Lemos Pacheco. O trabalho de Souza, “A solidão da mulher negra – sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo” (2008), foi publicado em 2010 com o título “Virou Regra?”, que se refere ao aumento do número de homens negros brasileiros que se casam com mulheres brancas brasileiras.

A tese de Pacheco, que traz um título que nos parece denunciar estereótipos atrelados às mulheres no Brasil, “Branca para casar, mulata para f. e negra para trabalhar: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador”, foi defendida em 2008 e publicada com o título “Mulher negra: afetividade e solidão”, em 2013. Os trabalhos de Souza e Pacheco tratam da vivência tardia ou mesmo da ausência de relacionamentos amorosos nas experiências das mulheres negras em geral, apontando as representações estereotipadas de inferiorização como alguns dos motivos da solidão e do preterimento às núpcias vividos por elas (SOUZA, 2008; PACHECO, 2013). Vale salientar que esses estudos focalizam a questão da afetividade das mulheres negras adultas especificamente, e não das adolescentes negras. A nosso ver, é importante estudar a afetividade relacionada a essas adolescentes, uma vez que é nessa fase da vida que se costuma iniciar a busca pelo afeto de um/uma outro/a significante, em que os namoros são geralmente efêmeros, e em que as jovens correm maior risco de ter uma gravidez não planejada e de se expor ao contágio de doenças sexualmente transmissíveis.

A saúde das jovens negras brasileiras

O estudo de Keila Meireles dos Santos investiga como o contexto racial desigual brasileiro norteia as relações afetivas das adolescentes negras. Na observação da autora, esse contexto contribui para a perpetuação das taxas elevadas de gravidez precoce, bem como para a exposição ao risco de infecção e adoecimento provocados pelas Doenças Sexualmente Transmissíveis e à Síndrome da Imunodeficiência Humana Adquirida (HIV/AIDS).

No Brasil, a interface de raça e gênero estruturam as relações de classe, afetando as relações afetivas das meninas negras. Apesar de compor uma população majoritariamente negra, na sociedade brasileira, as pessoas negras estão na base da pirâmide social, enquanto o homem branco está no topo, por deter historicamente as riquezas, poder e privilégios de forma geral. Essa estratificação social está mudando gradualmente, na medida em que as pessoas negras estão conquistando o mercado de trabalho cada vez mais. Por outro lado, as mulheres negras configuram como segmento vulnerável à violência em geral de modo expressivo. Elas compõem o grupo de maior incidência de gravidez precoce e exposição ao risco de contágio e adoecimento por doenças sexualmente transmissíveis. Em nossa observação, essas jovens que sofrem mais a solidão são mais propensas a abrirem mão do uso do preservativo em troca do afeto

masculino. Tratando do contexto mundial de mulheres adolescentes em geral, o Fundo de População das Nações Unidas afirma que:

A gravidez na adolescência é um sintoma do subinvestimento no capital humano das meninas e das pressões sociais e desigualdades estruturais que impedem as meninas de tomar decisões sobre sua saúde, comportamento sexual, relacionamentos, casamento e reprodução, e que influenciam criticamente sua capacidade de aproveitar ao máximo as oportunidades de educação, emprego e participação política (2013, p. 58).

De acordo com o exposto na Base Programática do Programa de Atenção à Saúde do Adolescente (1996) do Governo Federal, no contexto brasileiro, muitas vezes, a procura de uma relação afetiva, de um objeto de amor ou somente devido à experimentação sexual, acarreta a gravidez precoce e risco de contágio de DSTs. No caso das adolescentes negras, especificamente, o médico Olivan Silva Queiroz (2000) destaca que elas apresentam risco 50% maior que as meninas não negras de engravidar antes dos 14 anos. O médico explica que há um impacto recíproco quanto à baixa escolaridade e a gravidez precoce: as meninas com baixa escolaridade têm maior chances de engravidar precocemente e, ao dar à luz a uma criança antes dos 20 anos, geralmente as afastam temporariamente e/ou definitivamente da escola.

Quanto ao risco de contágio de doenças sexualmente transmissíveis, existe uma vasta literatura com enfoque nas mulheres negras como grupos vulneráveis à exposição à doença e ao tratamento diferenciado. A tese de doutorado de Fernanda Lopes, intitulada “Mulheres negras e não negras vivendo com HIV/AIDS no Estado de São Paulo: um estudo sobre suas vulnerabilidades” (2003), assim como a publicação do Boletim Epidemiológico do Estado de São Paulo (2001), evidencia que as mulheres negras são as mais afetadas pelo vírus da Aids e pelas demais DSTs. Além disso, essas mulheres enfrentam situações de discriminação ao buscarem o tratamento disponibilizado no Sistema Único de Saúde (SUS).

O Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente (NESA) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) realizou estudos por meio do Programa Brasil Afroatititude acerca da feminização do HIV/DST/Aids, enfocando as adolescentes negras de comunidades faveladas do Rio de Janeiro. A compilação dessa pesquisa compõe

o livro “Aids e juventude: gênero, classe e raça”, de 2009. Observamos as contribuições contundentes desse trabalho organizado pela médica Stella R. Taquette por ele trazer reflexões teóricas significativas para uma possível compreensão das práticas de vida de adolescentes negras. Na introdução da obra, Taquette pontua que um dos fatores contributivos para o avanço da AIDS na população feminina é a violência relacionada ao seu gênero, uma vez que a educação que representa os homens como superiores às mulheres contribui para uma cultura de submissão das mulheres e estimula a agressão e a violência dos homens. Na perspectiva da autora,

A atividade sexual e o risco associado a ela estão relacionados a um sistema de gênero que confere ao homem maior poder e impede a mulher de tomar iniciativas – como, por exemplo, adquirir o preservativo em farmácias e portá-los consigo por temer ser considerada “fácil”. Esse modelo de dominação de gênero masculino é um dos principais geradores de violência e risco de DSTs, pois dificulta a negociação do uso do preservativo entre os parceiros em suas relações sexuais (TAQUETTE, 2009, p. 30-31).

