

Quando a diversidade reeduca as instituições e as práticas educativas



Image by StockSnap from Pixabay



Juliana Batista dos Reis
Rodrigo Ednilson de Jesus
Ana Maria Rabelo Gomes

organizadores

**Quando a diversidade reeduca
as instituições e as práticas educativas**

Quando a diversidade reeduca as instituições e as práticas educativas

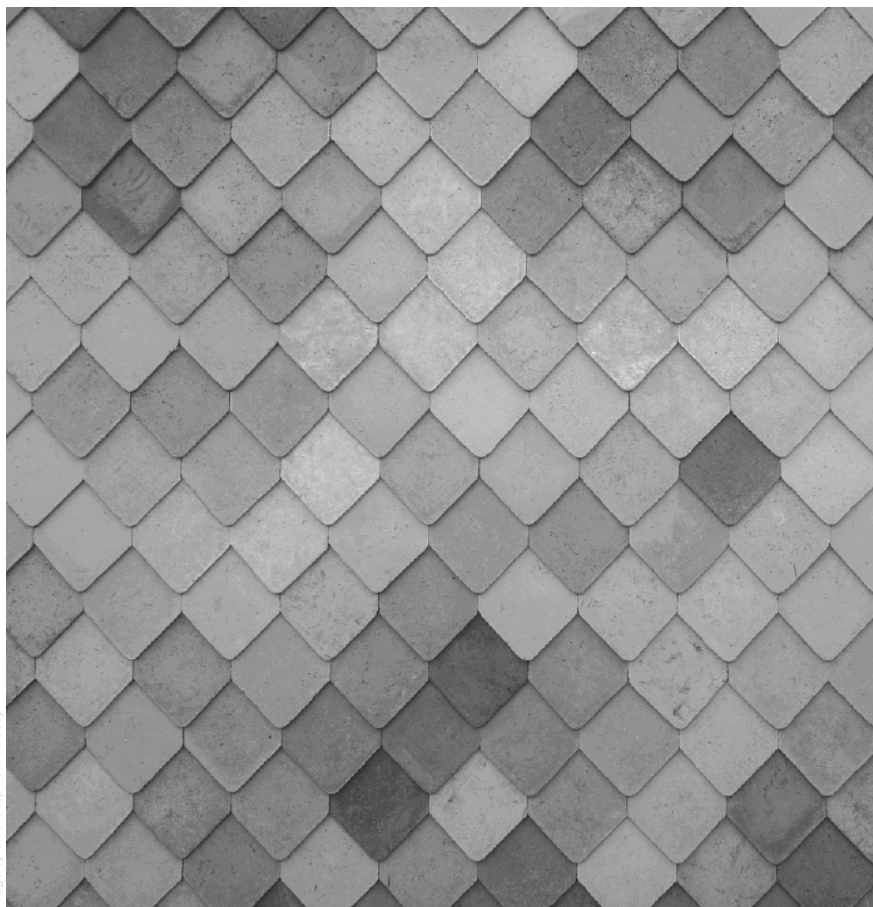


Image by StockSnap from Pixabay



Juliana Batista dos Reis
Rodrigo Ednilson de Jesus
Ana Maria Rabelo Gomes

organizadores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora Sandra Regina Goulart Almeida

Vice-Reitor Alessandro Fernandes Moreira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora Andréa Moreno

Vice-Diretora Vanessa Ferraz Almeida Neves

CONSELHO EDITORIAL

Juliana Batista dos Reis – Ciências Aplicadas à Educação

Juliana de Fátima Souza – Administração Escolar

Telma Borges da Silva – Métodos e Técnicas de Ensino

Danilo Marques Silva – Representante discente (PPGE)

Stephanie Rebeca Medeiros Maria – Representante discente (PROMESTRE)

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Ana Elisa Ribeiro; Antonio Vicente Marafioti Garnica; Breynner Ricardo de Oliveira; Carmen Lúcia Brancaglion Passos; Cezar Luiz De Mari; Conceição Aparecida Oliveira dos Santos; Danilo Marques Silva; Fernanda Castro; Gelsa Knijnik; Gláucia Jorge; Hércules Tôledo Corrêa; José Leonardo Rolim Severo; Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria; Lia Tiriba; Liane Castro de Araujo; Marcelo Lima; Maria de Fátima Barbosa Abdalla; Maria Fernanda Rezende Nunes; Maria Rita Neto Sales Oliveira; Marina Alves Amorim; Marlecio Maknamara; Mitsuko Antunes; Nilmara Braga Mozzer; Patrícia Corsino; Regilson Maciel Borges; Rita Márcia Furtado; Simone de Freitas Gallina; Surya Aaronovich Pombo de Barros; Tacyana Karla Gomes Ramos; Verônica Mendes Pereira; Walesson Gomes da Silva.

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Daniel Melo; Eduardo José Campechano Escalona; Eric Plaisance; Felipe Andres Zurita Garrido; Freddy Varona Domínguez; Hervé Breton; João Carlos Relvão Caetano; Juan Arturo Maguiña Agüero; Margarida Alves Martins; Mirta Castedo; Roser Boix Tomás; Rufino Adriano; Sébastien Ponnou; Silvia Parrat Dayan.





© os organizadores, 2025.

R375q Quando a diversidade reeduca as instituições e as práticas educativas [recurso eletrônico] / Juliana Batista dos Reis, Rodrigo Ednilson de Jesus, Ana Maria Rabelo Gomes (orgs). -- Belo Horizonte : Editora Selo FaE, 2024. 199 p.

ISBN: 978-65-88446-70-6 (e-book).
Inclui Bibliografias.

1. Educação. 2. Indígenas -- Educação. 3. Educação -- Relações étnicas. 4. Educação -- Relações de gênero. 5. Diversidade étnica.

I. Título. II. Reis, Juliana Batista dos, 1981-. III. Jesus, Rodrigo Ednilson de, 1979-. IV. Gomes, Ana Maria Rabelo. V. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9700981

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFGM (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

EDITORA SELO FAE

Editor-Chefe Ademilson de Sousa Soares

Editora-Adjunta Ana Maria de Oliveira Galvão

Coordenação Editorial Olívia Almeida

Assistente editorial Ana Clara Moyén

Preparação Poliana Moreira

Revisão Igor Silva

Projeto gráfico, diagramação e capa Izabela Barreto

Editora Selo FaE – Faculdade de Educação | UFGM
Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha | CEP 31.270-901 | Belo Horizonte - MG
www.selo.fae.ufmg.br | www.livrosabertos.fae.ufmg.br
editora.selofae@gmail.com | @editoraselofae

sumário

- 7** **Apresentação**
Juliana Batista dos Reis; Rodrigo Ednilson de Jesus; Ana Maria Rabelo Gomes
- 14** **Infância, cultura e educação escolar na aldeia Pataxoop Muã Mimatxi**
Saniwe Pataxoop; Siwê Pataxoop; Lucinha Alvarez
- 42** **A escola indígena Pataxó de Barra Velha**
processos pedagógicos próprios
Romário Braz Santana; Shirley Aparecida de Miranda
- 59** **Bloco afro Angola Janga eos testemunhos histórico-estéticos dos negros**
tambores no carnaval de Belo Horizonte
Marcone Loiola dos Santos; Nilma Lino Gomes; Natalino Neves da Silva
- 80** **Pensamento engatilhado**
a filosofia das periferias napoética-política dos Racionais Mc's
Melina Sousa da Rocha; Nilma Lino Gomes
- 107** **Raça e gênero ocupam a escola**
a produção de identidades políticas por jovens negras
Priscylla Ramalho Dias Ferreira; Geraldo Leão
- 128** **Letramento racial literário e discurso**
considerações sobre o livro didático de Língua Portuguesa
Ivan de Pinho Espinheira Filho; Míria Gomes de Oliveira
- 153** **Um negro corpo, na cena preta**
Evandro Nunes de Lima; Carmem Lucia Eiterer
- 172** **Enegrecendo o jaleco branco**
presença negra em cursos de saúde no contexto de políticas afirmativas no ensino superior
Rosana da Silva Pereira; Rodrigo Ednilson de Jesus
- 189** **Sobre os/as autores/as**



Apresentação

Juliana Batista dos Reis
Rodrigo Ednilson de Jesus
Ana Maria Rabelo Gomes

Como citar este capítulo

Reis, Juliana Batista dos; Jesus, Rodrigo Ednilson de; Gomes, Ana Maria Rabelo (org.). Apresentação. In: Reis, Juliana Batista dos; Jesus, Rodrigo Ednilson de; Gomes, Ana Maria Rabelo (org.). *Quando a diversidade reeduca as instituições e as práticas educativas*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 7-13.

No ano de 2008, um ano antes da aprovação da política de bônus na Universidade Federal de Minas Gerais e quatro anos antes da promulgação da Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas, um grupo de professores/as vinculados à Pós-Graduação da Faculdade da Educação da UFMG organizou e publicou o livro *Quando a diversidade interroga a formação docente*. A participação de diferentes docentes vinculados à linha Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas (Geraldo Leão, Juarez Dayrell, Juliana Reis, Lucinha Alvarez, Miguel Arroyo, Míria Oliveira, Nilma Gomes e Rodrigo Jesus) evidencia como a questão da diversidade sempre ocupou um lugar de destaque nas reflexões e nas proposições políticas dessa linha de pesquisa.

Júlio Emílio Diniz-Pereira e Geraldo Leão destacam, na apresentação da obra, que “apenas muito recentemente, chamou-se a atenção para se contemplar, nessa formação, outras especificidades: as especificidades dos sujeitos-educadores e/ou as especificidades dos sujeitos educandos com quem atuam” (Diniz-Pereira; Leão, 2008). Segundo eles, o tema daquela coletânea seria precisamente as especificidades dos sujeitos educadores/as “outros” e suas interações educativas com sujeitos educandos/as, também outros. Na referida coletânea, foram focalizadas e problematizadas as experiências educativas de professores/as e estudantes indígenas, professores/as e estudantes do campo, professores/as e educadores/as da Educação de Jovens e Adultos, professores/as de jovens e professores/as em sua interface com a diversidade étnico-racial.

De acordo com Miguel Arroyo, a presença crescente desses/as educadores/as e estudantes, historicamente vistos como “outros”, em um ambiente como a Faculdade de Educação da UFMG já revelava um grande potencial repolitizador dos processos formativos que, ainda, teimavam vê-los como infantis e desprovidos de conhecimentos. A presença real desses coletivos, tanto na Educação Básica e quanto na superior, não repolitiza apenas os modos pelos quais tais coletivos eram vistos, como também repolitiza os currículos, as teorias e as práticas pedagógicas. Sobretudo, a presença desses coletivos repolitiza a tendência em homogeneizá-los e tratá-los como os “diferentes”. Com suas práticas culturais, suas epistemologias, seus corpos e suas pedagogias, eles questionam também os modos dos “ditos” normais pensarem a si mesmos, suas práticas culturais, suas epistemologias, seus corpos e suas pedagogias.

A retomada do tema diversidade como norteador dos escritos desta coletânea, organizada no ano de 2023, evidencia a contínua relevância dessa temática, revelando as significativas transformações pelas quais os sujeitos passaram, assim como também as transformações que esses sujeitos foram capazes de promover ao longo dos quinze anos que separam essas duas publicações.

Na presente coletânea, os capítulos que apresentaremos nos trazem a complexa rede de articulações, projeções, proposições e realizações que passaram a compor, com renovada energia, o cenário das instituições educativas no país, em todos os seus níveis, mas também outros espaços não educativos em que a força do direito à diferença se faz presente. A obra que apresenta e reflete múltiplas experiências é caminho para, nas palavras de bell hooks (2013, p. 27), buscar “não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo”.

Abrimos o livro com a produção “Infância, cultura e educação escolar na aldeia Pataxoop Muã Mimatxi”, de Saniwe Pataxoop, Siwê Pataxoop e Lucinha Alvarez. As imbricadas relações entre infância, escola e comunidade são narradas e refletidas no texto. Cultura, natureza, espiritualidade e coletividade consistem em experiências e categorias que orientam os processos educativos e as relações intergeracionais na Aldeia Indígena Pataxó Muã Mimatxi. A vida coletiva e os tempos da natureza orientam a prática escolar, afinal, como sintetizam os autores: “a escola é comunidade e a comunidade é escola”. Observação e oralidade são princípios educativos nas relações dos mais velhos, grandes carregadores do conhecimento, com os mais novos, que estão iniciando a caminhada. Por isso, o texto também apresenta os *Têhêy*, desenhos em movimento, muito enriquecidos e elaborados, que contam uma “ciência, uma técnica, uma cultura, uma identidade, uma história”. A educação escolar está integrada à ancestralidade, enraizada com a natureza e com a vida coletiva do povo em diferentes espaços da aldeia. Desse modo, alcançamos uma pedagogia “com o pé no chão da aldeia” e “com pé no chão do mundo”, baseada na intrínseca relação dos/as Pataxoop com a natureza.

Em seguida, o texto de Romário Santana e Shirley Miranda – “A Escola Indígena Pataxó de Barra Velha: processos pedagógicos próprios” – apresenta reflexões sobre

a história de luta e a construção da educação Escolar Indígena pataxó em Barra Velha/Bahia. As reflexões expõem práticas sociais que integram o currículo da escola indígena Pataxó (multilíngue e comunitária) e que reposicionam a função da escola na apropriação da cultura em diálogo com os conhecimentos ancestrais. O modelo de escola ocidental, branca e eurocêntrica, não possibilita aos povos indígenas a valorização dos seus saberes, sua cultura e sua língua. O texto desvela, por exemplo, a forte relação do povo Pataxó com as águas, particularmente, os mangues, os rios e o mar. Logo, as práticas e os conhecimentos da pesca compõem o referencial pedagógico e curricular da escola indígena. O assentamento da escola no território passou a incluir outros lugares de aprendizagem e a descolonização dos métodos de ensino para garantir modelos educacionais interculturais.

No capítulo 3, Marcone Santos, Nilma Gomes e Natalino Silva tecem reflexões sobre o carnaval como prática educativa negra com o texto "Bloco afro Angola Janga e os testemunhos histórico-estéticos dos negros tambores no carnaval de Belo Horizonte." A folia carnavalesca é apresentada como chance de compreender as complexas dinâmicas socioculturais, econômicas, territoriais e os jogos de poder da e na cidade. Ao promover o cortejo negro em meio a arquiteturas políticas e culturais de base colonial, o Angola Janga contribui com a construção de outros imaginários pela via da estética dos tambores e das corporeidades negras. Desse modo, os processos educativos constituem-se nas produções plurais do bloco com as estéticas sonoras, visuais e corporais negras. A presença das práticas rituais oriundas dos contextos afro-religiosos também marca as dimensões política e educativa das manifestações afrocarnavalescas e o seu potencial antirracista.

O capítulo seguinte, por sua vez, adensa reflexões sobre os movimentos negros educadores. "Pensamento engatilhado: a Filosofia das Periferias na poética-política dos Racionais MC's" é o título do texto de Melina Rocha e Nilma Gomes, que analisam como as canções produzidas pelo grupo de rap são narrativas que expressam valores afrodiaspóricos em uma estética que emerge nas (e das) periferias. Por meio dos Racionais MC's, alcançamos como o Hip-Hop produz uma filosofia das periferias, imersa na ancestralidade, que se contrapõe ao terror das múltiplas desigualdades, do racismo, da violência policial e conjuntamente, reafirma direitos. As autoras

examinam a pedagogia do movimento negro musical que, por meio de uma estética de encantamento, promove a afirmação dos sujeitos negros periféricos. A produção artística do grupo é nomeada como uma poética-política que valoriza a história de africanos e afro-brasileiros, que ressignifica e encanta os territórios marginalizados. Em diálogo com a Filosofia Africana, o pensamento dos Racionais MC's é mirado como uma epistemologia emergente, um fazer filosófico produzido pelas periferias sustentado no saber reflexivo das experiências dos sujeitos em condições precárias de sobrevivência, que também reencanta a vida e afirma coletividades negras e periféricas.

Com o título "Raça e gênero ocupam a escola: a produção de identidades políticas por jovens negras", Priscylla Dias Ferreira e Geraldo Leão também refletem sobre ações políticas e educativas negras, a partir das experiências de jovens mulheres nas ocupações estudantis das escolas públicas de Ensino Médio de Minas Gerais em 2016. As estratégias políticas e as ações plurais desenvolvidas nas ocupações — muitas delas apresentando-se como inovações no contexto dos movimentos estudantis — desvelam modos de luta e educação da militância negra e feminista. O texto expõe como, nas experiências de ocupações estudantis, houve protagonismo das identidades políticas das jovens construídas a partir, necessariamente, de um corpo determinado: o da mulher negra. Raça e gênero são analisados como marcadores de opressão que, se por um lado, induzem o lugar de não existência das jovens, por outro, ao serem ressignificados por elas, revelam-se também como força de resistência criadora e desestabilizadora de estruturas opressoras e de afirmação da existência dessas sujeitas.

No capítulo 6, intitulado "Letramento Racial Literário e discurso: considerações sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa", Ivan Espinheira Filho e Míria Oliveira ampliam discussões sobre a escola e o movimento negro. O texto analisa o Letramento Racial e Literário e o papel do livro didático nos debates sobre as relações raciais na escola. Os autores levantam reflexões sobre a importância dos Movimentos Sociais Negros nas abordagens didático-estética e ideológico-discursiva dirigidas aos textos literários de autoria negra. Constata-se que a constituição do sistema e da política de educação brasileira despoja jovens e adultos estudantes, negros ou não, do conhecimento de uma cultura marcadamente negra, sustentando o domínio implícito da branquidão. Portanto, argumenta-se que a presença de obras literárias de autorias

negras no Ensino Médio brasileiro poderia oportunizar aos estudantes-leitores uma apropriação crítica da realidade histórico-cultural e das identidades étnico-raciais e, especialmente, viabilizar discussões sobre raça, racismo e antirracismo.

O capítulo 7, "Um negro corpo", na cena preta, de autoria de Evandro Lima e Carmem Eiterer, é uma escrita memorativa do processo de pesquisa sobre a trajetória do grupo Teatro Negro e Atitude (TNA), a partir dos anos 1990. Olhares sobre o grupo pesquisado ampliam a percepção da cena teatral negra na cidade de Belo Horizonte. O texto problematiza a existência de uma singular pedagogia do teatro negro e adverte que, ainda que não exista uma única forma de "fazer teatro negro", algumas características congregam o fazer teatral de grupos e coletivos: teatro engajado; performance negra; presença negra. Na análise do grupo Teatro Negro e Atitude, os autores destacam uma pedagogia que centraliza os valores civilizatórios afro-brasileiros, a capoeira, a mitologia africana e afro-brasileira, as danças populares e a corporeidade negra. Tais elementos formam a Estética da Atitude e a Poética da Negrura, que orientam o pensamento filosófico, ético e político do grupo teatral.

Rosana Pereira e Rodrigo Jesus encerram o livro com o texto "Enegrecendo o jaleco branco: presença negra em cursos de saúde no contexto de políticas afirmativas no ensino superior." O último capítulo evidencia que as políticas afirmativas transformaram o ensino superior brasileiro, a partir do acesso de pessoas negras, indígenas e oriundas das camadas populares. A presença desses sujeitos diversificou racial e socialmente o perfil universitário. Como consequência, os espaços de debates sobre os múltiplos processos que perfazem as trajetórias negras na universidade são ampliados. Como resultado de uma pesquisa qualitativa, o artigo apresenta as percepções de seis pessoas negras, egressas de cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), sobre a promoção das políticas afirmativas de acesso e permanência e a presença negra na área da saúde. O artigo salienta que as políticas públicas no ensino superior são importantes, tanto no âmbito individual quanto coletivo, possibilitando novos horizontes acerca de representações raciais, identitárias, formações educacionais e desafios nas atuações profissionais.

Nesta edição, além de propor esse cenário recente e em movimento, buscamos compartilhar produções de pesquisas que tematizam a diversidade e a diferença em suas múltiplas expressões e formas de produção e articulação, da produção simbólica à produção dos corpos e das materialidades. Sujeitos coletivos, movimentos sociais diversos, de mulheres, étnicos, raciais, de gênero, das periferias, do campo, trabalhadores/as são considerados como os Outros (Arroyo, 2012). A diversidade dos modos de vida e reflexividade dos Outros, seus modos de luta pelas diferenças interpelam as políticas e teorias pedagógicas. Assim,


“o trabalho docente e educativo são obrigados a mudar as formas de ver os educandos, de ver os grupos sociais. Coletivos que vêm reeducando essa visão genérica, esse individualismo social e pedagógico. As teorias pedagógicas reeducadas pelos coletivos em movimento (Arroyo, 2012, p. 232).

Referências

ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Org.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.



Infância, cultura e educação escolar na aldeia Pataxoop Muã Mimatxi

Saniwe Pataxoop

Siwê Pataxoop

Lucinha Alvarez

Como citar este capítulo

Pataxoop, Saniwê; Pataxoop, Siwê; Alvez, Lucinha. Infância, cultura e educação escolar na aldeia Pataxoop Muã Mimatxi. In: Reis, Juliana Batista dos; Jesus, Rodrigo Ednilson de; Gomes, Ana Maria Rabelo (org.). *Quando a diversidade reeduca as instituições e as práticas educativas*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 14-41.

1

Somos do povo Pataxoop,¹ o nosso povo é originário do extremo Sul da Bahia, território onde nossos pais viveram durante sua infância até construírem uma família. Hoje, vivemos com nosso grupo familiar em uma pequena aldeia situada no município de Itapecerica, Minas Gerais. Essa aldeia foi chamada de Aldeia Indígena Pataxó Muã Mimatxi, um pequeno pedaço de chão que possui uma grande importância para todos nós que vivemos nela.²

Muã Mimatxi é a aldeia Pataxó mais distante da nossa aldeia de origem, Barra Velha, na Bahia; estamos longe, mas nossos velhos sempre nos ensinam muitas coisas com

1 Pataxoop é um povo ancestral e sua história é a nossa história. Pataxoop é uma autodenominação da comunidade da aldeia Muã Mimatxi; é uma força da ancestralidade do povo. É a relação entre nós, animais, pássaros, plantas e toda natureza, uma condição de vida em que tudo se torna parente. São parentes da ancestralidade do nosso povo. Pataxoop é Yãmixoop, forças que protegem e dão direção de vida; é a nossa comunidade que usa a denominação como identificação de sua gente. Pataxoop é um pertencimento ancestral que viaja em vários tempos de vida, anunciando o que devemos planejar.

2 Este artigo foi construído adotando como referência as dissertações de mestrado elaboradas por Saniwê Pataxoop e Siwê Pataxoop, defendidas em 2021, no Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social.

suas histórias de quando eles viviam lá. Hoje, na nossa aldeia, não tem o mangue, o mar, as grandes matas que existiam na Bahia, mas mantemos o nosso jeito de ser *Pataxoop* com nossa comida, nossos cantos, nossos rituais e, hoje, a nossa escola é o nosso mangue, nosso rio, nossa mata e, assim, passamos para nossas crianças e jovens a nossa forma de viver e como o nosso território tem que ter ligação com a nossa tradição.

O nosso pedaço de chão se chama *Muã Mimatxi*, que significa pequena moita mata, e o nosso pequeno grupo familiar vive aqui com o saber de que a nossa terra não tem muita fartura de caça, de mata, de água, mas nós sempre ensinamos para nossas crianças e jovens que o nosso povo tem que ter uma relação de harmonia com essa terra e que temos que cuidar dela para que os nossos jovens e crianças, quando fiquem velhos, continuem fazendo dela a nossa cara, pois, para nós *Pataxoop*, a terra tem que ser da nossa maneira: ter saúde, alegria e o coletivo.