É necessário salientar que a violência estrutural, física, simbólica, de gênero e institucional são mais agudas na população negra brasileira de adolescentes femininas, pois é atingida pela opressão interseccional de gênero, raça e classe. Para termos maior compreensão desse cenário, recorreremos à ativista e feminista afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw. Ela afirma que as mulheres negras em geral são mais suscetíveis do que as mulheres brancas, sobretudo, as brancas da classe média, à opressão em ambas as esferas privada e pública. Como sabemos, em países subalternizados, por exemplo, no Caribe e na América Latina, as mulheres negras e outras estigmatizadas em função da pobreza são forçadas a assumir serviços informais sem a garantia de direitos trabalhistas, como o cuidado de idosos, doentes e crianças. Isso é também o caso de mulheres negras em países chamados de Primeiro Mundo.

Crenshaw (2004) explica que nos EUA, quando há ajustes econômicos provocados por crises financeiras que geram a redução de salários e a restrição de serviços sociais, mais mulheres negras são obrigadas a fazer trabalhos informais. A teórica chama esse caso de “subordinação estrutural”, tendo em vista que essas mulheres são subordinadas em função de sua posição na estrutura socioeconômica. Para

a autora, isso não é caracterizado, porém, como fenômeno de discriminação, “porque ele não é particularmente voltado para grupos específicos. Não há um discriminador ativo” (2004: 13). Na subordinação estrutural, as mulheres negras são muito mais impactadas do que as pessoas brancas, em decorrência de seu lugar na base da pirâmide social.

Para o pesquisador brasileiro Santiago Varela, tal subordinação seria o que ele chama de “discriminação indireta”. Ele explica que

Tal tipo de discriminação não é oriundo de manifestações expressas de ódio ou segregação raciais, mas de práticas administrativas, empresariais, de leis, normas ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de potencial discriminatório, pois geram efeitos desproporcionais e injustos em prejuízo de grupos identificáveis por características adscritas [sic], como o grupo de negros (VARELLA, 2010: 282).

Ou seja, determinados grupos sociais podem ser oprimidos, não sempre em função de discriminação direta, mas em função de estruturas sociais que impedem sua possibilidade de ter acesso aos benefícios públicos reservados a outros grupos. É importante salientar que essas estruturas quase sempre são consequências da escravidão e do racismo que a sucedeu.

A nosso ver, dentre os diferentes tipos de violência que sofrem as mulheres negras, a simbólica é a mais danosa, tendo em vista a dificuldade de denunciá-la. Os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2009) utilizam o termo “violência simbólica” para se referir à imposição de valores culturais dominantes, os quais subjagam e excluem indivíduos cujos valores e maneiras de ser são considerados inferiores. Entendemos que a violência simbólica se refere a formas de opressão que não são passíveis de uma punição legal. Nessa concepção, a violência simbólica se manifesta nas práticas ideológicas e estereótipos que enxergam as mulheres negras apenas como não inteligentes, divergentes do padrão de beleza construído como ideal, e assim por diante. Tais representações estereotipadas trazem consequências reais no dia a dia das mulheres negras: elas não são tratadas de forma igualitária nas diferentes esferas sociais.

Taquette (2009) expõe que, no âmbito dos atendimentos de pré-natal e pós-parto

no Rio de Janeiro, as mulheres negras sofrem duas vezes mais agressão física na gravidez e têm as maiores taxas de hipertensão arterial, diabetes, tabagismo e sífilis. Ela afirma também que a associação entre pobreza, violência e o sexo feminino representa maior risco de contágio das DST/HIV/AIDS.

De acordo com as pesquisadoras Fernanda Lopes e Jurema Werneck (2009, p. 253), embora tenha surgido de maneira marcante nas classes sociais médias e altas da população brasileira, o vírus HIV se fixou majoritariamente nos grupos marginalizados da população, seguindo uma tendência de outras questões sociais e de saúde agravantes, fenômeno chamado por elas de “pauperização, interiorização, juvenização, heterossexualização e, por consequência, feminização”. Elas nos mostram que a vulnerabilidade dessa população é decorrente das condições socioeconômicas desfavoráveis provocadas pelos efeitos do contexto racial desigual brasileiro. De acordo com Taquette,

A exclusão social a que afrodescendentes estão submetidos deve ser considerada no desenvolvimento dos programas de prevenção. Assim, uma visão um pouco mais detalhada de cada um desses fatores é um facilitador das análises acerca da vulnerabilidade das mulheres negras à epidemia de HIV/Aids (2009, p. 32-33).

Taquette pontua ainda que, embora o Brasil tenha um dos melhores programas de prevenção e tratamento do HIV/AIDS, seu nível de excelência não tem sido suficiente para evitar a feminização da epidemia, bem como seu avanço entre a população negra. Ela cita o racismo como fator determinante da barreira para a prevenção, tratamento e controle da infecção para essa população específica, pois sua marginalização e a negação de direitos sociais – tais como o acesso ao sistema de saúde de forma a suprir suas demandas de prevenção, de educação sexual – deixam as adolescentes negras na condição de vulnerabilidade às DST/AIDS.

Nas entrevistas com as adolescentes participantes do estudo do NESA, algumas delas explicaram que abrem mão do uso do preservativo por medo de retaliação dos parceiros que podem agir com violência e pela crença de que a não aceitação em manter relações sexuais sem o uso do preservativo os afastam. Vale salientar também que a iniciação sexual e, em alguns casos, a gravidez das adolescentes em condição de pobreza, ao chegarem ao conhecimento da família, podem oca-

sionar na exposição a violências verbal e física e na expulsão delas de casa. Ao se sentirem sozinhas, buscam parceiros afetivos. Inseridas nesses contextos, as jovens geralmente não se sentem dignas de impor suas decisões na negociação das relações sexuais.

Portanto, o estudo do NESA nos mostra que essas meninas costumam abrir mão do uso do preservativo com receio de serem preteridas pelos seus parceiros; muitas vezes, o intercurso sexual é barganhado pelo parceiro como “prova de amor”. E a busca pelo afeto pode ser decorrente da ausência de amor no seio familiar (DAMASCO, 2006; TAQUETTE, 2009; HEILBORN, 2009; LOPES, WERNECK, 2009).

Citamos uma das conquistas resultantes das lutas feministas em geral, o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM), criado em 1983 pelo Ministério da Saúde. É o primeiro programa de Estado voltado ao atendimento da saúde das mulheres brasileiras em geral. Vale salientar que a criação desse programa foi também em resposta às pressões internacionais e internas pelo controle de natalidade, objeto do relatório da Comissão Mista de Inquérito instaurada em 1983 para investigar as políticas voltadas para esse fim no Brasil. Embora tenha alcançado o objetivo de forma ampla em propiciar às mulheres o acesso aos serviços de saúde públicos, o programa carece de incentivo às mulheres, sobretudo às adolescentes negras, a buscarem atendimento de saúde, acesso à informação a respeito de educação sexual, qualidade de vida, prevenção de doenças e métodos de planejamento familiar. Tais medidas, além de propiciar o empoderamento e maior segurança em saúde, contribuiriam para a prevenção de gravidezes precoces, bem como de DST/AIDS.

Jovens negras e afeto

Ao discorrer sobre a questão da afetividade no contexto afro-estadunidense, a feminista bell hooks ressalta a importância das mulheres negras falarem sobre suas vidas amorosas e a solidão. Ela observa que “muitas mulheres negras sentem que em suas vidas existe pouco ou nenhum amor. Essa é uma de nossas verdades privadas que raramente é discutida em público. Essa realidade é tão dolorosa que as mulheres negras raramente falam abertamente sobre isso” (HOOKS, 1995, p. 188).

No contexto brasileiro, o tema mulher negra e afeto é evidenciado de modo incipiente nas pesquisas acadêmicas, bem como nos debates no interior dos mo-

vimentos negros, inclusive aqueles protagonizados por mulheres negras. Assim como hooks ressalta a necessidade de romper o silêncio acerca da afetividade no contexto das afro-estadunidenses, pensamos que os grupos acadêmicos e ativistas brasileiros podem encorajar as mulheres negras brasileiras a falarem sobre suas noções e vivências do afeto e da solidão.

Vale refletirmos mais sobre a construção histórica da subjetividade das mulheres negras, para termos uma possível compreensão de suas experiências de afeto e solidão. Observamos que a centralidade do corpo é muito marcada para as mulheres em geral, em relação aos homens. Em seu livro *O Segundo Sexo* (1980), Simone de Beauvoir trata da constituição histórica da mulher por meio da perspectiva existencial de sua situação geral, mostrando que, na sociedade patriarcal, ela é considerada material, perecível, corruptível, imanente, um corpo, enquanto o homem é símbolo de espírito, inteligência, razão, cultura e transcendência. Nessa concepção, a mulher é construída como o Outro do homem, submissa e dependente dele:

[...] A mulher não se reivindica como Sujeito, porque não possui os meios concretos para tanto, porque sente o laço necessário que a prende ao homem sem reclamar a reciprocidade dele, e porque, muitas vezes, se compraz no seu papel de Outro. (BEAUVOIR, 1980: 15).

Nos séculos XVIII e XIX, as concepções misóginas baseadas em conhecimento considerado científico, apoiadas também em outras esferas, como na prática religiosa, contribuíram para uma hierarquização entre o homem e a mulher, em que a questão do corpo é salientada. Toril Moi, crítica literária feminista norueguesa, observa que “a imposição patriarcal consiste em impor certos padrões sociais de feminilidade para todas as mulheres definidas apenas biologicamente, de modo a nos fazer crer que os padrões escolhidos de ‘feminilidade’ são naturais” (1995: 65). Os padrões de “feminilidade” contribuíram para a construção de categorias universalistas e essencialistas para as mulheres, nos quais o seu corpo se torna um dos elementos essenciais da situação que ela ocupa no mundo (BEAUVOIR, 1980). Ou seja, nessa concepção, a sobrevivência da mulher só é possibilitada por meio de seu corpo.

Em relação às mulheres negras especificamente, a questão da centralidade no corpo – sempre associado à dimensão da imanência – é mais marcada ainda.

Seu corpo colonizado e escravizado foi construído de forma animalesca, exótica, anormal, o Outro do homem europeu branco (MUNIZ, 2017). Naquele período, o valor do corpo da mulher negra se encontrava no seu trabalho físico pesado, uma vez que ela era vista quase como animal, e como reprodutora de mais escravizadas/os para o seu senhor, sem nenhuma complexidade psicológica, diferente da mulher branca, vista como frágil e delicada.

O corpo da mulher negra continua sendo considerado disponível não apenas para o trabalho, mas também para o prazer de homens brancos e negros, que não se importam com o seu consentimento, o que difere do caso das mulheres brancas, sobretudo, as das classes sociais mais elevadas. As mulheres negras foram estereotipadas como sexualmente insaciáveis. Por essa razão, diferentes formas de violência – física, simbólica, destituição do direito ao seu corpo, negação de sua humanidade – perpetuam-se contra elas. Podemos dizer que, de forma geral, há historicamente uma negação do afeto às mulheres negras. Na contemporaneidade, parece-nos que há uma insistência geral de grupos majoritários em reproduzir as representações estereotipadas e opressoras sobre as mulheres negras.

Tratando da questão de beleza, a socióloga e feminista afro-estadunidense Yaba Blay (2015) argumenta que ela é uma construção política, uma vez que se trata de algo socialmente construído que confere benefícios para alguns grupos e exclui outros. A socióloga afirma que “no contexto da supremacia branca, vemos que o poder funciona como hierarquia, onde o branco está no topo, associado ao belo, e a negritude, na base, associada ao que é bárbaro, negativo e feio” (BLAY, 2015: 1). No Brasil, embora a população seja formada por uma diversidade étnica, com grande presença de grupos indígenas e negros, também se manifesta fortemente essa concepção de supremacia branca em relação ao paradigma eurocêntrico, em que os indivíduos que têm uma pigmentação de pele mais clara são mais valorizados e têm mais privilégio e acesso não somente aos bens públicos, mas também ao afeto.

Nesse contexto, as mulheres negras experienciam a condição de solidão, em muitos casos, desde a infância. Na escola, muitas delas enfrentam o preterimento por professores e colegas que valorizam mais as crianças brancas. Em sua dissertação de mestrado, intitulada “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil” (1998), a professora negra Eliane Cavalleiro aponta para a solidão de crianças negras na escola,

onde elas são geralmente silenciadas e isoladas diante de insultos racistas; elas recebem menos carinho e seus trabalhos são pouco elogiados por professores.