Nossos pais vieram para Minas Gerais na década de 1980, para a Fazenda Guarani, no município de Carmésia. Eles vieram a passeio, mas o tempo foi passando, os filhos foram nascendo e fomos crescendo e aí não teve como voltar para o território de origem. Foi em Carmésia que nossos pais criaram seus seis filhos. A nossa vida era ter contato com a terra. Nesse tempo, não havia outra coisa a não ser mexer com a terra; era da terra que vinha o sustento da família, com roça de milho, feijão, arroz, cana, banana. A gente via nossos pais e outros parentes terem o manejo de mexer com a terra e era aí que a gente sempre estava, onde os mais velhos estavam fazendo suas atividades. E foi assim que, desde crianças, começamos a observar as formas de coletividade do povo.

Lá, sempre acompanhávamos nosso pai em suas andanças pelos lugares da aldeia: nosso pai sempre andava pelas matas buscando madeira, caçando e ajudando outros parentes em seus trabalhos, e onde dava para a gente estar, a gente estava presente, brincando e olhando os lugares, explorando a aldeia. Não ficávamos parados; sempre tínhamos algo para fazer.

Quando a gente não estava com os mais velhos em suas atividades, estávamos com outros parentes da nossa idade ou um pouco mais velhos, fazendo o que a gente gostava, que era coletar frutas e depois dividir e comer as frutas. Era uma forma

de aprender um com o outro, nossa forma de ser coletivo; era muita alegria e muita diversão.

A gente sempre andava junto e esses momentos de andanças por busca de diversão na aldeia eram situações de muito aprendizado. A gente conhecia os lugares que eram bons de caçar e fazer armadilhas e, com a observação, fomos conhecendo os tempos das frutas, pois cada uma tem seu tempo na natureza.

Fomos crescendo, olhando e acompanhando nossos pais e outros parentes em sua rotina de vida na aldeia. É muito aprendizado e, desde pequenos, a gente vai conhecendo as práticas e tradições do nosso povo. É aí que a criança traz o seu sentimento de viver com a terra e aprende que a terra não suja, ela cuida do povo e de todos os seres da natureza. O nosso contato com a terra é desde pequenos, pois a terra é nossa mãe: esse é um sentimento que os nossos velhos passam para nós e que sempre carregamos pela nossa caminhada de vida e, assim, vamos passar para os mais novos.

É dessa maneira que a criança, no caminhar junto, vai aprendendo a coletividade de seu povo. Ela observa com o seu jeito, da sua maneira, com o seu próprio olhar e é aí que a criança se forma uma boa observadora e assim vai construindo e desenvolvendo formas de interagir no meio social e cultural, com as variedades que temos na natureza.

No nosso tempo de criança, sempre observamos a natureza e aprendemos a conhecer os seus tempos com nossos pais. A natureza tem seu caminho a seguir e, hoje, vejo que nós, na nossa infância, somos como a natureza: a gente começa com a terra e vai aprendendo as coisas que são importantes para a vida. A natureza tem um movimento de grande criação e de força para seguir com seus tempos e, por isso, ela tem esses tempos que nós acompanhamos. Os tempos são muito importantes para a vida em geral, pois cada tempo tem o seu significado e sua relação com tudo que a natureza tem.

Figura 1 – A história dos Pataxoop da Aldeia Muã Mimatxi (Têhêy³ – Feliz com a construção da Aldeia Muã Mimatxi)



Fonte: Têhêy feito por Dona Liça Pataxoop. Arquivo pessoal de Dona Liça Pataxoop.

Para conseguir o território de Muã Mimatxi, nossos pais — Kanatyto Pataxoop e Dona Liça — escreveram para a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), falando das dificuldades que estavam passando e, assim, começaram a busca por uma nova terra, pois o local onde morávamos estava crescendo e havia vários tipos de pensamentos

3 Os Têhêy são desenhos em movimentos, muito enriquecidos e elaborados, que contam uma ciência, uma técnica, uma cultura, uma identidade e uma história. Por meio das imagens, eles vão ensinando as crianças através da oralidade. Esses desenhos, a gente chama de Têhêy, que é um instrumento de pescaria. A gente usa nos rios para pescar os peixes. E os peixinhos pequenos demais, que não servem para nos alimentar, a gente devolve ao rio. E simplesmente usa o que dá para alimentar. É o manejo. Então, quando a gente chama uma imagem dessa, um desenho de Têhêy, é a seleção desse conhecimento, é a seleção de uma coisa, de um tema que vai fazer com que a criança aprenda. Sempre há coisas que são da vida, como uma roça. Tem uma diversidade de plantas, animais, formigas. E tudo o que tem na roça, tem no Têhêy. E, a partir disso, a gente começa a produzir nossos materiais. Dona Liça, nossa professora de cultura, trabalha com os Têhêy e também incentiva os estudantes a produzirem seus próprios Têhêys.

diferentes dentro do território. Finalmente conseguimos algumas terras para serem visitadas pelos nossos pais. Eles e outros parentes visitaram algumas terras e, então, eles tiveram, nesse pedaço de chão, uma grande alegria; aqui na terra existiam os parentes que, na nossa cultura, fazem parte da nossa família, que são os *tokxãm*, um grupo de parentes plantas muito poderosas. Dessa forma, decidimos que essa seria a nossa aldeia *Muã Mimatxi*, pois temos esse lado espiritual de que na natureza temos parentes que na ancestralidade fizeram coisas para nosso povo com os ensinamentos que vêm sendo passados para o povo *Pataxoop* desde a ancestralidade.

O nosso grupo familiar chegou aqui em *Muã Mimatxi* no dia 24 de março de 2006. Foi um tempo de muita alegria para nossa comunidade por estarmos em um lugar que a gente sabia que estava guardado para nós; foi muita alegria chegar aqui. Nossos velhos estavam alegres, pois eles poderiam fazer daqui um modelo de vida para nossos jovens e para as nossas crianças. Nesse lugar, havia tudo o que faz parte da vida da comunidade e está ligado a todos e que é importante para nós sabermos; eles iriam ter um lugar de ensino e de vivência, que é importante para a construção do povo. Para nossos velhos, os mais novos são os grandes carregadores do conhecimento que é aprendido. A partir da infância, começa a caminhada de uma pessoa nos conhecimentos que estão em tudo: na cultura, no coletivo, na espiritualidade, no cuidado que a gente tem um com o outro. A vida em grupo é importante porque a gente aprende com a natureza que não estamos sós, temos um coletivo e isso é o que nossos mais velhos queriam com a nossa chegada aqui em *Muã Mimatxi*.

A Aldeia Indígena *Muã Mimatxi* era uma terra muito degradada: havia muito lixo pelo território e quase não havia mata, já que as pessoas que viviam aqui não deixavam as plantas crescerem para fazer pasto para gado. Assim que chegamos aqui, em março de 2006, foi um novo recomeço para nós. Foi muita alegria chegar aqui e, ao mesmo tempo, foi um período em que todos passamos por muitas dificuldades. Ainda assim, o que importava para a gente era poder estar na terra com muito sentimento por ela; nós sabíamos que aqui seria nossa aldeia e que teríamos que cuidar para que os parentes que já estavam aqui na terra fossem ganhando força para fazer da nossa aldeia uma nova terra. A partir daí, a gente ia fazer de *Muã Mimatxi* o nosso rosto.

Na aldeia, as famílias trabalham em pequenos espaços fazendo roçados menores e manejando a terra com vários tipos de plantio, como mandioca, milho, feijão, taioba, cana, banana, fava, feijão de corda, abóbora e outros. Tudo o que é cultivado pelas famílias é utilizado para o sustento das próprias famílias. Além disso, nós temos os espaços de pequenos roçados e cultivamos nos quintais das casas algumas frutas e outras plantas medicinais.

Em *Muã Mimatxi*, há uma pequena moita de mata que é muito importante para a aldeia, pois se trata de um local onde temos variedades de plantas que também podem servir de moradia para alguns animais. Quando a gente chegou aqui, quase não havia animais e uma parte da mata era desmatada, então começamos a fazer ritual para a terra e, com o passar do tempo, a mata começou a criar força e a se renovar. A partir de então, foram surgindo alguns animais.

Hoje, podemos ver que a nossa aldeia já está com o jeito de ser Pataxoop e isso é muito importante para nós, porque a terra para nós é mãe e a gente tem que cuidar da nossa mãe. Desde pequenos, nós aprendemos que temos que cuidar da terra e que ela cuida da gente, pois esse é o sentimento que faz a gente sempre ter a nossa parte de viver bem com a natureza.

Os mais velhos decidiram vir para cá para recomeçar junto com a terra. Quando chegamos aqui, havia alguns posseiros dentro do território, mas ficamos no nosso lugar: algumas de nossas famílias moraram debaixo de lona e outras ficaram em um galpão velho que estava em estado bem precário.

As famílias ficaram muito felizes com a chegada na nova terra onde muita coisa podia ser feita, desde plantações, moradias, até rituais para a terra. O mais importante é que nossas crianças tinham a liberdade de andar e de construir a aldeia com suas mãos também. A partir da nossa chegada, era um novo começo de construção: a gente ia começar junto com a terra e elas estavam fazendo parte daquele movimento da formação de *Muã Mimatxi*.

Mesmo com as famílias vivendo sem uma casa, debaixo de barracas de lona, estávamos todos felizes por saber que a terra estava oferecendo o que a gente

precisava para nossa vida, que era a própria terra. As famílias viveram debaixo das barracas de lona seis meses, mas a gente sempre soube esperar o tempo, certos de que a terra tinha sido escolhida para ser o nosso pedaço de chão.

Depois de certo tempo, mesmo passando por dificuldades, alguns posseiros começaram a sair do território. Isso foi muito importante para nossas vidas, porque foi permitido que algumas famílias da nossa comunidade comessem a se espalhar pela aldeia e, assim, fomos ocupando os lugares e cada família foi escolhendo seus lugares para fazer dali seu espaço familiar. Em 2009, a União demarcou a nossa aldeia *Muã Mimatxi*. Foi uma grande conquista para o povo Pataxoop de *Muã Mimatxi*, porque, a partir daquele momento, a gente podia fazer com que a nossa aldeia pudesse compartilhar as coisas da vida com a terra com o cuidado. A terra estava livre para a gente poder fazer dela uma parte importante de nós, que é andar sempre lado a lado com ela, pois ela cuida da gente e nós temos esse mesmo cuidado com ela. Depois da demarcação de *Muã Mimatxi*, com as famílias se espalhando pelos lugares, a gente foi formando os nossos próprios jeitos de manejo do território. Fomos espalhando as plantas e os animais começaram a aparecer na aldeia, tivemos a liberdade de construir nossa história no nosso território e ter uma marca que é a de que a terra faz parte da gente para a construção de uma vida que nosso povo traz desde a ancestralidade.

Infância, cultura e educação

A nossa educação de *Muã Mimatxi* é ligada à vida da comunidade e aos tempos da natureza. A criança, nessa formação, está presente de vários jeitos na ligação entre o material e o imaterial. Trata-se de uma educação integrada com a vida coletiva do povo; a criança não aprende apenas na escola e o seu conhecimento vem desde a nossa ancestralidade: é uma formação de vida que liga os mundos em que nós vivemos. A comunidade é escola e escola é comunidade e, para aprender, não precisamos ficar presos entre quatro paredes. As crianças aprendem em vários espaços de vida da aldeia e em partes da comunidade. Kanaty Pataxoop, professor da aldeia que tem uma profunda ligação com o conhecimento da educação de *Muã Mimatxi*, relata: “a criança aprende com seu olhar, ela tem que aprender a afinar seu olhar para ser um bom observador e aprendiz.”

“

A pedagogia da lente do nosso olhar e as mãos da natureza é um movimento entrelaçado da nossa educação com a nossa vida na terra. Com o movimento da nossa vida na terra, vamos usar a força da lente do nosso olhar, da nossa mente, da nossa audição para fortalecer a nossa cultura, nossa educação e a cura da nossa terra. A nossa pedagogia está enraizada com a natureza, com ela vamos acompanhar todos os movimentos que ocorrem em nosso ambiente e, assim, vamos extrair conhecimentos para nossa vida (Pataxó, Kanatyo *et al.*, 2013, p. 7).

Os espaços em que as crianças vivem são todos coletivos, em todos os momentos de sua vida. Como na aldeia também tem escola, as crianças têm o momento de ir estudar e, assim, aprender as coisas da vida e do meio acadêmico. A escola na nossa comunidade Pataxoop de Muã Mimatxi possui, ao mesmo tempo, o ensino do não indígena e as coisas que são da nossa tradição com grandes valores de vida. Para nós, a escola é comunidade e comunidade é escola: é uma ligação que temos, pois a escola não pode se separar do meio coletivo da comunidade, e ambas sempre caminham lado a lado.

A escola sempre está presente em acontecimentos como rituais, eventos sociais e trabalhos coletivos. Isso é importante, uma vez que um não se separa do outro e a comunidade sempre está presente no dia a dia da escola. Os espaços da escola são espaços de interação das crianças e da nossa comunidade; os mais velhos sempre estão presentes no espaço escolar, fazendo parte da vida da escola: eles contam histórias de vida e contos ancestrais para as crianças, criam momentos culturais e realizam plantios com as crianças, eventos que estão ligados à vida do povo. Esse momento de interseção da escola com a comunidade é muito importante, uma vez que o espaço da escola é coletivo e é para todos.

Assim, quando acaba o horário da aula, as crianças ficam ali mesmo, fazendo suas brincadeiras e contando histórias. É o momento que elas também usam todo o espaço, pois a aldeia toda é uma sala de aula. Dessa forma, as crianças não ficam presas somente na sala de aula, elas caminham por todo espaço da aldeia: as crianças usam o espaço escolar durante o horário de aula e fora desse tempo, pois é um lugar que faz parte da sua vida e da sua rotina.

A criança, em sua formação de vida dentro de uma aldeia indígena, vive livre com os seus próprios pensamentos e ações em comunidade. Como a sua vida acontece em vários espaços de vida da aldeia, a criança está presente em diversos lugares realizando atividades do povo: reuniões, trabalhos coletivos, mutirões, colheitas, entre outros. Consequentemente, ela começa a entender que a sua comunidade é uma grande forma de vida, que todos estão sempre ligados à vida um do outro. A criança sempre acompanha a família em suas práticas: na roça, na colheita, na caçada e na coleta. Dessa forma, ao mesmo tempo, a criança realiza e aprende de forma livre: para ela, não se trata de uma obrigação estar ali, realizando e participando do trabalho todo, como relata Tassinari (2007) sobre as práticas dos *Karipuna*:



Entre os Karipuna, por exemplo, observei que as crianças trabalham junto com os adultos, fazendo pequenos trabalhos “de crianças” que se intensificam em complexidade e força conforme vão crescendo. Porém, se têm vontade de fazer outra coisa, as crianças podem deixar o trabalho inconcluso, coisa que os adultos jamais podem fazer. Num mutirão para fazer farinha, por exemplo, crianças bem pequenas podem auxiliar as mães a descascar mandioca, portando com desenvoltura um grande facão (Tassinari, 2007, p. 16).

Assim, as crianças ajudam os mais velhos nos trabalhos na medida da capacidade de seu corpo, sendo que elas podem abandonar a atividade quando quiserem. Seu corpo está sendo aperfeiçoado para a prática do trabalho e, conforme o seu corpo e o seu aprendizado adquirirem maior capacidade, a criança aumenta cada vez mais sua participação no trabalho de vida da sua família e da sua comunidade. Então, as crianças têm o seu jeito próprio de realizar as atividades: quanto mais elas vão crescendo, mais participação elas têm no meio do povo. Nesse contexto, as crianças aprendem sempre de forma divertida, considerando que elas utilizam as brincadeiras, as histórias e o conhecimento dos velhos para sua formação na vida.

A infância é o momento de vida em que a criança é observadora, construtora, criadora e contadora de história. Trata-se da fase em que ela conhece as coisas pelo olhar: tudo é novo, mas nem tudo pode ser feito, pois existem coisas que só os mais velhos sabem e podem manejar. Dessa forma, a criança começa a fazer as coisas brincando:

uma prática na qual observar é o começo de um aprendizado. Fazer as coisas, para a criança, é apenas uma brincadeira. Os seus brinquedos e os lugares de brincadeiras são coisas que a criança observa para depois fazer, como uma brincadeira de “cozinhadinho”: ela faz suas panelinhas e seu fogãozinho e suas comidas são coisas como frutas e folhinhas, coisas com as quais elas podem mexer. Em uma contação de história, a criança, à sua maneira, conta as partes que ela sabe e todos esses processos fazem com que a infância seja um momento de aprendizado livre e prazeroso.

Figura 2 – Tehêy: A vida das crianças na aldeia, feito por Aminiketxenãh Pataxoop



Fonte: Tehêy feito por Hãmanihñã Pataxoop. Acervo da Aldeia Muã Mimatxi.

Para Levindo Diniz Carvalho (2005), a infância demonstra como é a forma de ser da criança, como é o seu jeito de construir suas próprias brincadeiras em sua vida e como seu conhecimento é construído de maneira própria, de forma livre e alegre. Para o autor, na infância, a criança tem o seu mundo de construção e de diálogo com os seus espaços de vida.

“ as culturas infantis também são constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos que conferem modos de compreensão simbólica às crianças sobre o mundo. Ou seja, brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias que expressam o olhar infantil, olhar construído no processo histórico de diferenciação do adulto (Carvalho, 2005, p. 36).

Na cultura indígena *Pataxoop* de *Muã Mimatxi*, as crianças, com sua família, começam a aprender ensinamentos livres pelos espaços da aldeia a partir da observação dos trabalhos das pessoas mais velhas. Por meio do olhar, a criança começa a perceber e a praticar as coisas da vida, como, por exemplo, caçar, pescar, andar na mata e colher fruta ou folha. Com suas brincadeiras, a criança começa a adquirir o manejo de coisas que são levadas para a vida toda; isso é importante para o aprendizado da sua vida.

Paulo Freire (1990), em sua trajetória de vida e aprendizado, demonstra como é importante a ligação da vida com os espaços vividos, revelando ser possível aprender brincando livremente em lugares que são parte da vida de uma pessoa, como o chão e as plantas. Nesse cenário, a liberdade faz a pessoa perceber o seu mundo. Ao narrar sua história, o autor conta: “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro negro; o graveto, meu giz” (Freire, 1990, p. 18).

A criança, quando não sabe das coisas que ocorrem ao seu redor, faz da vida uma grande observação; ela vive de forma observadora, criando suas próprias construções de vida com tudo o que existe ao seu redor. A criança adquire as coisas da vivência de seu povo, de sua família e de seus pais e começa a destravar o seu conhecimento de acordo com o seu aprendizado. Além disso, ela é uma criadora de seus próprios conhecimentos. A criança observa, ouve, fala e cria dentro da ligação com a vida das pessoas e do espaço que ela vive, desenvolvendo-se de acordo com a ligação que ela possui com os mais velhos; ao fazer algo, o adulto produz os seus afazeres e, a criança, como grande observadora, analisa o jeito de se fazer e se o seu corpo suporta. Assim, ela pratica suas brincadeiras e se desenvolve de acordo com o seu corpo e pensamento. Tassinari comenta que “cabe aos adultos dar às crianças as condições adequadas de desenvolvimento do corpo, especialmente dos órgãos sensoriais que dizem respeito à aprendizagem: o ouvido e o coração” (Tassinari, 2007, p. 15).

Na infância, as crianças sempre estão juntas dos mais velhos: os mais velhos são as pessoas que orientam e ensinam as coisas da vida do povo e as crianças aprendem ensinamentos que vão desde a coletividade até ser uma pessoa que tem participação na vida social do povo. Elas aprendem valores que são importantes na vida de um povo e os valores são os primeiros conceitos que elas têm que entender para a vivência coletiva e individual: o respeito, a coletividade e a cultura. Os valores são transmitidos e aprendidos na ligação da vida do povo e da natureza. Com isso, a criança aprende as formas e as práticas de construção da união, da família, do coletivo e do povo. Mesmo não possuindo o conhecimento e a força de um velho, as crianças geram a alegria e a motivação em um trabalho, pois elas sempre estão ali. Ainda que não estejam fazendo muito, ao seu modo, elas, de pouco em pouco, contribuem para o trabalho da vida em comunidade.

A criança aprende os valores da vida que são importantes na construção para um membro da aldeia. Aprender esses ensinamentos é muito importante, pois, um dia, ela vai guiar o povo, seja como liderança, professora, pajé ou caçadora. As práticas de vida irão ajudá-la a ser uma conhecedora da vida e dos costumes de seu povo: “no exercício da brincadeira, a criança ensaia papéis, apreende valores, constrói formas de sociabilidade, adquirindo motivação e habilidades necessárias à sua convivência social, ao mesmo tempo em que se projeta nas atividades adultas de sua cultura” (Carvalho, 2005, p. 27).

A nossa luta sempre foi para permanecermos sendo indígenas. Nessa trajetória, a escola indígena, hoje, é uma ferramenta que mostra como os nossos povos e os nossos ancestrais e familiares foram resistentes. Trata-se de uma estratégia para mostrarmos que possuímos tudo isso e que pode ser utilizada também como conhecimento. Portanto, a nossa escola não faz uso de livros didáticos, porque possuímos algumas metodologias de ensino próprias, que chamamos de *Com o pé no chão da aldeia* e *Com o pé no chão do mundo*. Por meio dessas metodologias, fazemos essa ponte. As pedagogias *Com o pé no chão da aldeia* e *Com o pé no chão do mundo* se baseiam em um diálogo intercultural entre nós, indígenas, e a natureza, entre nós e outros povos; é o aprendizado de trocas de experiência.

Destacamos que a escola também é utilizada como uma ferramenta de luta, formando lideranças e pessoas que são fortes e guerreiras, sempre capazes de defender nossos

direitos. A escola, para nós, é também um lugar de movimentação dentro da aldeia: sempre, no seu espaço, há a presença de criancinhas, velhos, adultos e animais. Esse movimento é importante para que a escola não seja um lugar isolado e sozinho. Observamos também que a escola, a partir de 1988, passou a ser uma forma de reparo de direitos que o Estado retirou dos povos indígenas.

A invasão do nosso território: história da colonização

Figura 3 - Têhêy: Kayâyun, o espírito mau que queria destruir a natureza



Fonte: Arquivo pessoal e autoria de Dona Licá Pataxoop.