Brenda Cruz, jovem negra, colunista do portal Desabafo Social e estudante de Jornalismo, chama atenção para o discurso do amor afrocentrado – relacionamento monorracial entre pessoas negras –, em que homens negros brasileiros com frequência afirmam valorizar as mulheres negras. No entanto, como Cruz nos diz, “por trás desse discurso estão as traições com mulheres brancas, as apelidam carinhosamente de “pretas” e utilizam o clichê “o amor não tem cor” como justificativa ao preterimento das negras e a preferência às brancas”³. Esse cenário faz com que as mulheres negras sejam mais vulneráveis a relacionamentos abusivos, em que seus parceiros negros geralmente não mantêm o compromisso com elas. Cruz nos mostra ainda que muitas relações das negras com os homens brancos brasileiros também evidenciam confrontos, em função da hipersexualização delas. Isso significa que a vida afetiva das mulheres negras em geral, seja em relação com homens brancos ou com negros, é marcada por conflitos decorrentes do contexto racial opressor da sociedade em que vivem.

Cruz nos indica que dentro do feminismo negro pensamos pautas e estratégias de autoamor e cura. Em semelhante linha de pensamento, a ativista negra Clélia Prestes, doutora em psicologia social pela USP e psicóloga do Instituto AMMA Psiquê e Negritude, salienta a importância de considerar o racismo no tratamento psicológico das mulheres negras. Ela afirma que, desde “o nascimento e ao longo do processo identitário, a autoestima é influenciada pelos referenciais coletivos de beleza, nos quais as mulheres negras praticamente não estão representadas, apesar da maioria da população brasileira ser negra”⁴. Em função dessa negligência das mulheres negras, o que podemos chamar de uma forma de violência simbólica, muitas jovens negras têm ou já tiveram momentos de baixa autoestima, o que impacta na tentativa de desenvolver relações amorosas.

Considerações finais

3 CRUZ, Brenda. Preteridas: Afetividade e autoestima da mulher negra. Portal Desabafo Social [online], 2018. Disponível em: < <http://desabafosocial.com.br/blog/2017/10/26/autoestima-e-afetividade-da-mulher-negra/> >. Acesso em: 19 dez. 2018.

4 Em matéria publicada pela Revista Fórum em 2015. Link de acesso: <<https://www.revistaforum.com.br/semanal/a-solidao-tem-cor/>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

Em nossa observação, o tema de relacionamento amoroso e saúde das mulheres negras brasileiras requer mais atenção. São necessárias mais investigações das formas pelas quais as desigualdades de gênero, classe e raça impactam na vida amorosa e sexual das mulheres negras. Trata-se de um fenômeno que demanda políticas públicas focais diversas com o intuito de fortalecer as meninas negras desde a infância. Ressaltamos a importância de transformar as representações injustas e os discursos estereotipados sobre as mulheres negras. Acreditamos que tal transformação é um dos primeiros passos para elas serem tratadas de forma equitativa.

Como formas de subverter as ideologias opressivas que as atingem, as mulheres negras apreendem e ressignificam o autoconhecimento, a autovalorização, a autoapreciação e o autoamor a partir de um posicionamento crítico dos paradigmas valorativos existentes na cultura ocidental. Em diferentes esferas sociais, elas reivindicam tratamento igualitário e denunciam as formas de violência que sofrem. Elas possuem uma “dupla consciência”, a qual as confere a capacidade de adaptar suas ações para sobreviver sob o olhar eurocêntrico e, ao mesmo tempo, tentar cultivar uma nova visão de si e do outro. Na concepção das feministas afro-estadunidenses, o termo “dupla consciência” se relaciona à capacidade que as mulheres negras começam a fortalecer, que é a de diferenciação entre a visão negativa eurocêntrica delas e a autoestima e autoapreciação que elas têm desenvolvido e fortalecido gradualmente. Essa perspectiva positiva de si mesmas lhes proporciona uma proteção contra a depreciação de suas imagens e a resistência contra estereótipos opressivos.

A insistência na autodefinição das mulheres negras garante seu poder como sujeitos humanos. O conceito de “autodefinição” utilizado pela teoria e crítica feminista negra se relaciona ao ato das mulheres negras de avaliarem e derivarem suas identidades a partir de sua própria perspectiva. Essa trajetória tem significado político, tendo em vista que proporciona a rejeição ao pressuposto de que aqueles indivíduos brancos, cujas posições lhes conferem a autoridade de interpretar a realidade das mulheres negras, têm autoridade legítima de falar sobre elas. A autoavaliação das mulheres negras tem sido essencial para sua sobrevivência mental e física como grupo coletivo. E sua capacidade de resistência proporciona uma forma de reexistência, na qual elas ganham cada vez mais força para romper o ciclo da opressão.

Referências Bibliográficas

BEALE, F. M. Double jeopardy: to be black and female. In: CADE, T. (ed.). **The black woman**. New York: Signet, 1970, p. 90-110.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. MILLIET, S. (trad.), v. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BLAY, Yaba. In TOKARNIA, M. **Padrão de beleza é predominantemente branco**, diz professora norte-americana, 2015. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-07/beleza-negra-e-uma-questao-politica-para-professora-yaba-blav>> Acesso em: 13 abr. 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema do ensino. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BRASIL. **Programa Saúde do Adolescente**: bases Programáticas. 2ª ed. Brasília, DF, 1996.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado em educação) – São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

COLLINS, Patricia. **Black feminist thought**: knowledge, consciousness and the politics of empowerment. 2ª ed. New York: Routledge, 2009.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the intersection of race and sex**: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and anti-racist politics. University of Chicago Legal Forum. v. 1989, n. 1, p.139-167, 1989.

_____. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: **Cruzamento: raça e gênero**. UNIFEM – Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher, Rio de Janeiro, 2004, p. 7-19. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2014.

CRUZ, Brenda. **Preteridas**: Afetividade e autoestima da mulher negra. Portal Desabafo Social [online], 2018. Disponível em: <<http://desabafosocial.com.br/blog/2017/10/26/autoestima-e-afetividade-da-mulher-negra/>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

EISENSTEIN, Zillah. **The color of gender: reimaging democracy**. Berkeley: University of California Press, 1994.

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Situação da população mundial 2013**: Maternidade precoce: enfrentando o desafio da gravidez na adolescência. UNFPA Brasil, 2013. Disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/swop2013.pdf>>. Acesso em 19 dez. 2018.

GONZALEZ, Lélia. Mulher negra. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-47.

HOOKS, Bell. **Ain't I a woman: Black women and feminism**. Boston: South End Press, 1981.

_____. Vivendo de amor. In: WERNECK, Jurema et. al. (Orgs.). **O livro da saúde das mulheres: nossos passos vêm de longe**. Trad. Máisa Mendonça, Marilena Agostina e Maria Cecília Macdowell dos Santos. Rio de Janeiro: Pallas, 2000, p. 188-198.