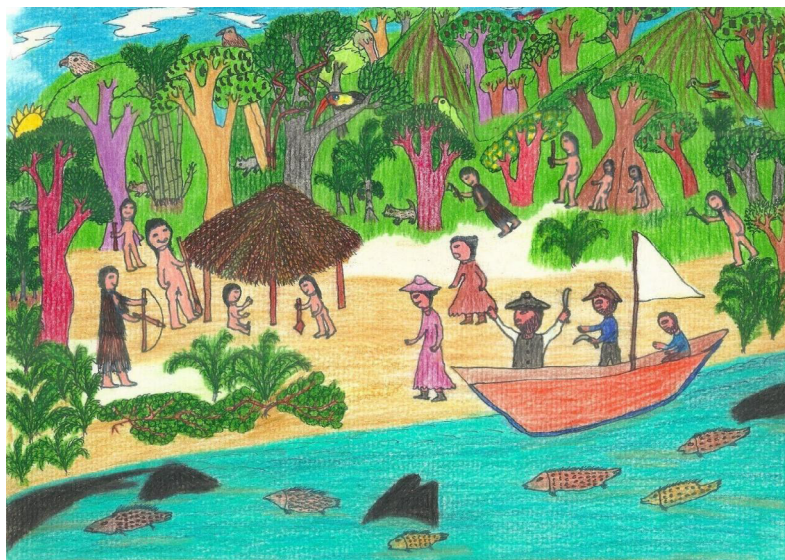
Para falar em direito à educação, não temos como não voltar à invasão do Brasil. Para nós, indígenas, o Brasil não foi descoberto, ele foi invadido. Aqui já havia pessoas; já havia seres humanos nesse território. Uma das questões que a gente expõe é que a história é contada, muitas vezes, do ponto de vista de uma pessoa que vence, do ponto de vista dos vencedores. Então, a história do Brasil é contada a partir do movimento de quem venceu e nunca de quem sofreu nessa história.

Precisamos urgentemente retomar a questão da colonização, porque muita gente ainda pensa que os nossos povos eram povos sem alma, povos que não tinham

conhecimento, que não tinham a capacidade de interagir com o território, com o Supremo, que são os *Yãmixoop*,⁴ que criaram o mundo. Logo, nós percebemos essa relação histórica que se perpetuou na sociedade brasileira.

Possuímos uma visão contrária à colonização. Percebemos que esse movimento que se estruturou, desde a invasão e desde a colonização, é um movimento que acredita que os povos indígenas não são capazes de decidir o seu próprio futuro. Diante disso, percebemos que o nosso povo teve que lidar com o *Yātihi Kexxex*, que é o europeu e, nessa estratégia de vida que eles trouxeram, vieram algumas coisas que foram empecilhos para a nossa vida, como um rei, uma lei e uma religião. São três poderes que vieram para desestruturar nossas sociedades indígenas e para acabar com a nossa cultura.

Figura 4 – Têhêy: Chegada de Yātihi Kexxex. História Pataxoop



Fonte: Arquivo pessoal e autoria de Dona Liça Pataxoop.

⁴ *Yãmixoop* são considerados divindades e protetores na nossa cultura Pataxoop. Eles têm variadas transformações, podendo ser protetores das matas, animais, águas, cantos, entre outros.

As regras a respeito de como o nosso povo vivia em relação com a nossa terra, com a natureza e com a floresta foram sendo retiradas por meio desses três poderes: a religião, as leis e os reis. Segundo esses poderes, nós não tínhamos território, língua ou cultura própria. Portanto, essa questão histórica é ainda bastante relevante para explicar a situação e o momento no qual nos encontramos hoje.

Podemos perceber que esse movimento que se estruturou no Brasil — os genocídios e a tomada de territórios que sistematicamente empurraram os povos indígenas para dentro do Brasil — ocorre desde o tempo colonial, sempre vinculado à questão do desenvolvimento. Dentro desse contexto, povos indígenas não deixaram seu território, e sim foram, em grande parte, exterminados.

Nosso povo é um povo que tinha um vasto território que começava no extremo sul da Bahia, passando pelo norte do Espírito Santo e chegando até o leste de Minas Gerais. Ao longo de nossa história, nosso povo sempre conviveu com outros povos irmãos.

No entanto, todo esse território foi colonizado e retirado dos povos indígenas. Consequentemente, a questão da memória e a questão ancestral com o território é muito grande, porque nós somos um povo da Mata Atlântica, um povo que conhece bem essa mata, que a chama de *Mata-Mãe*. Nós possuímos diversas formas de nos relacionar com ela, desde árvores e plantas pequenas até animais. Existem animais que nos deram o conhecimento do fogo; outros fizeram com que a gente adquirisse conhecimento com o *Tu Nânân*, que são as pinturas; outros, por sua vez, concederam a visão aos Xamãs e aos pajés; enquanto outros nos deram o canto.

Dessa forma, temos vários parentescos que não são com pessoas, mas com plantas e animais que indicam todo o tempo o que existe no mundo. O tempo das águas, o tempo da seca, o tempo do frio, o tempo da brisa leve, o tempo da resistência, como nos ensina Kanatyo:

“

Então nós temos que entender que nós somos... O mundo girando, todo mundo grudado no outro. Ninguém vive separado e nem desligado um do outro. E, para nós, isso é de grande importância, porque nós sempre vivemos dessa forma. Nós vivemos de um modelo, de um sistema de vida que ele nos ensina que nós temos

que viver interligados um com o outro. Por isso que a gente vive dessa forma, em aldeia, onde a gente planta junto, a gente mora, faz aldeia junto em um lugar. A gente faz tudo junto. Agora, tem também as suas regras de vida, o que pode e o que não pode. Porque nós temos que saber que a natureza também tem suas leis. A lei dos Deuses também está ali. Porque, por exemplo, quando eu vou caçar, eu vou ter de saber qual animal que eu tenho que trazer, eu não posso pegar muito, porque não me convém acumular, ter essa coisa de ter muito, ir ao mato e pegar muita caça. Eu só pego o suficiente para a minha família, para eu dividir com outro parente. O que não é meu, eu deixo lá, para outro pegar depois. Então, a gente vive nessa vida de comunhão, de respeito com a natureza, porque hoje e sempre nós lutamos pela sobrevivência da natureza. E a gente percebe que nesse mundo de hoje, o mundo moderno, nós também estamos vivendo dentro dele. Nós estamos vivendo nas aldeias, que já são próximas ao meio urbano, mas nós também temos a nossa forma de organizar. Mas nós vivemos também dentro desse mundo de lá. Nós temos de estar com o pé na aldeia e um pé no mundo. Isso é muito importante para a gente aprender a lidar, aprender a viver dentro desse grande mundo que existe, porque nós somos universais. Nós conhecemos cada parte do mundo dentro da nossa história, dentro da nossa cultura (Pataxoop, 2021).

Essas questões estão dentro da própria cultura e essa memória ancestral está muito viva. O nosso povo tem uma grande resistência porque, a partir do momento em que os territórios indígenas foram tomados, o governo, cada vez mais, tenta integrar os povos indígenas à sociedade nacional, integração essa que ocorre de maneira bem perversa e inteligente. De acordo com suas políticas, por meio de algumas leis, o Estado buscou cada vez mais integrar o indígena à sociedade nacional. Esse processo de integração ocorreu, primeiro, a partir de um conceito bastante específico de civilização. Civilizar os povos indígenas é um tipo de agressão que retira sua memória, sua história, sua língua e sua cultura. Trata-se de uma violência muito grande. Nesse contexto, nos perguntamos: o que é civilizar uma pessoa? O que é você colocar, no outro, outro tipo de cultura?

Com o passar do tempo, existiram outras formas de tentar integrar os povos indígenas à sociedade nacional. Esses projetos, na maioria das vezes, eram projetos de aldeamentos que tentavam colocar muitos indígenas em um determinado espaço para que não pudessem mais caminhar e para que não pudessem mais fazer o seu percurso de vida. Por conseguinte, esse foi outro projeto criado para organizar e integrar os povos indígenas à sociedade nacional, projeto esse chamado de *Programa de Integração Nacional* (Brasil, 1970).

Esses projetos intensificaram progressivamente a subalternização dos povos indígenas. Eles consideravam os povos indígenas incapazes de determinar seu próprio futuro, negando a eles o direito à autodeterminação. Para cumprir seus objetivos, várias políticas integracionistas se utilizaram da educação indígena como ferramenta para essa submissão.

Hoje, lutamos contra essas leis, pela defesa do nosso território e contra a ganância do homem branco com a terra. Assim como o que tem acontecido na Amazônia, os nossos povos aqui do sul, sudeste e nordeste passaram, com muita resistência, por essas adversidades. As histórias sobre como o governo vem tentando dificultar as nossas vidas são contadas pelos nossos velhos. A gente vê que, ao longo dos tempos, o território é a primeira coisa a ser atacada pelos governantes.

Nesse sentido, nós temos que, cada vez mais, nos fortalecer para defender nosso território, a natureza e os mundos que existem, que os nossos mais velhos sabem que existem para a proteção do mundo. A gente sabe também que existe uma forma negativa no mundo de tentar acabar com a natureza.

Dessa forma, na nossa cultura, *Ĩmonxa*, que é a parte maligna do mundo, está aí. *Ĩmonxa* ficou adormecido. *Yãmixoop* deixou ele adormecido por um grande período quando esteve na terra. No entanto, *Ĩmonxa* está enraizado na terra inteira e ele sempre vai ter os seus filhos, assim como sempre vai querer atacar a natureza. Dessa forma, a natureza, não simplesmente as florestas, mas também a água, o rio, a terra e todas as plantas, será atacada pelos filhos de *Ĩmonxa*. Todavia, eles não conhecem a força e o poder que os *Yãmixoop* têm para defender a natureza.

Dessa forma, seguimos com todas as forças. Estamos vivendo um momento crítico, no Brasil e no mundo, e sabemos que temos que seguir sempre com cautela e cuidado. Seguimos essa força que a natureza propõe para a gente.

Nossos povos sempre foram e sempre serão resistentes. Se não acabaram com a gente em 523 anos, com certeza não vão acabar com os nossos povos nunca mais. Essas são lutas que vieram desde antigamente e continuam ainda hoje.

De uma escola para dominar a uma escola para libertar

Figura 5 – Têhê dos espaços escolares e interculturalidade com a escola



Fonte: Arquivo pessoal e autoria de Dona Liçã Pataxoop.

A escola colonizadora serviu para o dominador invadir, tomar e retirar a riqueza da nossa terra, dividir nossa gente, matar nossa cultura, nossa crença e religião, nossa língua e a nossa vida.

A chegada da escola da Funai às nossas aldeias não significou a abertura de oportunidades para o nosso povo atuar como professor. A tutela dos povos indígenas ainda vigorava, impedindo nossa participação na construção de um projeto de educação próprio. As decisões eram tomadas de fora para dentro da aldeia, sem a nossa voz e o nosso conhecimento. Essa tutela, uma imposição do governo, era baseada na ideia de impossibilidade e de incapacidade dos nossos povos. Por meio dela, foi imposto o silenciamento e os povos indígenas foram impedidos de decidir o seu próprio futuro.

Os professores dessas escolas, criadas dentro das nossas aldeias, eram os não indígenas e, por isso, ensinavam um conhecimento e uma cultura diferentes. O que era nosso ia ficando de lado e, aos poucos, morrendo, pois o objetivo da escola colonizadora sempre foi este: matar a cultura, a memória e a consciência indígena. Às vezes, nossas crianças e nossos jovens estudavam na cidade, juntamente com outras crianças não indígenas, e esse modelo de escola ia retirando nossas crianças da prática cultural e da nossa vida; nossas crianças e jovens ficavam perdidos.

Nós percebemos que o primeiro projeto de educação que existiu foi o de catequizar, de apagar as línguas indígenas e de retirar os costumes e a tradição indígena. Essa foi uma das formas mais cruéis de educação que já existiram.

Posteriormente, a escolarização indígena dentro das aldeias não veio com o objetivo de alfabetizar a criança e o jovem indígena, mas sim como forma de integrar o índio à sociedade, para poder dizer que não havia mais indígena no Brasil. Assim, foi a escola que veio do Sistema de Produção Indígena (SPI) – Sistema de Proteção ao Indígena. Depois, veio a escola da Funai e vieram também algumas escolas de missionários. A maioria das escolas indígenas que existiram antes de 1988 contribuíram para que os povos indígenas se integrassem à sociedade nacional, diluindo a sociedade indígena para dizer que, futuramente, não haveria mais indígenas.

Na escola, a dominação ocorria por meio do português e da religião. Então, todo esse contexto era um instrumento muito poderoso controlado pelo Estado. Hoje, percebemos que resistimos, e podemos dizer que nós somos capazes de gerir a nossa própria educação a partir do nosso conhecimento e a partir da nossa cultura.

No passado, a questão da educação escolar indígena orbitava esses projetos para integrar o indígena à sociedade. Portanto, houve vários debates que falavam que, nos anos 2000, não existiriam mais indígenas no Brasil. Entretanto, desde então, nós nos fortalecemos e a nossa população aumentou muito, mesmo depois de vários embates e desafios.

Ao longo da história do Brasil, enfrentamos desafios decorrentes de políticas governamentais que, por vezes, expressavam a crença de que não haveria mais indígenas no país. A implementação de projetos, a ênfase na escolarização com o intuito de integrar os povos indígenas à sociedade, a influência da igreja ao afirmar que os indígenas não tinham Deus, todos esses elementos, caracterizados por sua agressividade, resultaram no extermínio de muitas comunidades indígenas.

Sabemos que, quando se tira dos povos indígenas a sua maneira de se relacionar com a natureza, a sua língua, o seu canto, ou quando se tira todas essas coisas que fazem parte do seu contexto de vida, trata-se de uma forma de genocídio indígena. Assim, o Estado possui culpa nessa forma de extermínio dos povos indígenas. Dentro desse cenário, a escola foi um projeto que veio para tirar a nossa identidade.

A despeito de todo esse projeto colonizador e civilizatório, houve muita resistência da nossa parte ao dizer que isso não era importante para nós e que não era o que nós queríamos. Muitas lideranças indígenas, principalmente a partir da década de 1980, passaram a denunciar essa situação.

No processo da Constituinte de 1986, várias lideranças indígenas, no Brasil, reuniram-se para dizer, dentro do Congresso, que era importante haver o respeito aos povos indígenas, às culturas indígenas, aos territórios indígenas, que são de grande importância para o Brasil e para o mundo. Na Constituinte, aproximadamente dez lideranças em nível nacional, como Raoni, Ailton Krenak e Marcos Terena, demonstraram resistência e lutaram para adquirir alguns direitos importantes para os povos indígenas, como o direito à educação específica e diferenciada, à saúde e o direito de proteção, pelo Estado, às línguas e às manifestações culturais dos povos indígenas. Buscou-se também o reconhecimento dos povos indígenas como povos originários do Brasil com o direito ao seu território tradicional.

Assim, os povos indígenas conseguiram garantir alguns artigos importantes dentro da Constituição de 1988, quais sejam, os artigos 231 e o 232, que se referem a todo o conhecimento tradicional indígena como parte de uma cultura material e imaterial que o Estado tem que defender. Trata-se de uma conquista muito grande dos povos indígenas em prol de seu território, da sua identidade, da sua língua e da educação.

Esse embate, que aconteceu em 1988, foi o primeiro em nível nacional, tendo sido, portanto, muito importante. A partir da Constituição de 1988, começamos o movimento da Educação Escolar Indígena, no qual a escola indígena já não era mais utilizada para dominar o povo e sim para ser um instrumento de fortalecimento cultural e linguístico: uma escola pensada para servir o povo indígena e não para dominá-lo. Com a garantia disso na Constituição, a educação escolar, inicialmente concebida de maneira integradora, transformou-se em uma ferramenta para preservar nossa cultura e salvaguardar nossos conhecimentos.

Atualmente, a escola indígena já não é mais um projeto integrador. As escolas estão dentro das aldeias com uma perspectiva totalmente diferente do que ocorria anteriormente. O primeiro objetivo dos povos indígenas é o território, ou seja, é a terra. Dessa forma, se temos a terra, conseguimos fazer outros projetos acontecerem por meio do território, por meio da terra. A escola foi pensada a partir do conhecimento sobre o território. Consequentemente, no momento em que conseguimos implementar as escolas indígenas, expandimos o nosso conhecimento e fortalecemos outros conhecimentos que já estavam sendo esquecidos. Isso é fundamental para a nossa educação escolar indígena.

No que se refere especificamente ao estado de Minas Gerais, nossa educação começou com um projeto em 1994, a partir de outras experiências de educação indígena. Alguns professores nos ajudaram muito e tivemos uma experiência e contato com a educação do Acre, em particular os Kaxinawá. Eles não se identificam como Kaxinawá, mas sim como huni kuin, questão intensamente discutida entre nós. Ao longo dos anos, tivemos várias lideranças, inclusive nosso pai, Kanatyto Pataxoop, uma dessas primeiras lideranças que se reuniram com outras lideranças dentro do estado. Em Minas Gerais, em 1994, existiam apenas quatro povos reconhecidos:

Pataxoop, Xacriabá, Maxakali e Krenak. Então, a educação indígena se iniciou com esses quatro povos. Em conjunto, lutamos muito para criar o projeto de implantação das escolas indígenas; foi um tempo atravessado por luta e pela defesa de direitos. A Constituição garantia a educação indígena, de maneira que o estado de Minas Gerais também foi obrigado a implementá-la. Não foi fácil, mas conseguimos a implantação das escolas indígenas, que começou com a formação de alguns professores.

Nessa luta, uma das conquistas mais importantes foi garantir que os professores das escolas indígenas fossem indígenas. Na nossa escola e na nossa educação, por exemplo, não basta eu chegar dentro da minha comunidade e falar assim: “eu vou ser professor”. Dentro da nossa comunidade, quem escolhe e quem indica o professor é o povo. Logo, há um perfil para esses professores: um professor que seja pesquisador, que saiba viver no coletivo, que saiba lidar dentro dos rituais e que saiba resolver certos tipos de questões. Para nós, a indicação desses professores é muito importante: uma pessoa que seja mais interativa com a outra, que seja coletiva e que pense no coletivo; uma pessoa que brinque com as crianças e que converse com as pessoas mais velhas e com as pessoas conhecedoras. O professor indígena deve ser uma pessoa que viaja nessa comunidade. A partir desse perfil específico, as lideranças da comunidade indicarão essas pessoas para serem seus professores.

O professor deve saber ouvir e dialogar com as pessoas, ser comunicativo e possuir bom relacionamento comunitário e familiar. Igualmente, ele deve ser um defensor dos interesses da escola e da comunidade, ser parceiro, companheiro, respeitador, compreensivo, zelador do bom convívio social, sempre promovendo a paz e a alegria no espaço escolar e na vida. Como a nossa escola é nossa companheira de vida, o professor indígena deve respeitar e seguir o nosso jeito de aprender, ensinar e trabalhar com nossas crianças e jovens, ajudando a comunidade a resolver seus problemas e desafios de vida.

A nossa escola trabalha com os valores, as práticas e as atividades culturais e sociais da nossa vida. Dessa forma, queremos formar nossos jovens como pesquisadores, pensadores, escritores, autores e zeladores da nossa cultura e da memória do nosso povo.

Por isso, é importante que o professor esteja atento às demandas da comunidade, das crianças e dos jovens. O seu olhar deve estar afinado para perceber os pequenos gestos e as informações da vida do povo. Por exemplo, caso eu queira ser professor indígena e a minha comunidade disser que talvez eu não converse com as crianças ou que não participe das brincadeiras e seja mais presente nos rituais, eu não poderei ser.

Sempre há alguns perfis que recebem a aprovação da comunidade. Observamos que, nesse contexto, os professores, ao serem recomendados, assumem uma responsabilidade tanto dentro da comunidade quanto na escola. Após serem indicados pela comunidade, os professores passam por um processo de formação. Essa formação, em sua maioria, tem início dentro da aldeia e, para isso, contamos com parcerias. Essas parcerias são estabelecidas dentro do âmbito estadual, sendo que a formação muitas vezes ocorre em colaboração com o Estado.

A gente fala muito que a escola é a comunidade e a comunidade é a escola, porque elas estão bem juntas; elas desenvolvem projetos juntos. No nosso calendário escolar, todas as atividades e todos os rituais são da comunidade. Por exemplo, nós temos um ritual em outubro que se chama “Ritual das Águas”, *Hãm Kunãn Xeka*, que é um dia letivo dentro da nossa escola.

O Ritual das Águas marca o surgimento da vida do nosso povo na terra. Esse ritual traz o tempo novo em que celebramos com a terra e a água. Todos na aldeia se pintam e se embelezam para receber o *Mimatxitiuhi*, o espírito protetor das matas e de todas as plantas. *Mimatxitiuhi* traz a renovação de toda natureza e nos fortalece. É tempo do nosso corpo e espírito estarem equilibrados para compartilhar nossos alimentos, cantar, dançar, brincar e se banhar com a fumaça da *Ameska*, a seiva de uma árvore sagrada, para chegar ao final do ritual com força e alegria. Nós nos preparamos para a volta de nossos parentes ancestrais que se transformam e visitam nossa aldeia como pássaros, plantas, trovão e trovoadas, que são nossos avós. É tempo de muito respeito com a terra e a natureza e tempo de buscar e retirar as coisas na natureza com carinho e com permissão, pois não podemos machucá-la.

Com o passar do tempo, estabelecemos com as lideranças algumas regras para a nossa educação, tais como o perfil do professor indígena, os modelos de escolas

indígenas e quais pessoas poderiam estar dentro da escola. Tudo isso a gente foi pensando e se organizando diante dessa estratégia de dizer que a escola é nossa. A escola já não é mais um modelo colonizador, agora é um modelo que vai descolonizar uma educação colonizadora.

Identificamos a ênfase na educação como uma maneira de expressar a capacidade de moldar nosso destino por meio do planejamento educacional, moldar o pensamento e formar as crianças de maneira a determinar que tipo de cidadãos desejamos criar. Além disso, consideramos a conexão que a escola pode estabelecer com a comunidade. Portanto, dizemos que a comunidade e a escola têm que andar lado a lado: a escola é a comunidade e a comunidade é escola. Por quê? Uma não pode ultrapassar a outra e uma tem que interagir com a outra. Ambas devem andar lado a lado, coletivamente, porque uma não está acima da outra e ambas devem pensar de forma igual. Isso é muito importante para as escolas indígenas.

Assim, observamos a volta do tempo da expressão. Observamos a reintrodução da importância da tradição cultural ao ser incorporada à escola da comunidade. Ao adquirirmos conhecimento por meio de rituais ou durante períodos relacionados à natureza, como aprender a cultivar uma roça, participar de brincadeiras específicas ou observar determinados animais marcando períodos específicos, esse aprendizado é transportado para a escola, transformando-se em conhecimento. Experimentamos grande alegria com esse processo.

Na aldeia, nossas lideranças são nossas pessoas mais velhas. Os mais velhos são os nossos pilares culturais e atuam como se fossem uma biblioteca viva. Eles são o nosso esteio de vida, pois é a partir deles que vem todo o conhecimento. Os saberes das pessoas que detêm esse conhecimento sempre são importantes e devem estar dentro da escola. Nós percebemos que tudo isso se transforma em um grande laço de conhecimento.

Nós também buscamos conhecimento. Falamos “a gente”, porque nós, povos indígenas, trabalhamos coletivamente. Então, a gente nunca fala “eu” sozinho. Sempre vamos falar “a gente”. Não conseguimos fazer nada sozinhos, pois sempre precisamos de apoio. Da mesma forma, a educação também não anda sozinha: ela

deve possuir essa corrente, esse laço; a educação vai “laçando” outras pessoas, outros ambientes, criando uma rede bem grande.

A educação e, sobretudo, a escola indígena têm que ter essa razão de existir; ambas devem possuir uma forma de pensar, não simplesmente para ensinar e aprender, mas para oferecer instrumentos para as nossas crianças e para os sujeitos que estão nela, para que eles possam viver em um mundo de forma coletiva, entendendo um ao outro.

Além disso, observamos o que é viver em comunidade, porque isso a gente vê que é uma das questões que o mundo precisa: viver em comunidade e viver coletivamente. A nossa educação escolar indígena busca sempre fazer essas redes, essas alianças. A nossa escola é uma escola que viaja com a vida. Com tudo isso, com os tempos, com as atividades do nosso dia a dia, com tudo o que envolve a nossa vida. A escola indígena é um movimento de resistência, território de afirmação da nossa identidade e de expressão de liberdade.

A educação indígena não possui fronteiras ou cercas. O aspecto mais importante reside no papel do professor como pesquisador, sempre engajado em atividades e diálogos contínuos. Dessa forma, ele constantemente atingirá a meta de explicar a razão de existir da escola, transformando cada vez mais seus alunos em sujeitos capazes de viver de maneira coletiva, autônoma e comprometida com a defesa das pessoas e da natureza. Ser um protetor da vida é de extrema importância para nós.

Quando pensamos em construir uma educação que busca dialogar com os saberes tradicionais e partir desses saberes tradicionais, estamos equalizando e valorizando os sujeitos. Com isso, estamos primeiramente realizando a leitura do sujeito, de sua importância no meio em que vive, enfatizando socialmente as matrizes de sua formação: as suas relações com o tradicional, o intercultural, com a sua identidade, com a sua espiritualidade, com a ancestralidade do seu povo e, de forma geral, com toda sua cultura. Atribuir importância ao sujeito é fundamental para que a escola tenha sentido e razão de existir.

Na nossa educação de *Muã Mimatxi*, buscamos sempre dar voz aos nossos sujeitos, pois acreditamos que, afirmando as vozes das nossas crianças, elas não deixarão de

ser o que são. Essa afirmação passa por vários espaços de vida e tudo em nossa vida se transforma em fonte de estudo, pesquisa e conhecimento: os espaços da família, as roças, a casa de religião, o terreiro da aldeia, as matas, os animais, a fogueira, os rituais, os tempos da comunidade e da natureza, os artesanatos, as pinturas, as sementes, entre outras atividades vivenciadas. A partir dessas vivências de *Muã Mimatxi*, começamos a extrair várias matrizes formadoras para o conhecimento de nossas crianças indígenas. A centralidade da cultura como maior matriz formadora faz com que nossa educação permeie vários campos interculturais. A partir da nossa cultura, conseguimos fazer a ponte do que dizemos *Com o pé no chão da aldeia* e *Com o pé no chão do mundo*, fazendo a relação do nosso conhecimento com o conhecimento acadêmico.

Pensamos que, pela relação intrínseca com o território, podemos construir uma educação escolar indígena de qualidade, possibilitando estratégias para o plano de vida do nosso povo. Podemos perceber que os conhecimentos tradicionais permeiam a escola indígena por meio das relações que seus professores e estudantes vivem, praticam e desenvolvem. Não dissociar a escola da comunidade é outro ponto importante, porque toda essa temporalidade que os sujeitos trazem e carregam em seus corpos é fator de movimento cotidiano nos espaços da ancestralidade cultural com a terra e a natureza. Podemos dizer que a escola indígena é parte do existir e resistir, por fazer essa ponte entre o presente e o passado, até porque o contemporâneo é parte do passado e faz parte da memória que nos habita. O conhecimento, a memória e a interculturalidade fazem da nossa escola indígena um corpo maduro para entender o pertencimento dos que a frequentam.

Não existe ancestralidade sem pensar no outro: nós dependemos de toda essa existência de vida, entre nós e a natureza, nós e a terra, neste ciclo de coletividade. A educação de *Muã Mimatxi* amacia o ensinamento para achar, enxergar, esperar, saber tirar, conhecer, pedir, conversar, trocar, respeitar e buscar o saber.

Dessa forma, possibilitamos inúmeros espaços de conhecimentos interculturais compartilhados com a natureza, com a terra, com os animais, com os tempos, com a escola, com as atividades, com as histórias culturais e de vida dos sujeitos. Apresentamos aqui a vida e a ancestralidade do povo da aldeia *Muã Mimatxi* como centralidade e matriz de formação de nossa escola.

Referências

BRASIL. Decreto-lei nº 1.106, de 16 de junho de 1970. Cria o Programa de Integração Nacional, altera a legislação do imposto de renda das pessoas jurídicas na parte referente a incentivos fiscais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, 17 jun. 1970, p 4521.

CARVALHO, Levindo Diniz. *Imagens da infância: brinquedo, brincadeira e cultura*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1990.

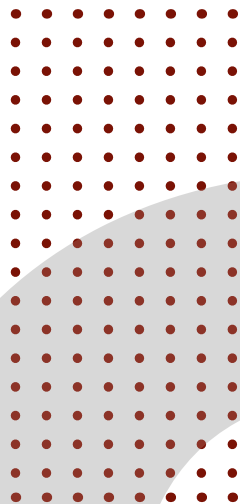
PATAXOOP, Saniwê. *A criança afina o olhar: vida e infância em Muã Mimatxi*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2022.

PATAXOOP, Siwê. *As matrizes formadoras do currículo na Escola Indígena Pataxó Muã Mimatxi*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

PATAXOOP, Siwê Alves Braz; PATAXOOP, Kanatyó; PATAXOOP, Dona Licã. Cultura, identidade e histórias indígenas. Live realizada em 22 abr. 2021. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=undN0kUH8w>. Acesso em: 03 dez. 2021.

PATAXÓ, Kanatyó et al. *A pedagogia lente do nosso olhar e as mãos da natureza: Povo Pataxó da Aldeia Muã Mimatxi*. Belo Horizonte: FALE/UFMG; Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras, 2013.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, n. 13, p. 11-25, out. 2007.



A escola indígena
Pataxó de Barra Velha
processos pedagógicos próprios

Romário Braz Santana
Shirley Aparecida de Miranda

Como citar este capítulo

Santana, Romário Braz; Miranda, Shirley Aparecida de. A escola indígena Pataxó de Barra Velha: processos pedagógicos próprios. In: Reis, Juliana Batista dos; Jesus, Rodrigo Ednilson de; Gomes, Ana Maria Rabelo (org.). *Quando a diversidade reeduca as instituições e as práticas educativas*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 42-58.

2

Introdução

Durante muito tempo, os povos indígenas vêm buscando alternativas para a garantia de seu direito de permanecer como povo, com sua forma específica de viver, com seus costumes, suas formas de organização e saberes próprios. Esse direito ficou explícito na *Constituição Federal de 1988*. Até então, para muitos povos indígenas, a educação escolar era uma barreira a ser vencida. As escolas nas aldeias indígenas, quando existiam, eram como uma ferramenta para assimilação da cultura branca e eurocêntrica, pois o modelo de escola ocidental não possibilita aos povos indígenas utilizarem métodos próprios de aprendizagem, que valorizam os saberes indígenas, a cultura e a língua. Como afirma Munduruku (2012, p. 25), a escola promovia a “expropriação oficial do conhecimento ancestral”.

A chegada até a promulgação do direito indígena à educação específica de cada povo aconteceu com a organização das comunidades indígenas a partir da atuação política de defesa de seus valores. Munduruku (2012) narra o processo de organização do Movimento Indígena Brasileiro, desde as primeiras assembleias, que ocorreram por volta dos anos 1960-1970, até meados dos anos de 1990, com a consolidação de organizações nacionais e regionais e a ampliação significativa de indígenas na participação do Estado. Em suas conclusões, o autor traz:

“

Talvez a maior contribuição que o Movimento Indígena ofereceu à sociedade brasileira foi o de revelar e, portanto, denunciar a existência da diversidade cultural e linguística. O que antes era visto apenas como uma presença genérica passou a ser encarado como um fato real, obrigando a política oficial a reconhecer os diferentes povos como experiências coletivas e como frontalmente diferentes da concepção de unidade nacional (Munduruku, 2012, p. 222).

O direito à educação escolar indígena específica, com respeito aos processos pedagógicos próprios de cada povo, está garantido na *Constituição Federal de 1988* que, em seu artigo 210, parágrafo segundo, estabelece que o Ensino Fundamental regular “será ministrado em língua portuguesa, assegurada, às comunidades indígenas, também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. O direito ao desenvolvimento de metodologias de ensino e à organização e elaboração curricular própria em escola específica de cada povo foi reafirmado na *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*, Lei nº 9.394 de 1996, que incorporou a educação intercultural como direito das comunidades indígenas. Esses dispositivos jurídicos asseguram aos povos indígenas o direito de criarem e serem protagonistas dentro da educação escolar. Nas últimas décadas, os povos indígenas têm aberto as trilhas para descolonização dos métodos de ensino e para garantir modelos educacionais interculturais. Com base nessa visão, muitos povos indígenas vêm buscando, da melhor forma, fazer com que seus modelos pedagógicos próprios sejam reconhecidos e respeitados, porque, mesmo com seus direitos assegurados pela legislação brasileira, muitas ações políticas desvalorizam essa conquista.

O presente texto é um desdobramento da pesquisa de mestrado desenvolvida por um indígena da etnia Pataxó no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da UFMG. A pesquisa versou sobre a construção dessa educação indígena específica pataxó de Barra Velha, multilíngue, comunitária, que disputa ser diferenciada da escola ocidental e admite a interculturalidade.

Neste artigo, trazemos evidências sobre a conquista da escola indígena e a construção (permanente) de um processo pedagógico específico. Identificamos práticas sociais que passaram a compor o currículo da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha e refletimos sobre o modo como essas práticas sociais reposicionam a função da escola na apropriação da cultura como conhecimento ancestral.

A escola da aldeia Pataxó de Barra Velha: um direito conquistado

O povo Pataxó, *patasó*, *patachó* ou *pataxoop*, como são conhecidos, está atualmente localizado no nordeste do país, principalmente no extremo sul da Bahia e na região sudeste, no estado de Minas Gerais. A aldeia Barra Velha, no município da cidade de Porto Seguro (BA), é a aldeia mais antiga do povo Pataxó, mais conhecida como aldeia mãe, pois foi por meio dela que surgiram as outras aldeias, na Bahia e em Minas Gerais. A aldeia mãe Barra Velha faz parte do território demarcado de 8.627 hectares, no parque nacional do Monte Pascoal.

A aprendizagem sempre circula em nossa aldeia. Aprendemos com os mais velhos: eles nos ensinam os saberes do cotidiano que adquirem no próprio lugar de convivência. Por isso, consideramos o território como escola, pois sempre aprendemos nele. No entanto, para enfrentar as violências, o massacre e o genocídio indígena, muitas armas são necessárias. Desse contexto, surge a necessidade, por parte do povo, em criar uma escola como a do branco, pois nossos mais velhos queriam que os mais jovens estudassem para aprender a ler e a escrever para lutar pelos nossos direitos, já que acreditavam que seríamos o futuro do amanhã. A primeira escola na aldeia surgiu mediante a reivindicação das lideranças:



A primeira escola dentro da aldeia Barra Velha, construída pela Funai em 1977. Inaugurada em 1978, fica localizada na sede do posto indígena entre as duas ruas principais da aldeia, conhecidas como rua de cima e rua de baixo. No início do seu funcionamento, recebeu o nome de Escola Indígena Pataxó. Com a expansão do povo Pataxó para outras localidades, houve a construção de outras escolas. Com isso, surgiu a necessidade de alterar o nome para Escola Indígena Pataxó de Barra Velha (Braz, 2013, p. 13).

Na sua monografia de conclusão de curso na UFMG, o professor Aurenilson, da Escola Indígena Pataxó Barra Velha, afirma que os primeiros professores a trabalhar nessa escola eram não índios e vieram de Governador Valadares/MG. “Nesse período, a administração da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) estava sediada nessa cidade, onde era realizada a contratação de professores para as escolas indígenas” (Braz, 2013, p. 13).

Por isso, a luta foi alcançar a escola para que pudéssemos aprender a ler e a escrever, para que, por meio dela, pudéssemos aprender o linguajar dos conhecimentos de fora e outros conhecimentos que contribuíssem com a aprendizagem do povo. Segundo Braz (2013), podemos afirmar que:

“ A luta por uma escola diferenciada na aldeia Barra Velha se deu a partir dos anos 90 e veio a se fortalecer em 1996 em diante, quando uma equipe de antropólogos, professores indígenas, lideranças, professores da UFBA, UNEB, FUNAI, ANAI, CIMI, se reuniram em Salvador durante uma semana para apresentar ao governo do estado a lei de implementação da educação escolar indígena [...] que o povo indígena da Bahia está vivo, na época eram 12 povos (Braz, 2013, p. 16).

Nos meados dos anos de 2001, começou a brotar um possível sonho dos mais velhos da nossa aldeia. Em sua monografia de conclusão de curso, a partir de entrevistas feitas com algumas lideranças, Santos (2013, p. 12) afirma que “sempre foi o sonho deles e de toda a comunidade ter um prédio escolar adequado para ter uma boa educação para sua comunidade”.

Com o aumento da população e o número de alunos na aldeia Barra Velha, houve a necessidade de ampliação de salas de aula e, por esse objetivo, as lideranças lutaram por projetos para construção de um novo prédio escolar que atendesse o ensino na aldeia, principalmente o Ensino Médio, uma vez que a modalidade de ensino na escola, mantida pela Funai, era apenas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Ao completar essa modalidade, os alunos não tinham mais como continuar os estudos: muitos paravam e outros, para não pararem de vez, voltavam a estudar a modalidade que já haviam concluído.

“ No ano seguinte, esses alunos não tiveram como prosseguir seus estudos. Alguns, para não ficarem sem estudar, repetiram a 4ª série e outros pararam de estudar por um longo tempo, só retornando à escola depois da implantação do ensino fundamental II dentro da aldeia, isso já no final dos anos 1990 (Braz, 2013, p. 14).

Com o sonho de ter uma escola que atendesse também a comunidade e com o aumento de alunos na aldeia Barra Velha, começamos a busca por uma escola de

qualidade para a aldeia Barra Velha. No ano de 2002, houve a necessidade de construir uma escola maior para melhor atender a especificidade do povo.

“

Para nós, Pataxó ela é uma escola de grande porte, pois atende alunos do prezinho ao 3º ano do ensino médio, além da EJA. Mas dentro do padrão do município, é uma escola de médio porte e encontra-se mais ou menos equipada. Possui 8 salas de aulas com quadro negro e branco, sala de leitura, sala de informática com quinze computadores e com acesso à internet, que precisa melhorar muito, cozinha, sala de professores, secretaria, diretoria com diretor e vice-diretor indígena. Quase todos os professores também são indígenas (Conceição, 2013, p. 15).

Em 2002, como extensão do Colégio Estadual Pedro Álvares Cabral, da cidade de Porto Seguro, iniciou-se o Ensino Médio na aldeia Barra Velha já na escola nova, indicando um novo ciclo. A modalidade iniciada no Ensino Médio contou com a formação no magistério intercultural, de modo que os professores indígenas formados pudessem assumir o protagonismo dessa educação. A partir de 2003, os primeiros professores indígenas formados se envolveram na construção de uma proposta pedagógica própria que valorizasse as práticas sociais do território.

Essa construção não tem fim e, portanto, prossegue até os dias de hoje. No próximo tópico, apresentamos uma das funções dessa escola reconstruída: a retomada das atividades sociais da cultura pataxó em Barra Velha.

Práticas pedagógicas de retomada da cultura

“

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais (Brasil, 1998, p. 22).

Como podemos notar acima, os modos próprios de conhecimentos dos povos tradicionais já perduram há muito tempo, demonstrando nossas formas de aprendizagem e o repasse desses mesmos saberes.

O território é um espaço de grande importância e sabemos que, sem ele, a vida não pode prosseguir. Nele, são repassados diversos saberes: aprendemos no território tradicional, na natureza, aprendemos por meio da conexão dos ecossistemas, ou melhor dizendo, de outros espaços que compõem este planeta e que devem ser socializados. No espaço comunitário da aldeia, o saber sobre o cotidiano provém dos mais velhos, que, com seu vasto conhecimento, interpretam a linguagem do tempo, observando o seu entorno. Assim, podemos entender que esse saber dos mais velhos pode ser transmitido para os mais jovens, levando à continuidade da vida no território.

Com o passar do tempo, muitas atividades antes feitas pelo Pataxó deixaram de ser praticadas em razão do processo de transformação a que todo grupo social passa e, principalmente, devido à violência colonial. A história dos povos indígenas no Brasil é marcada pela perseguição de suas práticas sociais que tiveram que ser abandonadas, escondidas ou descontinuadas.

Um desses saberes versa sobre a produção de alimentos. O tempo da derrubada para fazer roças já não existe na aldeia devido às grandes queimadas criminosas que aconteceram no território. Entretanto, há a prática de fazer pequenos roçados, prática essa realizada por algumas famílias que, entre si, fazem seus roçados.

Outra prática em desuso refere-se à construção de casas, no procedimento chamado “roubo dos *kijemes*” (casas). O roubo dos *kijemes* era uma prática de bastante fluência na aldeia. Essa prática acontecia da seguinte maneira: um parente tinha uma casa (casa de taipa) que ainda precisava ser terminada, porém estava sem condições financeiras ou estava esperando o dia certo para embarriar (fechar ou levantar as paredes) sua casa. Então, os outros parentes da aldeia se reuniam e roubavam (terminavam) a casa do parente sem ele saber. O interessante é que, durante essa atividade, aquilo que o dono da casa tinha de criação, os outros indígenas que trabalhavam a casa matavam para cobrir a despesa durante o trabalho, ou trocavam em mantimento com outros que tinham suas vendinhas (comércio de pequeno porte).

Destacamos ainda a prática de utilizar madeira na construção das casas de taipa, embora essa prática seja pouco comum na aldeia. Devido à localização entre dois destinos turísticos, Corumbau ao sul e Caraíva ao norte, e à adaptação aos padrões das casas de alvenaria, a tradição de construir casas de taipa foi gradualmente esquecida. Isso se deve, em parte, ao desejo dos moradores de garantir condições de moradia mais duradouras para suas famílias.

Em nossa construção da escola indígena diferenciada e intercultural, estamos trabalhando em prol do fortalecimento da nossa cultura indígena e da revalorização da língua *patxohã* com a intenção de criar condições para que nossos estudantes, que são nossos filhos, transitem pelos mundos. Como ensina Siwe (2020), “com o pé no chão da aldeia e com o pé no chão do mundo”.

Nesse sentido, começamos a pensar a escola como agente no processo de repasse desses saberes que circulam no território nas lembranças do passado. Essas práticas sociais aqui citadas e outras que já não são feitas, ou são feitas com pouca frequência, encontraram, na educação indígena na escola de Barra Velha, uma forma de ser aprendidas na escola, para que esse saber não seja esquecido. A iniciativa de levar os conhecimentos das práticas sociais no território para o currículo da escola é um desafio compartilhado entre os povos indígenas no Brasil. É uma construção coletiva, comunitária e intercultural.

Na pesquisa de mestrado, aproveitamos o diálogo e a troca de experiência com outros povos indígenas. Acreditamos que a troca de experiências tende a colaborar com as ideias e com as propostas porque estamos inseridos em um mesmo projeto social de vida, lutando por um território saudável no qual possamos ainda ensinar nossos *Kitoki* (menino) e *Kitokilhey* (menina) a acreditarem que é possível ter uma terra saudável. Assim, a troca de experiências é intercultural.

Durante o mestrado, e mesmo antes, foi muito importante o diálogo com professores *Pataxoop* da aldeia *Muã Mimatxi*. Como já escreveram em 2012:



A escola é um bem social, cultural e deve estar atenta para não perder de vista os interesses coletivos que garantem e fortalecem a boa convivência, o espírito

associativo e cooperativo entre todos da aldeia. Dessa forma, a escola e a comunidade pensam, juntos, o seu plano de vida (Kanatyo et al., 2012, n.p.).

Para realizar a pesquisa, iniciamos com a leitura de alguns trabalhos de conclusão de curso que descreviam os percursos acadêmicos trilhados durante o curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas¹ sobre o conhecimento tradicional, a escola, as práticas pedagógicas e a metodologia da escola indígena. Notamos que existem trabalhos de conclusão de curso de percursos acadêmicos de outros povos indígenas sobre esses temas, como o de Fernanda Xakriabá (Cruz, 2013), que discute a metodologia de educação intercultural com o uso do calendário socionatural para registrar os conhecimentos indígenas na escola. Posteriormente, foram realizadas outras pesquisas que analisaram o calendário socionatural, o que mostra a recorrência dessa metodologia que inspira propostas de pedagogia intercultural.

Reflexões sobre o calendário sociocultural

Como nos contam Maxim Repetto e Lucilene Silva (2016, p. 39), a proposta do calendário socionatural foi se construindo nas experiências inovadoras de educação indígena implementadas, em princípio, no Peru e consolidadas no México e nas ações educativas no Brasil, nos estados de Minas Gerais, Bahia e Roraima. Essa proposta apresenta a possibilidade de articulação e contraste entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos que estão nas escolas e universidades dos brancos (não indígenas).

Lucilene Silva (2012) conta que o calendário socionatural é uma variante de um método indutivo intercultural proposto por Jorge Gasché em 1988, no programa de Formación de Maestros Especializados en Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía Peruana (Formabiap) em Iquitos (Peru). Esse método buscava que o projeto pedagógico da escola tivesse como centro as atividades sociais, produtivas e os rituais

1 O curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais foi criado em 2005, no âmbito do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Pro-Lind), desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação. Na verdade, o curso FIEI, na UFMG, decorre da luta dos povos indígenas de Minas Gerais para implantar a educação escolar indígena, que começou com o curso de formação intercultural de professores indígenas e com a conquista das primeiras escolas.

praticados nas comunidades indígenas. Essas atividades seriam a fonte principal para elaboração de conteúdos e fortalecimento do conhecimento indígena. Essa proposta do calendário sicionatural teve vários nomes até hoje. No Peru, ao calendário foi dado o nome de socioecológico. Na aldeia Prata, do povo Xakriabá, “Calendário de Acompanhamento da Natureza e da Vida do Povo Xakriabá da Aldeia Prata” (Repetto; Silva, 2016, p. 279). Em outra aldeia Xakriabá, por sua vez, como conta Célia Corrêa Xakriabá (2018), foi atribuído o nome calendário sociocultural.

“ O calendário sociocultural é importante também por trabalhar, valorizar e fortalecer as narrativas transmitidas por meio da oralidade, que é um espaço em que todos os saberes se encontram. A organização, a partir dos tempos e espaços tradicionais possibilita uma escola auto-sustentável, pois há autonomia para ensinar e aprender, e assim se permite que esses processos sejam ancorados na realidade de cada comunidade, a partir daquilo que lhe é relevante, quebrando dessa forma, com o processo colonizador sobre o território, a cultura e o próprio ser Xakriabá, uma vez que o calendário potencializa as práticas subversivas já existentes na comunidade escola (Corrêa Xakriabá, 2018, p. 145).

Para os Pataxoop, de Muã Mimatxi, foi escolhido o nome de calendário dos tempos, como explica Siwê Pataxoop (2021, p. 61).

“ O Calendário dos Tempos, que viaja durante o ano inteiro, e ele tem quatro grandes tempos, que fala sobre: Tempos das Águas; Tempo de voltar para a escola, colher o que plantou e agradecer a natureza por tudo que ela nos deu no tempo das águas; Tempo da brisa leve, de falar da luta do nosso povo, participar do movimento indígena e lutar por nossos direitos; Tempo da seca, do frio, do vento rasteiro derrubando as folhas que ainda resistiram, tempo de fazer fogueira, de olhar e contar histórias do céu (Pataxoop, 2021, p. 61).

Nós nomeamos como Calendário Saberes e Vivências Pataxó de Barra Velha. Essa é a nossa referência curricular com base nos nossos conhecimentos tradicionais. A ideia é que, por meio do calendário, as práticas sociais adormecidas possam comparecer como conhecimento.