KING, Debora. Multiple jeopardy, multiple consciousness: the context of Black feminist ideology. In: GUY-SHEPHERD, B. **Words of fire: an anthology of African-American feminist thought**. New York: The New Press, 1995, p. 294-317.

LOPES, Fernanda; WERNECK, Jurema. **Mulheres jovens negras e vulnerabilidade ao HIV/AIDS: o lugar do racismo**. In: TAQUETTE, Stella R. (Org.). *Aids e juventude: gênero, classe e raça*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

LOPES, Fernanda. **Mulheres negras e não negras vivendo com HIV/AIDS no Estado de São Paulo: um estudo sobre suas vulnerabilidades**. 2003. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, 2003. Disponível em: http://www.usp.br/nepaid-sabia/images/BIBLIOTECA/_MIGRAR/FernandaTESE.pdf. Acesso em: 24 ago. 2015.

MUNIZ, Dayse Rayane. **A violência de raça e gênero em romances afro-americanos contemporâneos: (im)possibilidades narrativas em Barbara Chase-Riboud**. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

NASCIMENTO, Beatriz. **A mulher negra e o amor**. Jornal Maioria Falante. Fev./mar., 1990.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher negra: afetividade e solidão**. Salvador: EDUFBA, 2013, 382 p. – (Coleção Temas Afro).

QUEIROZ, Olivian Silva. **Determinantes sociais da gravidez na adolescência em município de médio porte no Nordeste do Brasil: um estudo prospectivo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2010.

RANSBY, Barbara. Black feminism at twenty-one: reflections on the evolution of a national community. **Signs - Journal of Women in Culture and Society**, v. 25, n. 4, p. 1215-1221, 2000.

SOUZA, Claudete Alves da Silva. **A solidão da mulher negra – sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo**. Dissertação - (Mestrado em Antropologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2008.

TAQUETTE, Stella R. (Org.). **Aids e juventude: gênero, classe e raça**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

VARELLA, Santiago. Ação afirmativa no emprego como combate à discriminação racial indireta: o caso das ações afirmativas jurídicas do ministério público do trabalho. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 15, n. 57, p. 279-300, 2010.

14. RETOMAR O PROTAGONISMO DAS MULHERES NO RESGATE ÀS TRADIÇÕES NO CUIDADO EM SAÚDE: O CASO DA ESCOLA DE ALMAS BENZEDEIRAS DE BRASÍLIA

Gabriela Callil Rua¹; Maria Bezerra²; Rachel Mortari³

Antecedentes históricos

Houve um tempo em que a humanidade vivia em sintonia direta com os ritmos da natureza. Suas atividades eram baseadas nos ciclos do Sol e da Lua, nas mudanças das estações, nos efeitos climáticos e nas interações com as forças naturais e sobrenaturais. Existia uma ligação entre os ciclos menstruais das mulheres, a lua e os nascimentos. “Devido a essa ligação e sintonia, durante milênios as mulheres foram sacerdotisas, curandeiras, profetizas, guardadora dos calendários e conselheiras sobre quais datas eram propícias aos rituais, às cerimônias, aos plantios, às colheitas e às caçadas” (FAUR, 2001).

A partir do advento das religiões patriarcais, essa conexão foi se perdendo e passou a ser considerada nociva. A ascensão e a consolidação do patriarcado trouxeram perseguição às práticas naturais de concepção, parto, cura e dos rituais lunares. A inquisição levou à fogueira milhares de mulheres pelo simples fato de serem mulheres. O livro *Martelo das Bruxas*, escrito em 1486, por dois inquisidores papais alemães, orientou séculos de perseguição. Os autores “não pouparam esforços para mostrar que a mesma mulher que provocou a expulsão do homem do paraíso ainda era uma ameaça presente”, (LADEIRA E LEITE, 2016). A caça às bruxas tinha endereço certo: curandeiras, parteiras e até cozinheiras, em uma época em que a prática da medicina ainda era incipiente.

1 Benzedeira, paulistana, terapeuta vibracional, filha de Maria Rosária e Jorge, casada com o Fabio e mãe de Theo, de Bento, de Luca e de Flora. Contato: gabrielacallil@hotmail.com

2 Benzedeira, guardiã da Escola de Almas Benzedeadas de Brasília, carioca, aquariana, assistente social, filha de Rosa e Durval, neta de Vitória benzedeira e Belmira, mãe de Peri. Contato: benzedeadas.brasilia@gmail.com

3 Benzedeira, paulista e nordestina que adora viver no cerrado, doula, consteladora familiar, psicanalista junguiana e jornalista. Filha de Florência e de Roberto, mãe de Leon. Contato: racmortari@hotmail.com

Além dessa perseguição, com o advento do Iluminismo no século XVIII – a era da razão e do progresso do homem –, a desconexão com os deuses e com os ciclos foi se tornando cada vez maior na Europa. Sem desmerecer a grande importância da medicina nesse período e todas as suas descobertas, foi também um tempo de grandes perseguições, pautadas na concorrência entre os novos profissionais médicos formados e os saberes naturais.

Ainda hoje, vivemos reflexos desse tempo. Muito comum sabermos de benzedeadas que abandonaram o ofício por proibições religiosas, pressões da comunidade científica, de organizações profissionais e até de familiares. Há, ainda, as que não se declaram benzedeadas e rezadeiras abertamente, como descreve Melina Rodrigues, pelo medo do preconceito. Ela relata certa dificuldade em encontrar benzedeadas para a sua pesquisa porque algumas ainda têm medo de se exporem como tal. Menciona o caso de uma raizeira que diz que o conservadorismo cristão-religioso de sua cidade traz resistência das pessoas em procurá-la. “Tinham medo até de vir aqui em casa, mas depois foram conhecendo. Eles têm muito preconceito, acham que sou macumbeira” (RODRIGUES, 2018).

Esse afastamento dos ciclos da natureza traz consequências para a manutenção da saúde e o bem-estar, não só para as mulheres como para a sociedade de modo geral. No entanto, o fortalecimento do racionalismo da vida moderna não apagou do inconsciente coletivo a ligação com o sagrado. Essa memória, como o diz o psicanalista Carl Gustav Jung, ficou “reprimida no inconsciente”. Para Jung, o afastamento do ser humano de suas bases, de sua essência e de suas raízes animais em detrimento da cultura representam a base das doenças psíquicas. “Como é sabido, o processo cultural consiste na repressão progressiva do que há de animal no homem; é um processo de domesticação que não pode ser levado a efeito sem que se insurja a natureza animal, sedenta de liberdade” (JUNG, 1980).