Na construção do calendário de atividades de saberes e vivências, abordei as práticas sociais de sustentabilidade praticadas pelos Pataxós na Terra Indígena Barra Velha, como os tipos de pesca: pesca de fechar riacho, pesca no mar e no rio, pesca com *surú*, pesca com *jequiá*, pesca nas pedras (arrecife), pesca com *siripoia*, pesca da *camboa*, pesca com *mauí* etc.

Nesse processo, observei que algumas dessas pescas foram deixando de ser praticadas, como a pesca da *camboa* e a pesca com *mauí*, devido a certas mudanças na comunidade e no próprio território da aldeia. A pesca da *camboa* era feita com estacas de *pati* (espécie de palmeira), rara de se encontrar nas matas da aldeia, e que, devido ao desmatamento, foi desaparecendo. Por isso, a importância de valorizar as práticas tradicionais, pois, com elas, aprendemos a gestão do território.

A seguir, apresentamos uma sequência de imagens de atividades de pesca no mangue, organizadas por professores do Ensino Médio e Fundamental. A atividade foi desenvolvida com a primeira turma do Ensino Médio, na disciplina de Ciências da Natureza, ministrada por mim, Romário; na de Geografia e Matemática, com o professor Everton.

Sequência de imagens de atividades de pesca no mangue – Bater raiz





Fonte: Fotos de Romário Braz Santana.

Nessa sequência de imagens, temos uma prática de pesca no mangue, com a técnica de bater raiz, que foi realizada por professores da turma do Ensino Médio e acompanhada pelos estudantes. Temos a preparação para entrada no mangue, o deslocamento e o retorno com a pesca.

Bater raiz é uma prática tradicional dos Pataxó e, como narra a parente Karini Nascimento (2018, p. 37), consiste em capturar peixe com tarrafa nos riachos do mangue:

“

Para a realização desta pesca e ter um bom resultado, é necessário o tempo ideal, como horário, maré e a fase da lua, ou seja, para bater raiz no mangue, o ideal seria quando a maré estiver baixando, na lua cheia. Nesta pesca é preciso silêncio, agilidade e ter duas ou mais pessoas, pois ficam com a tarrafa aberta aos pés da raiz, esperando a pessoa que vem espantando os peixes do lado contrário (Nascimento, 2018, p. 37).

Para espantar os peixes, são utilizados galhos, e a rede deve estar bem próxima à raiz do mangue, pois é nas raízes que eles ficam localizados na maioria das vezes. É uma pesca que exige silêncio e muitas habilidades, como o tempo de espera, a agilidade e concentração. Por isso, não foi possível fotografar o momento exato da pesca e só mostramos o resultado.

Com o Calendário Pataxó Saberes e Vivências em Barra Velha, temos uma forma de serem aprendidas e discutidas na escola práticas tradicionais para que esses saberes não sejam esquecidos. Ressalto aqui também a prática de retirada de madeira para construção das casas de taipa, pois poucas são feitas na aldeia. Por estarem entre dois lugares turísticos, Corumbau ao sul e Caraíva ao norte, e por se adaptarem aos costumes das casas de alvenaria, isso fez com que a prática de fazer as casas de taipa fossem esquecidas, e até mesmo porque muitos parentes pensam em ter uma condição de moradia melhor, mais durável. Então, a Pedagogia se enriquece com a reflexão sobre as condições sociais, políticas, climáticas e outras que levam à mudança sem perder a origem da tradição.

O trabalho pedagógico com o calendário inclui outros espaços de aprendizagens e não só a escola. Os conhecimentos não se resumem somente em sala de aula em uma simples aula, mas sim em outros espaços; terra (chão), florestas, água, ar, céu,

vento etc. são de grande importância, porque existe neles uma interpretação, uma orientação, sobre o que fortalece e sustenta a continuação da vida.

Conclusão

A terra, para os povos indígenas, é o meio de continuação da vida; é onde nasce todo projeto de permanência/sobrevivência de um povo. Nela, desenvolve-se uma ciência de vida. A terra indígena foi definida na Constituição de 1988 da seguinte forma:



Art. 231 - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários ao seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições (Brasil, 1988).

O território é um espaço de grande importância e sabemos que, sem ele, a vida não pode prosseguir. O território indígena é maior que a terra indígena demarcada, resultado da luta dos que vieram antes para permanecer e existir como povo indígena, mesmo depois das violências sofridas. No território, são repassados diversos saberes: aprendemos no território tradicional, na natureza, aprendemos por meio da conexão dos ecossistemas, ou seja, em outros espaços que compõem este planeta e que devem ser socializados.

Sendo assim, o referencial pedagógico e curricular dos professores pataxó da escola Pataxó Barra Velha confere visibilidade às práticas sociais da aldeia como conhecimento próprio, como no caso dos tipos de pesca. O assentamento da escola no território passou a incluir outros lugares de aprendizagem além da escola e, nesse sentido, os conhecimentos não se resumem somente ao que é ensinado em sala de aula, mas também ao que é compartilhado em outros lugares, como o manguê, o rio e o mar.

Após séculos de existência de uma escola destinada aos povos indígenas que contraria seu direito a viver a própria cultura, chegamos a um contexto em que essa educação pode ser reconfigurada. Como consequência, a escola pode fortalecer direitos em vez de confiscá-los. A experiência do calendário é uma dessas iniciativas, na medida em que as práticas e os saberes que caíram em desuso por força das violências sofridas podem

ser reposicionados no contexto escolar. Para isso, a escola indígena ultrapassa seus muros e realiza atividades pedagógicas em todos os lugares de produção da vida — produção de alimentos e moradia, por exemplo —, fortalecendo a relação sustentável com o território.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 dez.* 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAZ, Aurenilson da Conceição. *A Escola Indígena Pataxó na aldeia de Barra Velha: uma história contada por quem participou de sua construção*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades.

CRUZ, Fernanda Gonçalves de Oliveira da. *A proposta do método indutivo intercultural e do calendário sociocultural nas escolas Xakriabá*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades.

KANATYO et al. A escola Pataxó Muã Mimatxi. *Diversa*. Revista da Universidade Federal de Minas gerais. Ano 10, n. 19, maio 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/19/artigo-escola.html>. Acesso em: 08 dez. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Karini Ferreira. *Pesca no Manguê: armadilhas tradicionais Pataxó*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

PATAXOOP, Siwê. *As matrizes formadoras do currículo na Escola Indígena Pataxó Muã Mimatxi*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

REPETTO, Maxim; DA SILVA, Lucilene Julia. Experiências inovadoras na formação de professores indígenas a partir do método indutivo intercultural no Brasil. *Tellus*, n. 30, 2016.

SANTOS, Kaiones Braz dos. *Patrimônios materiais e imateriais da aldeia indígena Pataxó de Barra Velha*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades.

SILVA, Lucilene Julia. *As ações educativas dos intercâmbios culturais em contexto indígena: estudo de caso do povo pataxó da aldeia Muã Mimatxi em Itapeçerica-MG*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

XAKRIABÁ, Célia. *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.



Bloco afro Angola Janga e os testemunhos histórico-estéticos dos negros tambores no carnaval de Belo Horizonte

Marcone Loiola dos Santos

Nilma Lino Gomes

Natalino Neves da Silva

Como citar este capítulo

Santos, Marcone Loliola dos; Gomes, Nilma Lino; Silva, Natalino Neves da. Bloco afro Angola Janga e os testemunhos histórico-estéticos dos negros tambores no carnaval de Belo Horizonte. In: Reis, Juliana Batista dos; Jesus, Rodrigo Ednilson de; Gomes, Ana Maria Rabelo (org.). *Quando a diversidade reeduca as instituições e as práticas educativas*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 59-79.

3

A festa vai começar!
Tenho tambor de aço
Vou abrindo os caminhos
Não se preocupe comigo, nêgo
Que eu não ando sozinho, não
Cria da rua¹

Quando se fala em Carnaval, qual é a primeira coisa que desponta em sua mente? Para nós, a folia, assim como a infinidade de outras festividades presentes no calendário brasileiro, constitui o mais belo e elucidativo elemento para compreendermos as complexas dinâmicas socioculturais, econômicas, territoriais e os jogos de poder que dão os variados tons aos contextos do país. Afinal, os eventos festivos estão envolvidos no dilema social do seu povo (Damatta, 1997). Em Minas Gerais, as paisagens econômicas e festivo-religiosas, a gastronomia, o linguajar, as práticas corporais e as modalidades de trocas comerciais tecidas pelas populações são exemplos desses processos que possuem, em seu âmago, dilemas que perpassam pelas relações e conflitos étnico-raciais e de gênero, bem como a herança colonial no estado (Sousa, 2016). Por aqui, as festas se fundaram a partir de um viés de raça,

¹ Música "Tambor de aço". Composição de Marcelo Peixoto e Vinícius Leonard Moreira, interpretada por Marcelo D2 no álbum IBORU (2023).

classe e gênero desde o período colonial e continuaram a dar o compasso do bailar da história, constituindo variadas peculiaridades em nível de região, cidade, bairros, vilas e ruas até desembocarmos na atualidade, como veremos a partir da aproximação do contemporâneo Carnaval de Belo Horizonte (BH).

Desde a primeira década do século XXI, as ruas da capital mineira vêm sendo recriadas enquanto efervescentes arenas, tomadas pelos mais variados blocos carnavalescos. Sem qualquer apoio do poder público e com muitos entraves impostos pelas diligências institucionais de controle da cidade, esse despertar carnavalizante ocorreu de forma independente, inaugurando mais um modo de protestar contra as disfuncionalidades da gestão municipal e de reivindicar a cidade enquanto direito de usufruto público, artístico e festivo. Assim, os blocos de rua proliferaram-se a cada ano, articulando-se entre tensões e negociações, afirmando-se enquanto fenômenos de reconhecimento nacional que vêm atraindo não somente pessoas foliãs belo-horizontinas e turistas dos mais variados lugares, como também atenções e interesses institucionais, políticos e econômicos (Dias, 2015).

Desdobrando-se dessa forma, é possível compreender que o novo vigor carnavalesco na capital mineira está atrelado a dois principais contextos: um contexto de dimensão global e contemporânea, desde o final do século XX à primeira década dos anos 2000, oriundo das movimentações sociais protagonizadas por jovens em oposição aos ditames capitalistas e da globalização; e outro contexto diretamente conectado ao contexto local de Belo Horizonte, relativo às questões urbanas e do poder municipal. Assim, a ampliação do Carnaval de rua belo-horizontino aponta para um diálogo histórico entre ações coletivas, movimentos sociais e coletivos culturais de cunho contestatório da cidade em um mundo globalizado (Domingues, 2019).

No entanto, o Carnaval conglera ambiguidades e contradições, e não é feito e vivido somente por grupos de posições transgressoras e similares. A densa mobilização das mais diversas corporeidades e grupos para as ruas também representou os diversos atravessamentos de pertencimentos e experiências no tecido vivo da folia. Assim, concomitantemente, surgiam blocos com posições mais conservadoras em relação à festa, politicamente alinhados com a gestão

municipal; bem como blocos com posições mais progressistas, alinhados às práticas independentes e autônomas (Dias, 2015).

Nesse cenário, para compreendermos o campo multiforme e dinâmico do Carnaval de BH, um questionamento musicalmente proposto deve ocupar as nossas sensibilidades e percepções analíticas: “o Carnaval quem é que faz?”.² O interessante é que a música que lança a pergunta é a mesma que responde: “o Carnaval ainda quem faz é o folião!”. No entanto, afinal, quem são as pessoas foliãs que ainda fazem o Carnaval belo-horizontino? Essa é uma interrogação, no mínimo, complexa de responder e que extrapola os limites propostos neste capítulo devido à amplitude da diversidade existente na festa. Sendo assim, focaremos nossas atenções nos testemunhos histórico-estéticos oriundos das pessoas negras³ na folia.

Aqui, a noção de testemunho coaduna com a proposta feita pelo historiador Márcio Seligmann-Silva (2023), noção essa que será articulada enquanto resposta e levante dos subalternizados contra a violência capitalista neocolonial, transgredindo os quadros de memória das nações. Nessa perspectiva, mais especificamente, aproximamo-nos do bloco afro Angola Janga, compreendendo-o enquanto uma expressão da arte de testemunhar presente no amplo repertório cultural afro-brasileiro em território mineiro.

A importância disso decorre do fato de os blocos afros se caracterizarem pela postura marcadamente política, de caráter antirracista e comprometida com o reposicionamento da população negra no espaço social a ela imposta no Brasil (Silva, 2022). Para tanto, tais entidades se fazem na interseção de atividades que as configuram enquanto movimentos sociais, culturais e políticos com viés mercadológico (Martins, 2017). Sabendo disso, o que irrompe quando um bloco afro

2 Música *O Carnaval quem é que faz?*. Composição de Lucas Santanna e Roberto Barreto, interpretada pela banda BaianaSystem no álbum de mesmo nome (2009).

3 Entende-se por “negro” pessoas autodeclaradas como pretas e pardas, conforme dados utilizados pelo censo aplicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). E mais, a maneira que o movimento social negro brasileiro ressignifica e utiliza a categoria “raça” do ponto de vista político, histórico, social e cultural.

ocupa as ruas da planejada cidade de BH? O que se inscreve na história das ruas abertas pela locomotiva moderno-colonial? O que os testemunhos afro-brasileiros denunciam e anunciam? Para responder essas e outras perguntas, primeiro, precisamos revisitar criticamente a dita “história oficial” da capital das Minas Gerais e suas relações com os ideários de nação para, assim, compreendermos as rasuras que a negrura das corporeidades e dos tambores fazem no território, ao se inscreverem enquanto presenças afirmativas no Carnaval.

A tentativa da construção de um monológico horizonte cultural

Definitivamente, a história de Minas Gerais é a história da aristocracia contada por ela mesma. Desde a sua formação no período das invasões coloniais, o estado de Minas Gerais é constituído por uma maioria populacional preta, parda, indígena e empobrecida, o que escancara a dificuldade de entender a sua “história oficial”, na qual somente brancos e ricos tudo fizeram e tudo criaram (Martins, 2008). Sendo assim, a “história oficial” das Minas, escrita por mãos brancas, coaduna com toda história para ninar a gente da casa grande que forja o Brasil como nação. Com esse marcante traço, tal arcabouço de conhecimento sobre Minas não detém a substância necessária para que, de forma coerente, possa nos lançar com profundidade às raízes da sua verdadeira e complexa formação étnico-racial (Martins, 2008).

Planejada nesse ímpeto mediante intervenção estatal, BH se perfilou em traçados guiados pelas influências urbanísticas europeias do século XIX, em especial, pelas reformas francesas (Passos, 2016). Inaugurada no final de 1897, nove anos após a Lei Áurea ser sancionada, a idealização da capital revela-se, como lemos com Abdias Nascimento (2016), em processos de aniquilamento, de morte e de política do esquecimento perpetrados contra a população negra no território nacional pós-abolição. Assim, a capital mineira é “construída para ser o símbolo de uma nova era, marcada pela onda de modernização que atingia o país naquele período”, estando, assim, “diretamente associada ao universo ideológico positivista e republicano” (Arrais, 2009, p. 70).

O planejamento das cidades no Brasil republicano foi guiado por ideologias sanitaristas que prezavam por uma urbanidade altamente organizada, na qual ruas,

avenidas e praças tivessem uma nova função, rompendo de forma radical com o modelo urbano colonial. Priorizaram-se bulevares largos e arborizados, rodeados de edificações higienistas. As construções e reformas buscavam facilitar o trânsito de pessoas e o ordenamento por meio de espaços erigidos de acordo com as funções e necessidades sociais, uma vez que “era necessário traçar com a régua e o compasso uma ordem social harmônica, unitária, onde não houvesse lugar para a chamada ‘desordem urbana’” (Passos, 2016, p. 338). Desse modo, a arquitetura belo-horizontina materializou o ideário utilitarista, hiper-racional e funcionalista do espaço, que privilegia a circulação de automóveis, estacionamento, comércio e carga e descarga em detrimento da apropriação por eventos, festividades, manifestações culturais e lazer. Essa característica afirma o domínio econômico sobre a escamoteação das relações sociais, políticas e culturais, na intenção de controlar os conflitos sociais oriundos da convivência plural das pessoas (Guimarães, 1992).

Nesse ínterim, o que constatamos é que BH foi arquitetada seguindo à risca a cartilha do Brasil República. Com o desmoronamento da ordem patriarcal-escravagista do período colonial e o progressivo predomínio das cidades do sistema comercial-financeiro, as linhas de distanciamento entre raças, etnias e classes foram territorialmente redefinidas, já que a nova estrutura social — de características liberais igualitaristas — ameaçava o antigo consenso quanto à hierarquia social (Sodré, 2019). Não à toa, a capital das Minas foi segmentada e organizada em zonas: urbana, suburbana e rural, delimitando, assim, os espaços destinados para cada grupo social (Calvo, 2013). Criou-se, portanto, uma hierarquização na qual o núcleo planejado, contornado por uma única avenida (Avenida do Contorno), apresentava-se, desde o início, como o foco para investimentos políticos e sociais, pois, ali, fora reservado para residir os diversos escalões do funcionalismo público. A esses, foram entregues, gratuitamente, lotes de terrenos e casas que variavam em tamanho e estilo de acordo com a posição dos proprietários na hierarquia burocrática. As maiores construções eram destinadas aos funcionários de mais alto escalão e as menores aos que desempenhavam funções de menor prestígio (Costa; Arguelhes, 2008; Passos, 2016).

Com o alto valor dos terrenos e moradias, inacessível aos mais pobres dentro do perímetro planejado, os trabalhadores da construção civil que ergueram a capital,

bem como as populações empobrecidas oriundas dos muitos interiores em busca de melhores condições de vida, acabaram ocupando as zonas suburbanas da cidade, que não contavam com infraestrutura digna e adequada de água, saneamento básico, energia e transporte. Ou seja, BH se configurou como um território expressivamente segregado e desigual, reservando sua área urbanizada e com melhor infraestrutura à aristocracia e à classe média e desconsiderando a necessidade de moradia dos demais segmentos sociais que acabaram se fixando de maneira autônoma nas zonas marginalizadas (Mendonça, 2002). Nesse processo, os aglomerados, as vilas e as favelas compõem a paisagem da metrópole desde seus primórdios (Guimarães, 1992).

Com esse cenário, observar a arquitetura e o urbanismo de BH é ler a cartografia do projeto civilizatório Ocidental em que a sedentarização político-econômico-científica-cultural dos espaços se ajusta como uma disciplina de domínio colonial (Sodré, 2019). Da inspiração francesa, nutriam-se os sonhos, as consciências e os projetos criadores das classes abastadas e dominantes. Em outras palavras, a matéria ideológica da construção da capital sempre pretendeu aqui permanecer branca e infensa a qualquer penetração do simbolismo negro-africano e a qualquer sedução das culturas produzidas pelos grupos que estavam no avesso da história dominante (Sodré, 2019).

Não por acaso, são poucos os registros da presença negra na construção e no percurso histórico de BH. Inclusive, pouco ou nada se fala sobre a desapropriação de 430 casas do Curral del Rey, o antigo arraial de maioria negra que ocupava a região onde implantou-se a capital mineira; além da mão de obra operária negra necessária à transposição do projeto citadino do papel para o concreto (Pereira, 2016). Isso evidencia a necessidade de estudos que joguem luz sobre tais experiências, principalmente nas experiências de liberdade construídas por essa população. Em regra, o que estudos desse perfil ressaltam é o esforço dos idealizadores da recente capital em associá-la a uma imagem de progresso, vinculada à República. Com isso, erigiu-se, juntamente com a urbanidade, um lastro histórico que não faz referência à população negra nesse território (Pereira, 2016).

Todas essas questões se confirmam na dimensão estética e artística predominante na cidade. O historiador Márcio Seligmann-Silva (2023) nos ensina que o dispositivo estético opera um papel fundamental na divisão da sociedade entre elites dominadoras e grupos subalternizados, “pois produz imagens que justamente sustentam os quadros de memórias conservadores já referidos” (Seligmann-Silva, 2023, p. 13). Adquirir essa lente crítica faz com que, ao andar pelas ruas de BH prestando atenção em alguns dos seus monumentos históricos e nas homenagens prestadas em nomes de cartões postais da cidade, defrontemo-nos com o culto à colonialidade, com a reverência ao autoritarismo e com o apagamento das contribuições negras para o estado de Minas Gerais e sua metrópole.

O conhecido estádio do Mineirão, por exemplo, ostenta em seu nome a menção a um dos principais articuladores da Ditadura Civil Militar no Brasil (1964-1985), José de Magalhães Pinto. O governador mineiro foi um dos que esteve à frente da deflagração do levante militar que desencadeou no golpe contra o presidente João Goulart, em 1964. Outro símbolo é o Monumento aos Fundadores e Construtores de Belo Horizonte, apresentando apenas os quatro grandes bustos de Aarão Reis, Afonso Pena, Augusto de Lima e Bias Fortes, apagando a memória e o trabalho de todas as pessoas que, de fato, puseram de pé toda a estrutura urbana. Há também a Rodovia Fernão Dias, muito presente no cotidiano belo-horizontino, que lembra um dos principais bandeirantes que já existiu na história, marcando as empreitadas bandeirantistas que vasculhavam os interiores do Brasil em busca de ouro e que dizimavam as populações indígenas e quilombolas que encontravam pela frente. Outrossim, a inexistência de referências às presenças negro-africanas na composição estética e artística de BH nos informa, por si só, o que os aparentes silêncios das edificações querem informar.

Ou seja, se “a história de uma cidade é a maneira como os habitantes ordenaram as suas relações com a terra, o céu, a água e outros homens” (Sodré, 2019, p. 24), podemos compreender que a “história oficial” de BH nos aponta para uma cidade que se constituiu no espaço e no tempo erigindo uma imagem de si mesma pautada no esmagamento das diferenças, operando na marginalização, deslegitimação, exploração e descentramento da população negra e pobre no espaço físico citadino, mas também nos espaços do simbólico, da memória e da legitimação dos

conhecimentos e práticas produzidos por esses grupos. Os cultos aos supostos heróis políticos e aos fundadores absolutos sufocam os eventos de memórias das culturas afro-brasileiras na *urbe*.

De fato, a capital atendeu veementemente às demandas republicanas ao alienar-se de si mesma no que tange às multiplicidades étnico-raciais que a compõem, dando continuidade às estruturas coloniais. Assim, o Brasil se constitui historicamente enquanto nação ao ter a sua modernização doutrinação pelos princípios europeus do progresso e da civilização aplicados às diferenças de cima para baixo, sem quaisquer mediações simbólicas com sua pluralidade cultural (Sodré, 2019).

No entanto, mesmo com essa tentativa da construção de um monológico horizonte cultural/estético/histórico sendo reiteradamente imposta na concretude material e nas dimensões do simbólico e do saber na cidade, outras tantas formas de redefinição do existir belo-horizontino são remanejadas por meio de expressões diversas. Entre estas, o Carnaval conglomerava variadas experimentações e criações de outros e novos horizontes, podendo esses, sim, serem lidos como belos ao se perfazerem pela pluralidade de corporeidades, sons, cores, vozes, gestos e saberes.

Os testemunhos dos tambores afro-mineiros



Uma história do povo iorubá conta que, quando Orumilá veio à Terra, ele pediu a Olorum uma coisa que pudesse levar para os humanos, algo que mostrasse o quanto Olorum gostava deles e que desejava manter uma conversa com eles. Olorum manda os instrumentos musicais e a festa. E é a partir da festa que se cria o ser humano e sua comunicação com as forças da natureza. Através da dança, da música, da festa. Várias histórias africanas sobre a criação do mundo dizem a mesma coisa: que nós nascemos da festa. E ainda: que os deuses começaram a criação do mundo, mas cabe a nós continuá-la (Amâncio, 2021).

Por meio da mitopoesia apresentada, Gil Amâncio (2021), artista e Doutor por Notório Saber pela UFMG, ensina que as culturas afrodiaspóricas fazem festa para celebrar a criação. A festa é concebida de maneira criativa e criadora de outros mundos possíveis, sempre em constante inacabamento. É desde essa cosmopercepção que

compreendemos o fenômeno aqui em estudo: enquanto um conjunto de práticas que, ao carnavalizarem o mundo por meio de corporeidades negras em movimento, testemunham outras faces da história em composições estéticas nutridas por conhecimentos em ritos festivos.

Minas Gerais, como parte do efervescente e vivo repertório cultural brasileiro, abriga diversas manifestações culturais populares e festivas gestadas na trajetória histórica da população negra no estado. Entre os Reinados, Congadas, Guardas de Moçambique, Marujos, Catopês, Afoxés e Folias de Reis, alvorece o bloco afro Angola Janga nas ruas de BH. Ao despontar com seu cortejo negro no centro da metrópole, o Angola Janga acaba por indagar e rasurar a história monumental moderno-colonial que funda as bases de edifícios e de conhecimentos na cidade, algo que reverbera aquilo que há muito canta Milton Nascimento: “os tambores de Minas soarão/Seus tambores nunca se calaram”!⁴

Fundado em 20 de novembro de 2015, o Angola Janga⁵ conquistou as ruas da metrópole mineira pela primeira vez no Carnaval 2016, tendo como primeira fagulha de criação a inconformidade ocasionada pela ausência de pessoas negras na maioria dos principais blocos de rua da cidade. Matizado em amarelo, roxo, verde, preto, branco e dourado, o bloco compõe o colorido do surgimento e disseminação de blocos de Carnaval de rua em BH, contribuindo na efervescência política por meio da festa e para além dela. Portando o nome africano daquele que é conhecido por Quilombo dos Palmares no Brasil (Nascimento, 2021), muito inspirado pelo bloco afro

4 Música “Os Tambores de Minas”. Composição de Marcio Borges em parceria com o intérprete e cantor Milton Nascimento no álbum Nascimento (1997).

5 Segundo a historiadora e intelectual Beatriz Nascimento (2021), o nome dual Angola Janga aponta para o encontro de diferentes etnias na estruturação do *kilombo*, instituição angolana, e que se reconfigurou enquanto quilombo no Brasil colonial. O nome Angola, dado ao território colonial africano, deriva do nome do rei Mbundu, Ngola. Provavelmente, por meio do tráfico escravista, esse nome foi translocado para as bandas de cá junto com os representantes dessa dinastia. É provável que o segundo nome, Janga — variação de jaga —, demonstre a presença da etnia Imbangala que, junto aos Mbundu, chefiavam o Quilombo dos Palmares, porque assim estavam organizados no controle do território Mbundu em Angola. Para saber mais, indicamos a leitura do texto *O conceito de quilombo e a resistência cultural negra*, presente na obra mencionada anteriormente.

pioneiro e soteropolitano, Ilê Aiyê, e também mobilizado com intuito de difundir a cultura afro-brasileira no território mineiro, o Angola Janga se constrói em pilares que sustentam ações baseadas na perspectiva de uma educação popular negra (Silva, 2020) na cultura afro-brasileira e no direito à memória e à cidadania da população negra de BH e região metropolitana.

Constituindo-se, até então, como o único bloco afro a ocupar o centro da cidade, o Angola Janga traz, para a centralidade urbana das discussões e das atenções, temas atrelados às necessidades, à história, à memória e à cultura dessa população. O bloco reivindica, dessa maneira, a presença e o protagonismo negro na folia belo-horizontina para além das margens. Adentrando a monumentalidade do projeto brasileiro de nação objetivado no concreto, nos asfaltos e nas hierarquias étnico-raciais presentes na capital mineira, o bloco irrompe o positivismo urbano com testemunhos plasmados em estéticas sonoras, visuais e corporais negras.

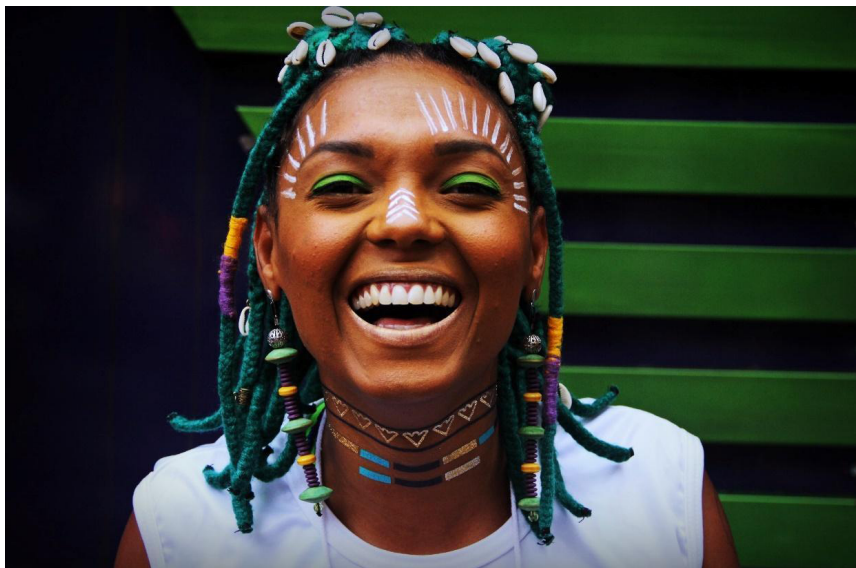
Antes de detalharmos alguns elementos que compõem a festa agenciada pelo bloco afro em foco, vale lembrar o que Abdias Nascimento (2016, p. 125) escreveu sobre o Candomblé: “o ventre gerador da arte afro-brasileira”. Nesse contexto, o início do cortejo do bloco é litúrgico dentro das tradições das religiões de matrizes africanas. Para abrir os caminhos e pedir licença aos ancestrais, a rua é simbolicamente lavada, pontos de orixás são entoados e integrantes em claras vestimentas fazem a soltura de pombos brancos. Feito isso, a presença das práticas rituais oriundas dos contextos afro-religiosos também dá o tom aos vários ritmos tocados na festa. Para as pessoas educadas na gramática dos tambores, é notório, por exemplo, o *Aguéré* de Oxóssi, o *Ilú* de Iansã e o *Ijexá* de Oxum. Isso nos desperta a memória de que “o tambor é talvez a ponte mais sólida entre o terreiro e a avenida” (Simas; Rufino, 2018).

Presenciar esse momento é flagrar muitos olhos inundados e transbordantes em lágrimas de emoção. As sensações que tomam cada uma dessas pessoas, despertadas por essa atmosfera percussiva criada, é matéria do mistério para as limitações compreensivas aqui assumidas. Talvez o que rebenta, de variadas formas em cada subjetividade, está ligado ao que Muniz Sodré (2019) interpreta ao dizer que a música negra implica um jogo de negação do tempo coercitivo, homogeneizado pela ética

protestante do capitalismo (Sodré, 2019, p. 131). Ao acentuar o aqui e o agora, a festa afirma a coletividade da força da vida presente, com sua complexidade composta de alegria e crueldade. Desse modo, a rua pode ressurgir, dessa vez não estrangulada pela lógica da produção capitalista, mas como espaço de proximidade entre o cotidiano e a produção simbólica; inteligível não pela racionalidade conceitual, mas pelo corpo integralizado numa atenção participante (Sodré, 2019).

Outro dispositivo estético característico do Angola Janga são as grafias faciais no semblante de cada pessoa integrante. Momentos antes do bloco se expandir nas ruas em batuques e danças, integrantes manualmente grafam, umas nas outras, em cada rosto, uma mesma pintura feita em pontilhados e riscos brancos, representando um animal com os seus valores e características atribuídos pelos saberes afro-brasileiros. Cada cortejo, de ano a ano, possui seu animal específico. Isso é uma das maneiras de plasmar, na estética dos corpos, o que o bloco deseja trazer para o grupo naquele ano que se inicia a partir do Carnaval. É um rito de iniciação daquela pessoa integrante que desfila pela primeira vez na agremiação, significando que, após um ano inteiro de formação e dedicação nos ensaios, ela, agora, integra a comunidade. Tão forte é o sentido disso que não é raro ver pessoas no público com suas faces desenhadas em grafias variadas, feitas no improviso, especialmente para acompanhar o Angola Janga, como se quisessem comunicar que, ali, se reconhecem nas tantas faces negras tracejadas de sentidos.

Figura 1 – Grafia facial besouro, Carnaval 2020



Fonte: Foto de Daniel Pitanga.

Esse ritual produz a remodelação das faces e das corporeidades negras a partir dos saberes afrodiaspóricos dispostos em grafias, produzindo um gosto estético que se contrapõe à lógica da branquitude. Ao se pintarem nessa intenção, as pessoas negras exaltam a beleza negra. Beleza essa que possui uma grande relevância no ponto de vista da fisicalidade, mas vai além, ao adquirir um sentido simbólico e político (Gomes, 2017).

Além disso, os estandartes são tecidos pelo percurso histórico do bloco que, até então, atravessou diferentes temas relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira durante os Carnavais. A cada ano, um elemento é acrescentado ao estandarte, passando a ser permanente. Por exemplo, o estandarte do cortejo 2018 que teve como temática *Ngomas: dos reinos de África aos tambores de Minas*, em homenagem aos Congados e Reinados, inaugurou as fitas coloridas, uma característica estética marcante das indumentárias de tais manifestações culturais afro-mineiras. Desde então, todos os estandartes dos anos seguintes são ornamentados em fitas. Isso carrega a memória de que o bloco, enquanto sujeito

coletivo, jamais perpassa alguma manifestação afrodiaspórica sem deixar de se afetar. O conhecimento construído a cada ano, com os trabalhos expressos nos corpos e nas estéticas que invadem a avenida, jamais são esquecidos, mas sempre reinventados para abrirem alas e anunciarem a chegada de uma trajetória coletiva que se faz presente em ancestralidade.

Figura 2 – Estandarte do Carnaval 2020 do bloco afro Angola Janga



Fonte: Foto de Moisés Teodoro.

Esses são alguns exemplos da produção artística dinâmica, política, múltiplice, (in)tensa e criativa do Angola Janga. Trata-se de amostras da resposta à violência capitalista, racista e neocolonial que ocorrem na transgressão dos quadros de memória da nação brasileira (Seligmann-Silva, 2023). Especificamente em BH, isso é fundamental, pois esses quadros, aqui praticados, escamotearam as diferenças de raça, classe e gênero na composição da cidade. É essa passagem do modelo da nação para eventos mais localizados e nutridos por autênticas experiências em comum que chamamos de *virada testemunhal do saber histórico* (Seligmann-Silva, 2023).

“

O que chamo de virada testemunhal determina novas modalidades de construção de memória, atravessadas pelos corpos, pela experiência individual e coletiva e se despede aos poucos da noção mais abstrata e artificial de uma unidade de “povo” e da “nação”, bem como dos parâmetros de uma suposta “razão universal” (Seligmann-Silva, 2023, p. 14).

Tal compreensão nos auxilia no refinamento analítico ao reconhecer e valorizar o Carnaval brasileiro, de modo geral, e a folia belo-horizontina, em específico, como detentores de expressões da cultura popular negra com poderosos teores testemunhais emancipatórios. Na contemporaneidade, testemunhos antirracistas e contracoloniais como esses integram uma força propulsora de *contraimagens* com grande potencial opositor às narrativas de extrema-direita que se empenham em cooptar os afetos das pessoas (Seligmann-Silva, 2023). Nesse sentido, as estéticas mobilizadas pelo Angola Janga, aqui entendidas como saberes estético-corpóreos produzidos pela comunidade negra, dizem respeito não somente à estética artística, mas à estética como forma de sentir o mundo, como corporeidade, como possibilidades de viver o corpo no mundo (Gomes, 2017).

Em outras palavras, as estéticas afro-brasileiras em rito festivo dispostas nas ruas durante o Carnaval de BH podem contestar as imagens unívocas e memórias homogêneas relacionadas à ideologia que funda a cidade e ao projeto reacionário de nação, mas não só. Principalmente, tais estéticas detêm a força de despertar a criação de outras formas de interpretar e viver a cidade, de reapresentar o espaço urbano para seus habitantes e, assim, desnudar a história, reinventando-a na evidenciação

das tonalidades negras que a compõem e que estão escondidas sob o manto da negligência e do epistemicídio (Carneiro, 2023). Nisso, elas reafirmam o lugar da festa enquanto tecnologia (re)criadora de mundos.

O contraste estabelecido por um cortejo negro — tomando as antigas ruas pavimentadas pelo ideário higienista e monológico cultural/estético/histórico da modernidade ocidental — acaba diversificando a paisagem urbana e o horizonte de conhecimentos. Incide-se, no presente, indagando todo o passado, ao borrar as fronteiras racistas, materiais e simbólicas, que impedem as pessoas negras de viverem a cidade para além da sobrevivência em situação de rua, do cotidiano de mão de obra explorada e da precariedade financeira. A presença do Angola Janga em BH, assim como de outras agremiações afrocarnavalescas, atestam que, mesmo às margens dos pressupostos que regimentam a sociedade apegada às certezas e ordenações elitistas e racistas, soluções imprevisíveis são acionadas e criam maneiras imaginativas de se preencherem os vazios com corpos, vozes e cantos (Simas; Rufino, 2018). Assim, as pessoas negras talham suas presenças na metrópole mineira. BH também é território negro!

Figura 3 – Ritmistas da bateria do bloco afro Angola Janga, Carnaval 2020



Fonte: Foto de Mayara Laila.

Na festa, diferentes encontros e vias de comunicação são instauradas, mesmo que momentaneamente. Seja pelos gestos dos corpos que dançam em resposta aos tambores, pelos conteúdos antirracistas presentes nas letras das canções entoadas, pelas corporeidades grafadas e ornamentadas em beleza, pelos estandartes que anunciam, através da história dos elementos que os compõem, a chegada da patuscada no chão sacralizado, pelas emoções despertadas nas pessoas integrantes e no público, a possibilidade de localizar os corpos negros na cidade de modo afirmativo é exercida (Sodré, 2019).

Essa localização corporal e a produção testemunhal das pessoas e memórias negras, envoltas nas trilhas sonoras dos tambores, educam e reeducam, portanto. O Carnaval possui suas gramáticas próprias, conta histórias, conversa com as mulheres, homens e crianças, modela condutas e amplia horizontes de mundo. A festa pode, então, expressar o que a palavra não pode dizer, contar histórias que os livros não contam e que as línguas não podem exprimir (Simas; Rufino, 2018). Se, em nossas escolas, pudéssemos ter acesso aos testemunhos indígenas, às testemunhas das resistências à escravização, aos sufocados testemunhos que se opuseram à Ditadura Civil Militar, se as pessoas estudantes conhecessem os relatos dos grupos que foram apagados do imaginário social enquanto produtores de saber, arte e vida, essas histórias poderiam viabilizar outra ética das relações (Seligmann-Silva, 2023). Poderíamos galgar com mais afinco a construção de subjetividades desestabilizadoras, inconformadas com o sofrimento humano causado pela escravidão moderna e pelas diferentes formas de racismo, patriarcado, desigualdades e opressões enquanto ações conscientes e escolhas da humanidade (Gomes, 2017).

Considerações finais

A presença itinerante do bloco afro Angola Janga em BH nos comunica que nenhuma vitória ou derrota é absoluta no campo das relações étnico-raciais no Brasil. Ainda que a historiografia local oficial não se debruce com o devido reconhecimento e valorização das pessoas negras do Curral del Rey ou no percurso de fundação e produção da capital, essa população inscreveu outras experiências, corpos e saberes na cidade, tencionando a lógica urbana que a tem excluído (Rezende; Saraiva; Andrade, 2022).

Ao promover um cortejo negro em meio a arquiteturas políticas e culturais de base colonial, o Angola Janga contribui com a construção de outros imaginários pela via da estética dos tambores e das corporeidades negras. A arte, então, adquire o seu teor de testemunhar contranarrativas. Os testemunhos afro-mineiros, desse modo, injetam uma nova visão da história no cenário da comemoração pública (Seligmann-Silva, 2023). Se, por um lado, as narrativas oficiais estão ainda insensíveis frente às corporeidades negras e suas criações; por outro, o bloco adentra a avenida anunciando que “em um Belo Horizonte já posso avistar/Esse é o Angola/Um pedaço da África veio pra cá”.⁶

Nessa toada, o Carnaval do Angola Janga se perfaz em uma posição mais humanizada e quente da história, mais íntimo da memória do que da historiografia, com estéticas do efêmero, e não do triunfo eterno (Seligmann-Silva, 2023). Essa breve reflexão nos reapresenta o Carnaval enquanto parte da educação para a vida, via estética, gestado no contexto das ruas em que as pessoas estão inseridas em seu cotidiano. À vista disso, a aprendizagem acontece na imersão cultural, reflexão e promoção de saberes outros. “Logo, o carnaval pode subsidiar outras reflexões e influenciar na construção da cultura daquele que o vivencia, influenciando no processo de valorização a partir da vivência, da imersão no processo experiencial” (Vargas; Brasil, 2020, p. 261).

Saber disso nos convoca a prestar mais atenção, no campo da pesquisa educacional, às dimensões política e educativa das manifestações afro-carnavalescas e ao seu potencial antirracista. Diante disso, emerge também a responsabilidade de lutarmos junto a esses coletivos para que eles não sucumbam às constantes investidas mercadológicas que detêm o poder de estrangular tamanha produção artística, estética, educativa e política, ao visar a enquadrá-los na prateleira da espetacularização do Carnaval de BH. Nossa tarefa, então, é a de aprender, ensinar e reconhecer a importância desses testemunhos, bem como fortalecê-los. Nosso empenho deve ser o de reconstruir nossas memórias para que tenhamos subsídios de continuidade de construção de mundos, antes que, mais uma vez, a locomotiva capitalista, neocolonial e racista nos soterre.

⁶ Música “Um Pedaço da África”, do bloco afro Angola Janga, presente no projeto Agbara do Angola Janga: memória, cultura e educação. Realizado com recursos da Lei Municipal de Incentivo à Cultura de Belo Horizonte (Lei nº 1098/2017).

Referências

ARRAIS, Cristiano Alencar. Belo Horizonte, a La Plata brasileira: entre a política e o urbanismo moderno. *Revista UFG*, v. 11, n. 6, p. 63-76, 2016.

BDMG CULTURAL. *Gil Amâncio: um artista na trilha dos saberes afrodiaspóricos*. Belo Horizonte: BDMG, 2021. Disponível em: <https://bdmgcultural.mg.gov.br/artigos/gil-amancioum-artista-na-trilha-dos-saberes-afrodiasporicos/>. Acesso em: 13 nov. 2022.

CALVO, Julia. Belo Horizonte das primeiras décadas do século XX: entre a cidade da imaginação à cidade das múltiplas realidades. *Cadernos de História*, v. 12, n. 21, p. 71-93, 2013.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

COSTA, Ana Carolina Silva; ARGUELHES, Delmo de Oliveira. A higienização social através do planejamento urbano de Belo Horizonte nos primeiros anos do século XX. *Universitas Humanas*, v. 5, n. 1, p. 109-137, 2008.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DIAS, Paola Lisboa Codo. *Sob a lente do espaço vivido: a apropriação das ruas pelos blocos de carnaval na Belo Horizonte contemporânea*. 2015. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

DOMINGUES, João Paulo Mariano. *Insurgências juvenis no carnaval de rua em Belo Horizonte: o bloco Seu Vizinho e a luta pela afirmação do território*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Berenice Martins. Favelas em Belo Horizonte – tendências e desafios. *Análise & Conjuntura*, v. 7, n. 2, p. 11-18, 1992.

MARTINS, Daniel Gouveia de Mello. *Minha carne não é só de Carnaval: por outra abordagem teórica sobre a atuação dos blocos afro de Salvador (Ilê Aiyê, Malê*

Debalê e Olodum). 2017. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MARTINS, Tarcísio José. *Quilombo do Campo Grande: a história de Minas Gerais que se devolve ao povo*. Contagem: Santaclara, 2008.

MENDONÇA, Jupira Gomes de. *Segregação e mobilidade residencial na Região Metropolitana de Belo Horizonte*. 2002. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O conceito de Quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTs, Alex (org.). *Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. p. 152-167.

PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos. A formação do espaço urbano da cidade de Belo Horizonte: um estudo de caso à luz de comparações com as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, n. 2, v. 21, p. 332-358, 2016.

PEREIRA, Josemeire Alves. Os herdeiros da “Fazenda do Bom Sucesso” e a população negra na história de Belo Horizonte (MG). *História, histórias*, v. 4, n. 8, p. 173-187, 2016.

REZENDE, Ana Flávia; SARAIVA, Luiz Alex Silva; ANDRADE, Luís Fernando Silva. “Transformando Cruz em Encruzilhada”: Blocos Afro de Carnaval e Produção de Espaços Negros em Belo Horizonte. In: *Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD-EnEO*, XI, 2022, on-line. EnANPAD. ANPAD, 2022, p. 2177-2371.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Testemunho, história e arte como bases de uma ética que resista aos fascismos. *Pernambuco*, n. 210, p. 12-17, 2023.

SILVA, José Walter Silva e. *A consciência que vem do tambor: uma leitura freiriana sobre a pedagogia afrocarnavalesca de Salvador*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

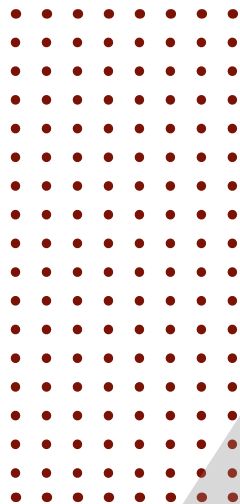
SILVA, Natalino Neves da. Educação Popular Negra: breves notas de um conceito. *Educação em Perspectiva*, v. 11, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8488/6422>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SOUSA, Patrício Pereira Alves de. Os lugares da festa: narrativas de espaço, tempo e etnicidade no Congado mineiro. *Geografias*, v. 12, n. 2, p. 39-56, 2016.

VARGAS, Alexandre Siles; BRASIL, Anderson. O Carnaval educa: um olhar a partir da primeira capital do Brasil. *Extraprensa*, n. 1, p. 254- 273, 2020.



Pensamento engatilhado

a filosofia das periferias na
poética-política dos Racionais Mc's

Melina Sousa da Rocha
Nilma Lino Gomes

Como citar este capítulo

Rocha, Melina Sousa da; Gomes, Nilma Lino. Pensamento engatilhado: a filosofia das periferias na poética-política dos Racionais MC's. In: Reis, Juliana Batista dos; Jesus, Rodrigo Ednilson de; Gomes, Ana Maria Rabelo (org.). *Quando a diversidade reeduca as instituições e as práticas educativas*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 80-106.