O mundo está precisando de cura

Os avanços tecnológicos do início do século XX cumpriram em grande parte a promessa da melhoria da qualidade de vida. No caso da saúde, esses avanços foram evidenciados pelo amplo uso de vacinas e antibióticos, o que contribuiu para a elevação da longevidade a patamares sem precedentes. Esses progressos, todavia, transformaram as relações humanas, influenciando a nossa qualidade de vida.

Além do processo de industrialização, sobretudo de medicamentos e alimentos, outras variantes passaram a interferir diretamente em nosso modo de viver: relações de trabalho, êxodo rural, degradação ambiental, competitividade, sedentarismo e estresse, dentre outros fatores que aumentam consideravelmente o risco de doenças crônicas e despertam a atenção da indústria farmacêutica, que não mede esforços para solucionar de forma quase “mágica” os males contemporâneos. O fenômeno da medicalização, numa espiral contínua de produção de medicamentos e de mais adoecimento, cria uma lógica em que tanto a doença como o tratamento podem funcionar como mercadoria.

Como bem elabora Ajax Salvador,

Às vezes o sofrimento acontece não porque algo está errado ou faltando, mas porque a vida está transbordando, excedendo procurando caminhos por onde se realizar e os caminhos coletivos individualizados empiricamente estão estreitos demais. O sofrimento pode virar arte, poesia, música, mudança de vida e não apenas doença. (SALVADOR, sem data)

Quando cada indivíduo encontra um novo caminho de cura para o seu sofrimento, aos poucos, toda a memória coletiva é transformada. Se cada ser humano pode ser considerado uma célula, parte de um organismo vivo que é o mundo, quando uma célula está doente, todo o organismo também está. Como diz SOBUNFO (2003):

O objetivo da comunidade é assegurar que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, da forma apropriada. Sem essa doação, a comunidade morre. E sem a comunidade, o indivíduo fica sem espaço para contribuir. A comunidade é uma base onde as pessoas vão compartilhar seus dons e receber as dádivas dos outros.

E, neste momento, a comunidade dispõe da possibilidade de acessar uma série de terapias de cura por meio das práticas integrativas do Sistema Único de Saúde (SUS), que são oferecidas nas unidades básicas de saúde: Cromoterapia, Acupuntura, Aromaterapia, Tai Chi Chuan, Meditação, Yoga, automassagem,

Benzimento, dentre outras técnicas com potencial para despertar no indivíduo o retorno a sua morada interna: a consciência de sua essência divina e do corpo como seu instrumento.

Benze que passa: a prática do benzimento no cuidado em saúde

Benzer significa tornar bento ou santo. Benzer uma pessoa é o ato de rezá-la, pedindo que dela se afastem todos os males ou o mal específico que lhe esteja afligindo (foto 1). A prática de benzer faz parte de nossa memória cultural e afetiva. O benzimento é uma tradição oral que, ao ser passada das pessoas mais velhas para as mais novas, mantém uma relação de confiança e respeito ao saber de quem viveu mais tempo e adquiriu experiência com base nas observações, na escuta atenta do corpo e da natureza ao redor.

Bastante comum num período em que o chamado conhecimento técnico científico e médico era pouco acessível em regiões fora dos centros urbanos brasileiros, a prática do benzimento era o recurso reconhecido como “remédio” para quase todos males do corpo e da alma. Além disso, as “doenças que doutor não curava”, como quebranto, mal olhado, espinhela caída, ventre virado, picada de cobra, ventania e outros sintomas do dito popular, representavam os principais motivos em que os benzimentos e simpatias eram buscados.

Frases como “Nossa! Você é benzeadeira?!”, “Eu costumava ser benzida quando era criança”; “Minha mãe me levava a uma benzeadeira quando eu era pequeno”; e “Lembro-me até hoje da sensação de ser benzida, do cheiro da arruda” demonstram

Foto 1 – A prática de benzer



o encantamento espontâneo e um resgate de boas lembranças quase sempre que se fala em benzimento. É como se por alguns instantes a ligação com a dimensão sagrada da vida pudesse ser reintegrada e a distância que nos separa da plena consciência desse “lar” interno diminuísse.

Assim é que as pessoas, de corações abertos, pediam e até hoje pedem por um benzimento ou uma reza. Uma doce memória afetiva inicia esse encontro e auxilia na confiança necessária para mobilizar processos de cura. A partir daí, um campo de possibilidades se abre e todos os males, todas as dores e desconfortos podem seguir outro fluxo e ir “desaguar nas ondas no mar sagrado”, como ensina Dona Juliana Benzedeira.⁴

Resgatar o espírito e as práticas de benzimento tem como objetivo facilitar o caminho pelo qual mulheres e homens possam ser reconhecidos e valorizados como agentes de cuidados integrais em saúde, para que essa alternativa de cura para muitos sofrimentos possa ser disseminada para que todos possam bem viver (fotos 2, 3 e 4).

Foto 2, 3 e 4 - Práticas de benzimento



Crédito: Sabrina Moura, doado à Escola de Almas Benzedeiros de Brasília.

4 Benzedeira que vivia em um abrigo de idosos, faleceu aos 97 anos, em 2017, e estava desejosa por ensinar os conhecimentos de benzeção.



Crédito: Sabrina Moura, doado à Escola de Almas Benzedeadas de Brasília.

A Escola de Almas Benzedeadas de Brasília

Da vivência de Maria Bezerra no resgate da tradição benzedeadas de sua avó Vitória, nasceu a Escola de Almas Benzedeadas de Brasília, em setembro de 2016. Com o propósito de preservar e dividir conhecimentos e lembranças sobre a arte de curar por meio da benção ou da reza, a Escola, com base na oralidade, faz uso do poder pessoal da invocação do divino e da energia curadora das ervas.

Apesar de não ser um espaço formal de ensino, recebeu o título de escola por ser um coletivo em um movimento contínuo de compartilhamento de aprendizagem. É formada por 53 benzedeadas e benzedeados que se juntam presencialmente e pelas redes sociais, para aprender, para colocar a energia em movimento, cuidar e até curar.