4

Este artigo foi inicialmente produzido como parte das reflexões construídas durante a disciplina Filosofias Africanas, cursada no programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFMG, no primeiro semestre de 2023.¹ O debate apresentado inspira-se no pensamento do filósofo brasileiro Eduardo de Oliveira e estabelece um diálogo entre o autor e a poética-política do grupo de *rap* Racionais MC's. As canções produzidas por este grupo são compreendidas como narrativas que expressam valores afrodiaspóricos, pautam-se em uma ética cidadã e criam uma estética que emerge nas (e das) periferias. Elas indicam, portanto, a produção de uma filosofia das periferias imersa na ancestralidade, que se contrapõe ao terror das desigualdades, do racismo e da violência policial ao mesmo tempo em que reafirma direitos.

Racionais MC's é um grupo de *rap* paulistano formado pelos membros Mano Brown (Pedro Paulo Soares Pereira), Ice Blue (Paulo Eduardo Salvador), Edi Rock (Adivaldo Pereira Alves) e KL Jay (Kléber Geraldo Lelis Simões). Dos membros acima citados, os três primeiros são os *rappers* ou MC's (mestres de cerimônia) enquanto o último é o

¹ Disciplina ministrada pelas/os docentes: Ana Maria Rabelo Gomes (UFMG), José Eustáquio de Brito (UEMG), Nilma Lino Gomes (UFMG) e Shirley Miranda (UFMG), com a participação virtual dos docentes: Eduardo de Oliveira (UFBA), Katiuscia Ribeiro (professora convidada da Universidade Temple, nos Estados Unidos), Renato Nogueira (UFRRJ) e Wanderson Flor do Nascimento (UNB).

DJ (*disc-jóquei*). Enquanto um grupo de *rap*, o Racionais MC's faz parte do universo do Hip Hop. De acordo com Lourenço (2010),

“

A expressão *Hip* (quadril) e *Hop* (balançar) é uma gíria, conhecida pelos jovens do Hip Hop, como balançar o quadril. O Movimento foi criado pelas equipes de baile norte-americanas, com o objetivo de apaziguar as brigas e contrariedades frequentemente manifestadas pelos jovens agrupados em gangues. O termo Hip Hop designa um conjunto cultural amplo que inclui música (*rap*), pintura (grafite) e dança (*break*). O *rap*, sigla derivada de ‘*rhythm and poetry*’ (ritmo e poesia), é a música do Movimento e constitui o seu elemento de maior destaque. Mc é a sigla de ‘Mestre de Cerimônia’; é ele que canta o *rap* e, na maioria das vezes, também compõe as letras. Apesar de ter suas origens norte-americanas, o Hip Hop feito no Brasil tornou-se totalmente distinto e independente, pois as questões sociais são diferentes. Além do quê, cada vez mais os grupos brasileiros procuram incorporar ingredientes nacionais e locais ao Movimento. Como exemplo, em Curitiba temos o Hip Hop Pinhão. O Hip Hop no Brasil despontou na periferia de São Paulo e desenvolveu-se ao longo dos anos 80, mas tornou-se popular somente na década de 90. A estação São Bento do Metrô, no centro de São Paulo, é considerada o berço e referência da cultura Hip Hop no Brasil. Hoje o Movimento Hip Hop já é presença marcante nas periferias de: Brasília, Recife, Rio de Janeiro, Curitiba, Porto Alegre, Florianópolis, entre outras capitais.

Compreendendo a potencialidade das letras de *rap* para o fazer e para a prática filosófica, circunscrita pela (e com) as periferias, buscamos colaborar com o debate no campo da Educação, destacando a Filosofia das Periferias como conhecimento desenvolvido em meio a experiências históricas de confronto, protesto e resistência.

O diálogo teórico presente neste artigo ancora-se em um importante marco legal, histórico e político da educação brasileira, que apenas foi possível devido à insistente denúncia e às incisivas proposições do movimento negro brasileiro. Como exemplo, pode-se citar a sanção da Lei nº 10.639/03, que alterou a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei nº 9394/96), tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e

africana nas escolas públicas e privadas da Educação Básica. Entendemos que a Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais proporcionaram um novo contexto político e educacional no país que vai além da educação formal.

Nesse contexto, o fazer filosófico e a produção de conhecimento do grupo de *rap* Racionais MC's passam a ser ainda mais reconhecidos e popularizados no campo educacional, a ponto do livro de sua autoria, *Sobrevivendo no inferno*, de 2018,² ser indicado pelo vestibular da Unicamp, no ano de 2020. Soma-se a esse reconhecimento o fato de o conselho universitário da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) ter aprovado, no dia 1º de agosto de 2023, a proposta de concessão de título Doutor Honoris Causa ao *rapper* Mano Brown, membro do grupo de *rap* Racionais MC's.

A notoriedade dos Racionais MC's no cenário nacional, a indicação do livro pelo vestibular de uma universidade pública considerada como centro de excelência no Brasil e a concessão de título Doutor Honoris Causa ao *rapper* Mano Brown pela UFSB revelam uma tendência em curso: aos poucos, pesquisadores e pesquisadoras da Educação se inserem no processo de descriminalização do *rap*, bem como no processo de sua valorização enquanto linguagem e literatura produzidas na (e pela) periferia, que reeducam e ensinam sobre a história e a resistência da população negra na diáspora, por meio de valores éticos compartilhados em territórios marginalizados.³

2 O livro, homônimo ao álbum do grupo de 1997, foi indicado por um dos maiores vestibulares do Brasil. A Universidade de Campinas (Unicamp) destaca a indicação do livro não só por sua importância no âmbito literário, mas também por se tratar de uma obra que ensina “história, política, racismo, exclusão social e a luta por direitos”. *Sobrevivendo no inferno* é uma aula de história, política, racismo e luta por direitos.

3 É fato que não existe censura para as manifestações culturais periféricas, mas sim criminalização. Assim como aconteceu com a capoeira, o samba, o *rap*, o funk e os mais diversos movimentos artísticos desenvolvidos por pretos e residentes nas periferias brasileiras. Exemplos não faltam. Um deles é o Projeto de Lei nº 5194/2019, apresentado pelo deputado Charles Evangelista, do PSL de Minas Gerais, que “altera o artigo 287 do Decreto – Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, transformando seu atual parágrafo único em parágrafo primeiro, acrescido de alíneas, para tipificar como crime qualquer estilo musical que contenha expressões pejorativas ou ofensivas nos casos trazidos por esta lei” (Rapresentando, 2023).

No dia 6 de março de 2025, o grupo Racionais MC's recebeu o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade de Campinas (UNICAMP), tendo como madrinha a professora Nilma Lino Gomes, que destacou a importância do reconhecimento dos saberes do grupo para o Movimento Negro Educador.

A adoção de práticas educativas pautadas nos conhecimentos da população negra é uma reivindicação histórica do Movimento Negro Brasileiro, como a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Movimento Negro Unificado (MNU), evidenciando a necessidade de radicalizar o debate sobre as epistemologias e ampliar o debate sobre a produção do conhecimento.

Gomes (2019) destaca a necessidade de denunciar a imposição do colonialismo na produção do conhecimento, reconhecendo os saberes produzidos nas experiências e lutas sociais e culturais. Esses saberes, muitos dos quais surgem na luta dos movimentos sociais, tensionam a colonialidade do saber, evidenciando que os grupos sociais, povos e nações subalternizados pela história também são produtores de conhecimentos. E conhecimentos legítimos. A autora destaca:

“

Essa postura político-epistemológica poderá nos levar mais além. Ela nos ajudará a superar o pensamento abissal. Pensamento esse presente na ciência moderna ocidental, que despreza, desqualifica e separa os saberes e conhecimentos produzidos fora do eixo Norte do Mundo (Gomes, 2019, p. 54).

Nesse sentido, os Racionais MC's, integrantes do movimento *Hip Hop*, podem ser compreendidos como produtores de um conhecimento que reflete sobre a condição da população negra nas periferias e que, enquanto saber marginalizado, busca tensionar o pensamento científico, produzindo uma outra ciência. Em prefácio do livro *Racionais MC's: entre o gatilho e a tempestade*, organizado por Daniela Vieira e Jaqueline Lima Santos (2023), as autoras destacam o *Hip Hop* como um movimento social global que é constituído e se constitui por meio da elaboração de uma produção pautada na transgressão de sujeitos que narram sobre si. Para as autoras, “não seria exagero afirmar que o *Hip Hop* também é ciência” (Vieira; Santos, 2023, p. XIII).⁴ Seguindo

⁴ Os dois textos de prefácio do livro estão sinalizados em algarismos romanos, enquanto os demais capítulos já estão identificados pelos algarismos arábicos.

essa análise, compreendemos que é possível encontrar, no *rap*, um dos elementos do movimento *Hip Hop*, uma profusão de conhecimentos produzidos pela periferia.⁵

Ao refletir sobre si, a vida da juventude periférica, os aprendizados, as estratégias de superação da violência policial, a educação e diversas outras questões fundamentais da vida das periferias e do povo negro e enfatizar a legitimidade dos conhecimentos produzidos pela juventude negra e periférica, o *rap* e, em especial, aquele produzido pelos Racionais MC's, assume uma postura filosófica diante da sociedade. Ao indagar o conhecimento, ele constrói uma filosofia produzida não no isolamento, mas em diálogo com os coletivos.

De certa forma, a música dos Racionais MC's e a sua poética apontam respostas e expressam os sentimentos e as angústias de quem luta para encontrar sentido em uma vida de desigualdades, da mesma forma que ajudam a encontrar alternativas, por meio da linguagem e da música, para uma juventude pobre e, principalmente, negra, à qual a sociedade nega o próprio direito de viver. Entendemos que essa produção constitui um fazer filosófico das periferias, constituindo-se também como um fazer educativo.

O "Ser" reivindicado: breve reflexão sobre as Filosofias Africanas

O campo das Filosofias Africanas é diversificado, abrangendo várias formas de fazer filosófico desenvolvidas tanto no continente africano quanto na diáspora negra. As Filosofias Africanas têm sido ignoradas pela filosofia ocidental e eurocêntrica, que determina a Europa (e mais especificamente a Grécia) como locus de produção de uma única filosofia. Nesse sentido, as abordagens filosóficas que surgem de povos que foram explorados e que enfrentaram as imposições de mundos coloniais são importantes para que possamos nos aproximar da complexidade das experiências, dos sentidos dados à existência humana e das visões de mundo de povos que se localizam fora do eixo norte do mundo.

⁵ O *Hip Hop* e o *rap* são expressões culturalis negras que surgem nos Estados Unidos da América, mas que dialogam e passam a ser incorporadas por negros em diáspora, bem como no próprio continente africano.

O debate no campo das Filosofias Africanas em nosso país vem sendo difundido por pesquisadores como Wanderson Flor do Nascimento (2019), que tem abordado as relações entre as Filosofias Africanas, as relações raciais e as práticas ancestrais em terreiros de Candomblé; Renato Nogueira (2012), que tem abordado a Filosofia Africana e a dimensão do *ubuntu*, bem como a compreensão das relações de afeto entre pessoas negras; Katiúscia Ribeiro e Valter Duarte Moreira Jr. (2019), que se debruçam sobre a cultura e o pensamento produzidos em Khemet, Antigo Egito, e enfatizam as questões da religiosidade de matriz africana; e Eduardo de Oliveira, que tem buscado construir um pensamento pautado na ideia da filosofia da ancestralidade como um fazer filosófico que reúne as dinâmicas da Filosofia Africana nas Américas, a partir da situação cativa e do encontro com povos originários.⁶

Apesar da multiplicidade de temas, os autores e a autora reúnem alguns pontos de compreensão que nos auxiliam a entender quais são os propósitos de se construir um campo de Filosofias Africanas: a denúncia de uma ideia de filosofia única, centrada na Grécia e nos europeus; a urgência da compreensão sobre os sistemas de pensamento e as cosmo percepções; a construção de valores éticos e morais, a partir do continente africano; bem como a necessidade de inclusão das Filosofias Africanas nos espaços de educação formal.

Entre os debates realizados durante a disciplina Filosofias Africanas, na pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, destaca-se o pensamento de Eduardo de Oliveira como aquele mais próximo do que se pretende abordar no presente texto, uma vez que o *fazer filosófico* da filosofia da ancestralidade, assim como o pensamento dos Racionais MC's, são formas culturais desenvolvidas na diáspora. É também deste filósofo o conceito de *epistemologia da ancestralidade*, concepção fundamental para as tradições resistentes em solo brasileiro.

6 Destacamos, aqui, os quatro filósofos/as estudados durante a disciplina Filosofias Africanas, ofertada no 1º semestre de 2023, no Programa de Pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da FAE/UFMG. Destacamos também: Adilbênia Freire Machado, filósofa e doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Luís Thiago Freire Dantas, doutor em Filosofia pela UFPR e especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais pelo NEAB-UFPR, Aline Matos da Rocha, doutora em Metafísica pela Universidade de Brasília – UnB, entre outros.

Ambos nascem como experiência e, inspirando-nos no pensamento da filósofa Elizia Ferreira, implicam uma ética, salvaguardada nos corpos, nas formas artísticas e nas diversas manifestações da cultura afro-brasileira (Ferreira, 2015, p. 46).

Apontamos algumas aproximações entre o autor e filósofo Eduardo de Oliveira e o grupo de *rap* Racionais MC's. Essas aproximações podem ser consideradas como o ponto central a partir do qual o presente texto é desenvolvido. Nesse contexto, ambos constroem sua formação nos movimentos sociais. Enquanto os Racionais MC's se formam nas bases culturais do movimento *Hip Hop*, que, nas décadas de 1980 e 1990, teve amplo apoio do Geledés;⁷ Eduardo forja sua pesquisa nas lutas por moradia do Movimento Sem Teto. Em ambos, podemos encontrar o sonho por uma vida mais digna e justa. No entanto, é na busca pela libertação do pensamento capaz de promover a emancipação da população negra e no reconhecimento dos conhecimentos por ela produzidos que os pensamentos do grupo e do autor mais se encontram.

A indagação e o desconforto dos que sofrem à margem provocam uma práxis de enfrentamento à dominação imposta pela colonização portuguesa, à escravização de africanos e às tentativas de extermínio dos povos originários. Aqueles que estão à margem seguem com a liberdade suspensa, uma vez que o racismo permanece atuando com o objetivo de eliminar não só os sujeitos dessas culturas, como também todo conhecimento herdado de seus ancestrais e recriados na diáspora como formas de *reexistência*.

As reflexões de Eduardo de Oliveira colaboram com um fazer filosófico constante, que se movimenta entre encruzadas e espirais que se formam no novo mundo, a partir de uma diversidade de formas culturais. No seu pensamento, a Filosofia Africana se encontra com a Filosofia da Libertação e busca confluir saberes que sinalizam a potencialidade do fazer filosófico. Esse saber, que o autor desenvolve junto ao conhecimento legitimado

⁷ Fundada em 30 de abril de 1988, Geledés é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigente na sociedade brasileira (Geledés, 2023).

na universidade, encontra-se com a sua narrativa, com os movimentos sociais e indica uma forma de produzir ciência que está atrelada a uma origem e gramáticas próprias, como o autor confirma em entrevista ao professor Luis Carlos Ferreira (2020):

“Então, minhas implicações são essas, as motivações iniciais passam por esse caminho e, eu diria que minha preocupação mais importante, agora, é exatamente pensar um diálogo entre a América latina e a África, um diálogo que seja efetivamente filosófico, substancial a partir das realidades que enfrentamos, tendo como aporte a ideia da liberdade e a liberdade pensada na epistemologia da deriva. E dentro do que se poderia chamar de uma grande ontologia da ancestralidade. Para que possamos, efetivamente, a partir do nosso próprio sotaque, da nossa própria linguagem, da nossa própria experiência e corporeidade, enfrentar as dinâmicas de dominação com processos de libertação (Ferreira, 2020, p. 4).

É numa estética própria, com a linguagem das periferias, que se localiza o pensamento dos Racionais MC's. Assim como quilombos, irmandades e terreiros, o *Hip Hop* tornou-se uma expressão cultural e um movimento da diáspora capaz de criar, a partir da periferia, uma filosofia da ancestralidade que, ao mesmo em que denuncia as condições de vida da população negra e pobre, recorre a uma crítica artística que promove a identificação desses sujeitos com a história, cultura e valores africanos e afro-brasileiros. A partir dessa estética *negro-brasileira*, ainda que com influências estadunidenses, o *rap* se consolida como um porta-voz da experiência negra nos territórios urbanos.

Os Racionais MC's fazem parte de uma experiência coletiva que tem como base a criação de um movimento com a linguagem própria da periferia, fundando uma nova subjetividade, o sujeito periférico, como define Acauam de Oliveira (2018), em prefácio do livro *Sobrevivendo no inferno*:

“o morador da periferia que assume sua condição, tem orgulho desse lugar e age politicamente a partir dele. O termo “periferia” passaria a designar não apenas pobreza e violência – como até então ocorria no discurso oficial e acadêmico –

mas também “cultura e potência”, confrontando a lógica genocida do Estado por meio da elaboração coletiva dos modos de dizer (Oliveira, 2018, p. 14).

Trata-se do Movimento Hip Hop que, de acordo com Lourenço (2010),

“

configura-se como um movimento social juvenil marcado pelo protesto e pela contestação, que seriam segundo Ammann (1991) características essenciais de todo movimento social. Para Elaine Andrade (1999, p. 89) o ‘Hip Hop sendo um movimento social, permite aos jovens desenvolver uma educação política e, consequentemente, o exercício do direito à cidadania’.

É um movimento que traz em si a perspectiva da periferia e é marcado pelo protesto e pela contestação de quem vive e testemunha a violência policial e as dificuldades de acesso aos direitos básicos.

Da obra do filósofo Eduardo de Oliveira dialogamos, sobretudo, com o seu pensamento expresso na entrevista *Filosofia da Ancestralidade: diálogo entre a Filosofia da Libertação e a Filosofia Africana*, de 2020, concedida a Luís Carlos Ferreira. Trata-se de uma entrevista que se aprofunda nos princípios filosóficos das reflexões realizadas pelo autor. Também dialogamos com partes da trilogia da ancestralidade, inscrita na obra *Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira* (2012). Das obras dos Racionais MC's, apoiamo-nos no capítulo *Rimo, logo penso*, (Machado, 2023) — em especial, na apresentação: *notas confusas, mas reais e intensas, sobre os quatro pretos mais perigosos do Brasil* (Vieira; Santos, 2023) — e nas letras de algumas músicas do grupo de rap.

Nos limites deste artigo e para início de uma conversa que se desdobrará na tese de doutorado em curso, partimos do material bibliográfico citado para, posteriormente, aprofundarmos a reflexão. Entrecruzamos, ao longo do texto, algumas letras de rap do grupo Racionais MC's, a fim de refletir um pouco mais sobre a filosofia expressa na poética-política do grupo, compreendendo que a rima, a poesia, o ritmo e o argumento presentes na obra do referido grupo musical não começam no ano de 1988. Ao contrário, todos esses elementos se conectam com a ancestralidade e, mais precisamente, com a ancestralidade africana e afro-brasileira.

Segundo Adilbênia Freire Machado (2014, p. 54-55):

“a ancestralidade funciona também como uma ‘bandeira de luta’, uma vez que ela fornece elementos para a afirmação (também criação e invenção) da identidade dos negros de todo o país” (Idem, p. 128), dessa maneira, ganha potência e passa a explicar um maior número de atividades ritualísticas, além de políticas e culturais, fora “alçada à categoria de princípio organizador” (Idem, p. 96) de uma cosmovisão africana, ou seja, saiu da dimensão apenas religiosa para também agir na militância, esta que significa “implicar-se processualmente e realizar algo defendido numa perspectiva valorada, social e imaginariamente referenciada” (Macedo, 2012, p. 33, grifos do autor), agindo também na educação, no todo da formação, sabendo-se que “tudo o que compõe o processo de formação é contingente, isto é, é produto de um contexto” (Nascimento, 2006, p. 80).

Eduardo de Oliveira (2007, p. 215) afirma que:

“a cultura é o movimento da ancestralidade. A ancestralidade é como um tecido produzido no tear africano: na trama do tear está o horizonte do espaço; na urdidura do tecido está a verticalidade do tempo. Entrelaçando os fios do tempo e do espaço cria-se o tecido do mundo que articula a trama e a urdidura da existência.

A ancestralidade pode ser entendida como princípio de construção do pensamento nas encruzilhadas afrodiaspóricas, como ponto de ebulição dos discursos anticoloniais, do enfrentamento ao racismo e às desigualdades, e está ligada ao *encantamento* na perspectiva da Filosofia da Ancestralidade, discutida por Eduardo de Oliveira.

O encantamento “é movimento, é conhecimento, é vida, é da ordem do acontecimento, é papel/ação da ancestralidade, aliás, esta é a forma enquanto o encantamento é o seu conteúdo. É produtor de sentidos, criador de mundo” (Machado, 2014, p. 51).

Adilbênia Freire Machado (2014) que afirma:

“O encantamento é aquilo que dá condição de alguma coisa ser sentido de mudança política e ser perspectiva de outras construções epistemológicas, é

o sustentáculo, não é objeto de estudo, é o que desperta e impulsiona o agir, é o que dá sentido. É esse encantamento que nos qualifica no mundo, trazendo beleza no pensar/fazer implicado, posto que pensar desde o corpo é produzir conhecimento usando todos os sentidos, pois “se ao aprender envolvemos sensibilidades, sabemos também que as sensibilidades aprendem [...] Esse encantamento como inspiração formativa é sem começo e sem fim, é um movimento constante. E movimento é conhecimento, é vida, é da ordem do acontecimento, é papel/ação da ancestralidade, aliás, esta é a forma enquanto o encantamento é o seu conteúdo. É produtor de sentidos, criador de mundos (Machado, 2014, p. 59).

Refletimos que a trajetória e o modo de fazer filosofia presente na obra de Eduardo de Oliveira e nas músicas de *rap* dos Racionais MC's expressam, cada um a seu modo, ancestralidade e encantamento. Mais do que compreender os autores por meio de conceitos, é importante enxergá-los e entendê-los por meio da sua ação no mundo. As produções por eles realizadas não apenas denunciam as mazelas do mundo, tais como o racismo e as desigualdades, mas nos ajudam a entender que, mesmo diante das violências, existem outras cosmovisões que nos convidam a reencantá-lo e não desistir do mundo, mas manter a estranha mania de ter fé na vida, conforme dizeres do cantor Milton Nascimento. O pensamento africano e afrodiaspórico presente na obra de Eduardo de Oliveira e nas músicas dos Racionais MC's pode ser considerado como parte de uma herança ancestral viva que se faz presente no tempo e no corpo.

“ O corpo traz inscrito em si a ancestralidade, o princípio fundador, raiz sentimental, que recria, atualizando-se na universalidade a partir de um contexto, manifestando-se nos costumes e nas tradições, com grande aporte na memória grupal e individual, nas suas manifestações materiais e imateriais, especialmente no seu fortalecimento pela identidade e preservação, pela integração e sua cultura e que chegou até nós, nesse momento da vida. (Machado, 2014, p. 59).

Como afirma Eduardo de Oliveira (2012, p. 43):

“ O encantamento é uma experiência de ancestralidade que nos mobiliza para a conquista, manutenção e ampliação da liberdade de todos e de cada

um. Assim, é uma ética. Uma atitude que faz sentido se confrontada com o legado dos antepassados. Confrontamento que faz sentido se atualizado na contemporaneidade.