Desde 2017, a Escola oferece atendimentos quinzenais à comunidade em Unidades Básicas de Saúde (UBS) em Brasília, no Distrito Federal e atende as pessoas que buscam os serviços dessas Unidades, a equipe e agentes de saúde que lá trabalham e também pessoas que vêm de toda parte da cidade para ser benzedeadas. No início, eram cerca de quarenta pessoas buscando o benzedeadas, hoje, são cerca de 250 (fotos 5 e 6).



Crédito: Sabrina Moura, doado à Escola de Almas Benzedeadas de Brasília.

Além dos atendimentos, a Escola oferece oficinas para despertar o caminho do benzimento em novas mulheres e homens, participa de eventos e congressos relacionados à saúde, saberes tradicionais de cura e meio ambiente e cultiva uma horta de plantas medicinais. Viagens e visitas a lugares onde existe uma benzedeira e um benzedor para uma prosa e um ensinamento também fazem parte da proposta “curricular” da Escola.

A prática tradicional do benzimento tem início com a pessoa pronunciando o próprio nome e, assim, fazendo-se presente e corresponsável ao rito de benzer. A partir daí, cada benzedeira e cada benzedor fará o seu ritual de acordo com as suas singularidades, seguindo a sua intuição e conexão com as necessidades trazidas para o campo (fotos 7 e 8).

Fotos 5 – Pessoas buscando o bendizer



Crédito: Sabrina Moura, doado à Escola de Almas Benzedeiros de Brasília.

É comum o uso de símbolos sagrados, gestos, linha e agulha, mas principalmente de plantas, que são dotadas de energia e têm funções específicas de cura e tratamento. Um galhinho de Arruda ou um ramo verde de qualquer planta recém-colhida tem a força necessária para o benzimento e é usada para proteger quem benze e curar quem é benzido.

Na Escola de Almas Benzedeadas de Brasília, só se benze até as 18h, quando a energia do sol ainda está ativa e estimulando a vitalidade das plantas. Ao cair da noite, sob influência de outra energia, mais voltada para a interiorização, para o recolhimento, é hora de encerrar o benzimento, que só em caso de emergência deverá acontecer.

O plantio, o conhecimento e o cuidado com as plantas e ervas fazem parte da tradição benzedeadas e oferecem potencial terapêutico para muitas queixas de saúde. “No jardim, no quintal, no vaso ou mesmo na beira da estrada, as plantas estão sempre à mão da benzedeadas, que devem sempre ser colhidas com carinho”, (SANT’ANA; SEGGIARO, 2008).

Existe uma sabedoria popular que diz que as plantas nascem onde são necessárias e para dar uma “ajudinha” à natureza, a Escola cultiva com o apoio da comunidade local na UBS da 115 norte, em Brasília-DF, a Mandala das Ervas, uma horta medicinal com Boldo, Arruda, Alecrim, Confrei, Cavalinha, Perfume de Mulata, Guiné, Erva de Santa Maria e muitas outras plantas que formam uma farmácia viva para servir ao cuidado do corpo e da alma de quem precisar (foto 9).

Foto 6 – Plantas medicinais



Crédito: Sabrina Moura, doado à Escola de Almas Benzedeadas de Brasília.

Histórias de novas benzedeadas

Rachel Benzedeadas

Há anos, venho ouvindo o chamado para essa conexão com ervas. Era uma voz bem baixinha que sussurrava em meu ouvido e que eu, confesso, fingia não ouvir. Até o dia que conheci a Escola. “Mas benzer não é para as pessoas bem velhinhas?”, perguntei. “As pessoas velhinhas já foram jovens um dia”, respondeu-me Maria com seu olhar paciente e seu sorriso calmo.

Na minha imaginação, benzimento era coisa para vovós e vovôs e se aprendia dentro de uma linhagem ancestral, passada de geração para geração. Não me sentia autorizada, não tenho conhecimento de pessoas que benziam em minha família. Até entender que o amor, a conexão com a natureza, com os mistérios do viver e a vontade de servir me autorizavam a acessar o conhecimento ancestral da humanidade e usar essas formas de cura.

Gabriela Benzedeadas

Desde pequena eu sentia uma forte conexão com a dimensão sutil e sagrada, mas, mesmo depois de muito peregrinar, nunca pude encontrar meu lugar em uma religião sequer, apesar de nutrir respeito por todas elas.

Em 2017, ao buscar a indicação de uma benzedeadas para levar meus quatro filhos que estavam adoecendo com frequência, fiz contato com a Escola e fiquei sabendo que em alguns dias haveria um encontro com a benzedeadas Rose Kareemi Ponce para despertar almas benzedeadas. Eu não hesitei, naquele mesmo instante eu sabia que colocaria meus dois pés e toda a inteireza do meu ser nesse caminho.

O benzimento me ensina valiosas lições de humildade, de serviço e de amor: ao próximo, à natureza e à ancestralidade da vida. Oferece a possibilidade de seguir um caminho sagrado em liberdade, já que o templo se faz em qualquer lugar onde exista a necessidade de cuidado amoroso em forma de reza, e o altar, aceso pela chama do coração, pode ser levado a todo canto que precise de um pouco mais de luz, inclusive por meio do pensamento.

Conclusão

Além da luz do dia e dos conhecimentos sobre as ervas, na Escola de Almas Benzedeadoras de Brasília, para praticar o benzimento, é preciso intenção e vontade alinhados no bem e no amor somados ao espírito de servir e ao estado de bem dizer a vida e todos seus seres vivos. Desse encontro de fatores, cria-se um campo energético cheio de magnetismo benéfico, repleto de agentes restauradores: ser humano em integração harmoniosa com as forças da natureza, uma combinação com alto potencial para promover a cura em todos os níveis do ser. E é nesse o campo que a Escola semeou suas sementes e vem criando suas raízes, organicamente se desenvolvendo, buscando cuidar de si e criando uma rede de conexão com benzedeadoras e benzedores dentro e fora do Distrito Federal, para oferecer cuidados a quem deles precisar: benze que passa!

Referências Bibliográficas

ANTONIOLI, Luciana. Especialista em Psicologia Junguiana pelo Instituto Junguiano de Ensino e Pesquisa (Ijep). **Etapas da vida humana**. 2019

DW MADE FOR MINDS. **Martelo das Bruxas orientou séculos de perseguição às mulheres**. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/martelo-das-bruxas-orientou-s%C3%A9culos-de-perseguir%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0s-mulheres/a-15769462>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

JUNG, Carl Gustav. **Psicologia do Inconsciente**. Obras completas de C. G. Jung, v.7, t.I Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Comitê Nacional para Promoção do Uso Racional de Medicamentos. **Uso de Medicamentos e Medicalização da Vida**: recomendações e estratégias. 2019. Disponível em: <<http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2019/fevereiro/15/Livro-USO-DE-MEDICAMENTOS-E-MEDICALIZACAO-DA-VIDA--1-.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

RODRIGUES, Melina Soares. **Benzedeadoras e Raizeiras**: entre novas e velhas práticas. 2018. Dissertação (Mestrado em ciências e tecnologias em saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde, Universidade de Brasília, Brasília.

SANT'ANA, Elma; SEGGIARO, Delizabete. **Benzedeiras e Benzeduras**. 3ª edição. Porto Alegre: Editora Alcançe, 2008.

SALVADOR, Perez Ajax. Especialista em Psicologia Junguiana pelo Instituto Junguiano de Ensino e Pesquisa (Ijep). **Medicalização da vida**: Uma questão de saúde, educação ou política. Disponível em: <<https://www.ijep.com.br/index.php?sec=artigos&id=319&ref=medicalizacao-da-vida--uma-questao-de-saude-e-educacao-ou-pol%EDtica#conteudo>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

SARAIVA, João; JÚNIOR, Luiz Riberto Silva; MORTARI, Rachel; PORTO, Dora. **A ética da responsabilidade no discurso de revistas semanais brasileiras**. Revista Bioética, Conselho Federal de Medicina, 2005.

Sobonfu, Somé. **Espírito da Intimidade**: Ensinamentos Ancestrais Africanos sobre Maneiras de se Relacionar. Editora Odisseus.

SUPERINTERESSANTE, Revista. **Inquisição, Idade Moderna e as bruxas**: as mulheres em chamas. Acesso em: <<https://super.abril.com.br/historia/inquisicao-idade-moderna-e-as-bruxas-as-mulheres-em-chamas/>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

PÓS-FACIO

DESCOLONIZAR O FEMINISMO

Mulheres negras são feministas negras?

Esse questionamento nos faz refletir sobre a nossa dinâmica e estratégia de nos organizarmos como mulheres negras. Primeiramente, descolonizar-nos dos conceitos e proposições colocados de que a busca pela liberdade da mulher como gênero contempla todas as mulheres. Esse é um debate em construção. E coloca as diversas experiências das mulheres negras no Brasil como linha mestra das discussões.

Vimos, nós mulheres negras e indígenas, que essa assertiva estava completamente errada. Não condiziam com a nossas vivências enquanto mulheres do campo, rurais, quilombolas, das comunidades periféricas, das cidades, como protagonistas de suas existências.

Nós mulheres negras sempre estivemos na frente das lutas pela autonomia e pelos direitos da população negra. Entretanto, esse reconhecimento não estava expresso nas organizações de mulheres brancas que subestimavam a nossa capacidade intelectual de pensar, elaborar e agir como sujeitas de direito.

Resistimos muito em nos colocar nesse lugar de feministas. Mesmo reconhecendo os exemplos das mulheres afro-americanas, africanas e latinas que lutaram e lutam por esse protagonismo.

As mulheres negras brasileiras, no contexto histórico, são invisibilizadas, ignoradas, por não serem valorizadas pelas suas vivências a partir da força espiritual que as inspiram no combate às discriminações, a partir da negação de suas existências.

O racismo perverso como fator determinante do processo de exclusão da população negra fez com que lutássemos contra esse mecanismo, que, no nosso caso brasileiro, levou-nos a nos agarrar com unhas e dentes contra a falsa democracia racial.

Primeiramente, a afirmação que a sociedade brasileira é racista, machista e homofóbica. Depois nos posicionarmos politicamente pela nossa especificidade dentro dos movimentos sociais, inclusive o movimento negro brasileiro.

“Nossos passos vêm de longe”. Lideranças de mulheres negras nos moveram e movem, como a socióloga, escritora e militante Lélia Gonzales, que afirma que nós mulheres negras temos que nos reconhecer como mulheres negras donas dos nossos corpos e de nossas vontades.

Lutamos na I Marcha das Mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e pelo Bem-Viver, realizada em 2015, em Brasília, quando reuniu mais de 30 mil mulheres negras dos quatro cantos do Brasil.

A primeira Marcha de Mulheres Negras do Mundo demonstra a auto-organização das mulheres negras brasileiras. Numa conjuntura política no país de desmonte e retrocesso dos direitos da população brasileira, com a população negra como alvo e, depois, o Golpe no processo democrático, com o impeachment da primeira mulher presidenta Dilma Rousseff.

O Encontro Nacional das Mulheres Negras contra o Racismo e pelo Bem-Viver, em dezembro de 2018, em Goiânia, com mais de mil participantes que reforçam a necessidade de continuarmos na luta pelos nossos direitos e nossas especificidades. Mulheres negras movem o Brasil.

Nessas manifestações, reivindicamos políticas públicas permanentes para as mulheres negras, nas ruas gritamos contra o feminicídio das mulheres negras, o genocídio da juventude negra, a implementação e a manutenção das ações afirmativas de cotas raciais nas universidades para negros e negras. O não encarceramento de mulheres negras que são submetidas ao descaso total do Estado nas prisões, muitas ficam anos nas celas mistas, sem direito a visitas conjugais e há, ainda, o descumprimento legal da presença de filhos e filhas no período de amamentação.

Lutamos também para que as trabalhadoras domésticas tenham seus direitos plenos assegurados como os demais trabalhadoras, de acordo com a CLT.

Destacamos que as mulheres negras foram as primeiras mulheres a serem esturpadas pelos senhores de engenho, pais e filhos. Uma execução sumária.

Justiça social e direitos iguais fazem também parte das pautas das mulheres negras.

Enfim, para descolonizar o feminismo, é preciso descolonizar o racismo na luta feminista.

Mulheres negras movem o Brasil!

Não ao feminicídio das mulheres negras!

Vidas negras importam!

*Jacira Silva*¹

Brasília, agosto de 2019

1 Jornalista, integra a Frente de Mulheres Negras do Distrito Federal. É uma das fundadoras da Comissão de Jornalistas pela Igualdade Racial do DF (Cojira-DF).

Apoio:



Realização:



Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-64124-75-2



9 788564 124752