Capacidade de se indignar, sonhar e encantar: possibilidades de encontro entre Eduardo Oliveira e os Racionais MC's

Eduardo de Oliveira produz um pensamento filosófico que se baseia em sua vivência em um bairro periférico, no qual o autor constata a existência de uma subjetividade coletiva, que perpassa a luta pela sobrevivência e pelo direito de sonhar. Ao se inserir na academia, o autor busca refletir uma filosofia que tenha como centralidade a práxis de libertação. O autor aponta que:

“

a filosofia não me dava essas ferramentas, não ajudava a pensar os movimentos sociais populares, não ajudava a pensar o Brasil, não ajudava a pensar a periferia, não ajudava a pensar as comunidades organizadas, não conseguia dar nenhuma pista para ajudar a responder por que tem racismo no mundo e no Brasil, particularmente, por que tem sexismo, por que tem classe social e etc. Ou seja, as perguntas fundamentais (para mim) a filosofia não respondia. E eu via a outra face da filosofia: que ela justificava, por exemplo, o advento da escravidão, que justificava o discurso indefensável da inferioridade das mulheres com relação aos homens e assim por diante. Ela defendia, por exemplo, como projeto eurocêntrico, uma superioridade daquela região ao restante do mundo, como África, América Latina, Ásia, Oceania (Ferreira, 2020, p. 3).

O autor descreve seu encontro com a Filosofia a partir da frustração, mas aponta o encontro com a história da Filosofia da América Latina como uma alternativa, ou seja, como uma outra “possibilidade de filosofar”. Essa possibilidade surgiu da necessidade de compreender as dinâmicas sociais e culturais da sociedade brasileira pensadas a partir da população negra. Nesse sentido, a necessidade de tornar o sonho coletivo o aproximou da Filosofia Africana e o orientou a desenvolver uma Filosofia da Libertação. O autor passou então a refletir sobre um fazer filosófico pautado no diálogo entre América Latina e África.

Esse diálogo a partir dos povos originários e africanos possibilitou ao autor compreender a maneira comunitária de esses povos desenvolverem o seu pensamento. A crença na palavra e na oralidade, os rituais coletivos e a consulta aos antepassados, por exemplo, podem ser consideradas como base para a produção de uma Filosofia da Ancestralidade.



Esses povos, quando aqui chegaram com esse dispositivo, produziram um Brasil afirmativo. Eles, que são frutos de uma negação absoluta (escravidão) em sua própria terra, são os produtores da afirmação contundente em terra alheia. Eles que foram... Olha, eu não vou falar mais eles, vou falar nós. Então, nós que fomos aliados da liberdade, nós que fomos violentados de maneira sistemática, sistematicamente, produzimos o contrário disso: sistema de inclusão social, sistema de alegria, sistema de festa, sistema de produção economicamente inclusiva, sistema de produção política – participativa e comunitária – para muito além do ideário da democracia representativa, realizando a democracia participativa, direta, nos conselhos de anciãos, de mulheres, de guerreiros, de crianças por exemplo. Estou rememorando nossa origem para dizer o seguinte: é impossível entender o diálogo do Brasil ou da região América Latina nos últimos vinte anos com a África, se não compreendermos essa história em larga escala. Essa história vem desde nossos antepassados e nos constitui enquanto brasileiros e brasileiras! (Ferreira, 2020, p. 223).

Eduardo de Oliveira constrói o seu pensamento filosófico alicerçado na profunda compreensão do sofrimento dos africanos escravizados e seus descendentes, o que o leva à narrativa de indignação. Contudo, a despeito dessa compreensão, o autor consegue entender a resistência e a persistência desses sujeitos ao continuarem vivos construindo um sistema de festa, produção economicamente inclusiva, política, participativa e comunitária. Trata-se da capacidade de, em meio à violência, reencantar a vida pela poética da resistência.

Ao nos debruçarmos sobre o pensamento do autor, podemos compreender a forma pela qual ele entende a população negra na diáspora africana, em especial na América Latina, como coletivos humanos aos quais têm sido sistematicamente negadas a liberdade e a participação na vida social, desde os tempos coloniais até

o presente. Todavia, isso não os derrota. Ao contrário, produz sujeitos capazes de tensionar as bases da sociedade e de organizar espaços em que seus conhecimentos coletivos são rememorados e afirmados. Assim, esses sujeitos produzem sistemas complexos de pensamento que denunciam as tentativas dos grupos dominantes de lhes roubar a sua humanidade e de lhes retirar o direito de serem considerados como produtores de conhecimento, principalmente quando estes são produzidos nos contextos periféricos.

Mesmo diante de toda a violência, a população negra na diáspora não abdica do seu direito de sonhar outros mundos, sonhar outros sonhos e pensar outro pensamento. Essa população possui, na sua trajetória, a capacidade de filosofar. Mais do que isso, filosofar não em alemão, mas na linguagem das periferias, nos espaços nos quais se localizam, na sua maioria, os diferentes contextos diaspóricos latino-americanos. É nessa realidade que o sonho comparece como possibilidade de ser e perceber e passa a ser uma das únicas alternativas daqueles que são “programados para morrer”.

Os Racionais MC's destacam, nas letras de suas músicas, o ato de “sonhar” como potencialidade transformadora para a periferia. Nesse ponto, observamos aproximações entre a sua poética e a filosofia de Eduardo de Oliveira. Observemos a letra da música “A vida é desafio”, de 2002:

“

É necessário sempre acreditar que o sonho é possível; Que o céu é o limite e você, truta, é imbatível; Que o tempo ruim vai passar, é só uma fase; Que o sofrimento alimenta mais a sua coragem; Que a sua família precisa de você; Lado a lado se ganhar, pra te apoiar se perder; Falo do amor entre homem, filho e mulher; A única verdade universal que mantém a fé; Olhe as crianças que é o futuro e a esperança. Que ainda não conhece, não sente o que é ódio e ganância (Brown, 2017, n.p., grifo nosso).

O trecho da canção, iniciada pelo estímulo e pela crença no sonho, encaminha-nos a pensar como o grupo de *rap* busca resgatar a autoestima da periferia, mesmo diante de uma realidade de adversidades. Em um território marginalizado, em que as perspectivas de futuro se encontram em suspensão, as palavras de estímulo para

sujeitos que são humilhados em batidas policiais e equipamentos públicos ressoam como um conforto. Os conselhos de quem vive a mesma realidade e se expressa pelo mesmo tipo de linguagem trazem narrativas de identificação e superação, que sempre vão retomar a importância da família.

A letra de *A vida é desafio*, do álbum de 2002, *Nada como um dia após o outro dia*, aponta para um momento em que os Racionais MC's retornam aos palcos com um novo trabalho. Esse trabalho surge em um período em que os próprios integrantes estão buscando se reorganizar financeiramente em decorrência do longo tempo sem produzir álbuns. Para Faustino (2023), esse período também marca um deslocamento de setores politizados do *Hip Hop* para a política institucional do governo petista que vigorou entre os anos de 2003 e 2016, no Brasil. Esse afastamento resultou em uma lacuna político-cultural na periferia, enquanto os Racionais MC's adotavam uma nova estética para seguirem se comunicando com a periferia. “Enquanto isso, em nada como um dia após o outro dia, os Racionais faziam o caminho inverso e, de quebra, apresentaram um conjunto de inovações estéticas que influenciou, mais uma vez, toda a cena do rap brasileiro” (Faustino, 2023, p. XXIII).

Segundo o autor, em um momento em que o Brasil era marcado pela presença da esquerda na condução do Estado e em que atores políticos de diversas áreas passaram a participar da política institucional (alguns dos quais começaram a limitar a crítica sobre a condição do negro no Brasil), afastando-se, consequentemente, das periferias, o grupo Racionais MC's retorna com um álbum rico em relatos pautados na persistência do racismo no Brasil, mas também refletindo sobre a capacidade de superação dos sujeitos por meio da crença em si mesmos. A espiritualidade é latente na obra do grupo, mas o álbum de 2002 e, sobretudo, a música “Jesus chorou” demonstram aquilo que Acauam Oliveira (2018) nomeia de *pastor-marginal* e que surge no álbum de 1997. Aqui temos o desejo de preservação da vida dos sujeitos, apresentando conselhos e sugerindo soluções que podem evitar a prisão ou a morte.

Nas comunidades em que as igrejas neopentecostais e católicas carismáticas se colocam como a única possibilidade de salvação, o caminho apresentado pelos Racionais MC's é mais que uma forma de “conversão”. A alternativa da poética-política

do grupo é a denúncia e a busca pela libertação real da população negra. Contudo, embora o foco seja para essa população, as letras e canções do grupo se expandem para todo e qualquer sujeito, principalmente jovens pobres e periféricos, que sofrem com a violência e com a desigualdade. Pode-se dizer que há um apelo à construção de um diálogo reflexivo que sugere a aliança entre os oprimidos das vilas, favelas e espaços marcados pelo sofrimento. Esse diálogo ecoa para fora da periferia e é ouvido por intelectuais engajados, políticos e artistas progressistas, entre outros, que se alimentam dessa narrativa regada a ritmo e poesia.

Esse pensamento os aproxima de uma das dimensões da Filosofia da Libertação, desenvolvida na América Latina e abordada por Eduardo de Oliveira, compreendida como:

“um movimento que soube transcender a produção teórico-acadêmica (necessária) para dialogar, em aliança, com os sujeitos da libertação espalhados por nosso telúrico continente e, desde nosso solo fecundo, fertilizar o pensamento e a práxis de libertação no mundo! (Ferreira, 2020).

A Filosofia da Libertação, debatida por pesquisadores como Enrique Dussel, toma novos contornos na compreensão de Eduardo de Oliveira, que destaca as múltiplas facetas do pensamento filosófico contemporâneo (Ferreira, 2020). O filósofo revela que a estética e, portanto, as formas de se produzir o pensamento, partem da sensibilidade. Nesse sentido, o autor destaca a importância das experiências negro-africanas, na construção do saber, como uma atitude de uma práxis de libertação recriada na diáspora, como quilombos, a capoeira e as religiões de matriz africana:

“Para mim a filosofia se diz como estética, e a experiência de liberdade dos povos negros em deriva somando-se à produção de mundos encantados (em contraponto ao desencantamento do mundo) vai desenhando o meu projeto de uma Estética da Libertação, em tudo mais modesta e com menos alcance que a monumental construção dusseliana (Ferreira, 2020, p. 35).

Compreendemos que o movimento Hip Hop se estrutura em uma estética de encantamento, na medida em que promove a afirmação dos sujeitos negros periféricos

por meio da resistência e da recriação cultural. Trata-se de uma poética-política que valoriza a história de africanos e afro-brasileiros, ressignifica os territórios marginalizados e os encanta, e que realiza um retorno a essa história por meio da sua experiência de luta por liberdade e não pelo viés da opressão colonial e racista, embora nunca deixe de reconhecê-las.

Esse movimento também é pedagógico, na medida em que busca educar a periferia para que ela reconheça sua origem e sua cidadania. Essa dimensão pode ser percebida na letra da canção *Voz ativa*, do álbum *Raio-X do Brasil*, de 1993:

“Precisamos de um líder de crédito popular; Como Malcom X em outros tempos foi na américa; Que seja negro até os ossos, um dos nossos; E reconstrua nosso orgulho que foi feito em destroços; Nossos irmãos estão desnorteados; Entre o prazer e o dinheiro desorientados; Brigando por quase nada; Migalhas coisas banais; Prestigiando a mentira; As falas desinformado demais.

De acordo com Faustino (2023), o álbum de 1993 acompanha as demandas de uma população negra em meio a uma “transição inacabada entre a ditadura e uma frágil democracia”, que ainda se encontra em situação precária. Por meio do *rap* do grupo, os Racionais orientam sobre a necessidade de organização política e sobre a projeção de um líder negro tão radical quanto Malcom X.

Se pensarmos o contexto histórico-político brasileiro vivido em 1993, no qual a questão racial e as desigualdades raciais não estavam colocadas para a sociedade e nem para a produção do conhecimento como se encontraram a partir do terceiro milênio, podemos reconhecer a presença da sagacidade e sabedoria do grupo de *rap*. Essa sabedoria é marcada pelo fato de se constituir em uma prática musical e em uma narrativa que proclamam o bem comum e não a revanche ou a revolta.

Nesse sentido, a experiência artística e cultural expressa nas letras do *rap* dos Racionais MC's, em especial na canção *Voz ativa* (1993), aproxima-se daquilo que Eduardo de Oliveira nomeia como Pedagogia do Baobá, em que a ética não está preocupada com a definição daquilo que é belo, ou daquilo que é ou não teoria, ocupando-se em alinhar conhecimento à prática de luta:

“

Não dissociar o dito do vivido, a teoria da prática (que em minha opinião nunca estiveram separadas e não obstante tornou-se um dos mais importantes falsos-problemas da história da educação). Sabedoria não é coisa de letrados. Assim, o mestre de capoeira, a iyalorixá, o babalawô, o mestre-de-açúcar (nos engenhos da escravidão), a sambista, o brincante do maracatu (etc.) podem ser sábios sem letramento. A sabedoria ultrapassa o conhecimento, mas não vive sem ele. O problema da educação no ocidente é que o conhecimento classificado como acadêmico suplantou a sabedoria, hierarquizando os saberes. Não se diz sábia uma atitude voltada apenas para o bem daquele que a pratica. Sabedoria diz-se de práticas que provocam o bem-comum (Ferreira, 2020, p. 31).

Buscando, portanto, o bem comum dos sujeitos periféricos, os Racionais retomam a ancestralidade de Malcom X e das lutas antirracistas nos Estados Unidos como um ponto para a ampliação do diálogo entre a própria periferia, produzindo saberes educativos sobre as lutas do movimento negro nos EUA e sonhando com elas para a realidade do negro no Brasil.

“

A Educação converte-se no conteúdo e no continente: é uma forma [estética] e uma atitude [ética]. Ao mesmo tempo é o caminho e o caminhar. É uma arte de viver (ensina e aprende em relação de ancestralidade: educando/educador, mestre/ discípulo, criança/adulto, eu/outro, meio ambiente/sujeito, profano/sagrado...). É o paradigma ético-estético como horizonte da educação (Ferreira, 2020, p. 30).

Essencialmente dialógica, a educação que se desenvolve por meio da Filosofia da Ancestralidade possibilita aliar estética e ética como forma de combater a colonialidade do saber, que instaura uma educação que reverbera o colonizador português, bem como suas formas e conteúdos de ensino monológico. Quando compreendemos que as culturas africanas e latino-americanas se pautam pela diversidade e multiplicidade de olhares e pelo respeito às subjetividades, podemos afirmar que elas exercitam o que Eduardo de Oliveira nomeia de princípio da alteridade.

Os Racionais MC's também acionam o princípio da alteridade ao pensar a si mesmos e aos outros jovens moradores da periferia, principalmente jovens negros, não como um

outro perigoso, como apregoado pelas camadas médias, elites e forças de segurança do Estado. Eles propõem novas formas de sobrevivência a esse outro (que também são eles mesmos), muitas vezes considerado como bandido, mas não se confundem com ele. Ao mesmo tempo, entendem a si mesmos como marginais, ou seja, marcados para morrer pelas mãos do Estado. Compreendem, nesse caso, a relação entre a alteridade e a insegurança presente nas trajetórias dos jovens pobres e dos homens negros que moram nas periferias, no que se refere à sua sobrevivência diária. A pergunta cotidiana é: será que estarei vivo no dia seguinte? Para eles, a alteridade presente na periferia e estereotipada pela sociedade brasileira é vista na sua humanidade:

“

A tarefa fundamental do rapper passa a ser, portanto, propor novas formas de sobrevivência aos sujeitos periféricos, posicionando-se ao lado do bandido (sem se confundir com ele) ao mesmo tempo que se define enquanto marginal, ou seja, um sujeito destinado a morrer pelas mãos do Estado, mas que consegue sobreviver no inferno: “Permaneço vivo, prossigo a mística/ Vinte e sete anos contrariando a estatística”. O objetivo maior é construir, em conjunto com a comunidade periférica, um caminho de sobrevivência para todos os irmãos, bandidos inclusos, por meio da palavra tornada arma (Oliveira, 2018, p. 36).

A criação e recriação, em meio ao cativeiro, de culturas de solidariedade, sejam elas dos povos originários ou africanos, permitiram elaborar uma diferença que não exclui e subalterniza, como tem feito o pensamento colonial, mas sim que reeduca os sujeitos a pensarem seus lugares na sociedade. Esse é um aspecto da Filosofia da Ancestralidade, ou seja, é um processo dentro da política de encantamento, que se dá em meio a encruzilhadas históricas e sociais, de sujeitos que contrariam as estatísticas e magicamente insistem em viver.

Como nos diz Machado (2014, p. 59), “o encantamento é aquilo que dá condição de alguma coisa ser sentido de mudança política e ser perspectiva de outras construções epistemológicas, é o sustentáculo, não é objeto de estudo, é o que desperta e impulsiona o agir, é o que dá sentido”.

Nesse movimento, o espaço à deriva, entre América e África, que guarda uma série de sentimentos e vivências, não é compreendido mais apenas pela escravidão e

pela dor, mas também como um lugar de potência e devir, como nas favelas. Para Eduardo de Oliveira:

“

Encantar é construir mundos. Se produzir conceitos é a tarefa da filosofia, como disseram Deleuze e Guattari, eu digo que seu objetivo é construir mundos. Reconstruí-los. Destruir mundos (exercício da crítica) será, então, imprescindível para construir outros. De minha parte, dedico-me a construir o mundo do Outro, agora como alteridade positiva. Não uma alteridade abstrata, mas situada, contextualizada, com pertencimento étnico, de gênero, classe social e sexualizada. Uma metafísica da alteridade, eu diria, imanentizada. (risos) (Ferreira, 2020, p. 30).

Por meio desse encantamento, nas encruzilhadas em que o caos é transformado em desejo por libertação, a política e a poética da Filosofia da Ancestralidade se estabelecem, produzindo narrativas subjetivas e coletivas da comunidade negra. Por ser coletiva, essa poética também é política e epistêmica, territorializada e desterritorializada; ela é o movimento e o princípio, que também é Exu, aquele que desestabiliza para estabilizar. Pratica a ordem e a desordem e, por meio disso, liberta e transforma.

A música e a letra dos Racionais MC's são compostas de narrativas coletivas que encantam a juventude periférica por ser parte de sua história, de seu viver e, quem sabe, dos seus sonhos. É um fazer musical que também é conhecimento territorializado, que expande a comunicação. É movimento e, por isso, também é Exu. O rap dos Racionais desestabiliza e evidencia o racismo, as desigualdades e o fazer periférico. E, ao fazer isso, ajuda a estabilizar vidas instáveis e leva alento, sonho, indignação e ação aos jovens periféricos, em especial, aos negros e às negras.

A filosofia da rima: Racionais MC's como radiografia poético-política

Oliveira (2018), lendo o sociólogo Tiaraju D'Andrea, afirma que os Racionais MC's foram responsáveis por criar uma nova subjetividade que possibilitou a definição de um *sujeito periférico*, ressignificando o termo *periferia*, deslocando seu significado de criminalização e assumindo os sentidos orientados pela potência produtora de cultura. “Ser periférico”,

para além de ser aquele que está fora do centro, à margem de qualquer atenção, passa a designar aquele que reconhece politicamente o seu lugar, reconhecendo-se na luta, sonhando e agindo para melhorar suas condições individuais e coletivas.

Nesse sentido, o *sujeito periférico* é aquele que confronta a lógica do Estado para anunciar um modo coletivo de dizer (Oliveira, 2018, p. 23). A coletividade que se instaura na encruzilhada, ou seja, no caos provocado pelo Estado e pelas forças de segurança, encontra, na voz periférica, a potencialidade de mudança que perpassa a denúncia social e a necessidade de construção de um novo olhar sobre si mesma.

Oliveira (2018) também aponta para a condição de construção de uma experiência negro-africana, lendo Walter Garcia, ao afirmar que:

“na obra dos Racionais ocorre uma plena adequação entre linguagem formal e conteúdo de experiência, adequação essa que é resultado de um trabalho estético vigoroso. Ou seja, a condição de “voz privilegiada da periferia” é resultado estético, e não ponto de partida da obra, e ainda que esse resultado só possa ser obtido a partir da realidade periférica, a relação entre “lugar de fala” e estrutura narrativa não se dá de modo automático (Oliveira, 2018, p. 27).

Eduardo de Oliveira afirma que os africanos trouxeram a prática social comunitária para o novo mundo, já que esta era inerente aos seus modos de vida (Ferreira, 2020). Para o filósofo, essa prática era baseada

“na oralidade, na importância da palavra, na comunicação, nas relações, articuladas sempre em rituais sociais, religiosos, sempre coletivos, que atualizaram o conhecimento dos antepassados para responder aos desafios da sua contemporaneidade, ou seja, da sua realidade imediata (Ferreira, 2020, p. 5).

Faustino (2023, p. XXII) afirma que “a maior contribuição do rap não foi apenas de formar lideranças negras e críticas ao sistema, mas, sobretudo de se comunicar com a periferia”. Esse modo de comunicação, por meio de canções de *rap*, com uma estética urbana diaspórica, informa sobre a estrutura social brasileira e sobre as consequentes desigualdades resultantes de um projeto político racista, em que se nega acessos a

direitos básicos, na mesma medida em que se instaura a violência como forma de coerção nas periferias.

Nesse sentido, podemos correlacionar as reflexões de Oliveira (2018) e do filósofo Eduardo de Oliveira na compreensão da experiência periférica do *Hip Hop*, especificamente do grupo Racionais MC's, como uma elaboração coletiva, testemunhal e vivida por sujeitos, agentes da periferia, que buscam sonhar com uma nova realidade social para a periferia: “é isso aí você não pode parar; esperar o tempo ruim vir te abraçar; acreditar que sonhar sempre é preciso; é o que mantém os irmãos vivos” (Brown, 2017, n.p.).

A estética da libertação está expressa em toda construção da canção *A vida é desafio*, interpretada por Edi Rock, que compõe o grupo, e o *rapper* Afro-X, que compôs o grupo 509-E e é um sobrevivente do cárcere. Toda a música soa como um conselho para que a periferia se afaste daquilo que ameaça sua existência, em que os Racionais buscam apresentar as dificuldades de viver entre o “sonho e a merda da sobrevivência”.

Oliveira (2018) aponta para o fato de que, no álbum de *Sobrevivendo no inferno*, os Racionais MC's assumiam um tom professoral e autoritário e que o álbum traria uma nova forma de comunicação com a periferia, assumindo, então, a figura do pastor marginal. A estética do álbum possui diversas referências ao cristianismo, como a capa e as mensagens em forma de pregação. Trata-se, portanto, de uma maneira de dialogar com uma periferia que já se apresenta com um número elevado de igrejas evangélicas.

A aproximação do grupo com a ONG Geledés e com o Instituto da Mulher Negra, por sua vez, influenciou os músicos a produzirem críticas raciais e críticas sobre a sociedade brasileira. Os projetos estético e ético, nesse sentido, unem-se para que o contato com a periferia produza frutos importantes. É possível afirmar que o álbum *Sobrevivendo no inferno* passa a considerar a subjetividade periférica como uma forma de enxergar a sociedade brasileira. Oliveira (2018) afirma que:



Uma vez que um dos fundamentos do modelo brasileiro de organização social é a generalização da violência contra a periferia, pode-se dizer que o projeto ético e estético do grupo consiste em negar um dos principais pilares da formação do país. Daí seu elevado grau de periculosidade (Oliveira, 2018, p. 36).

O projeto ético e estético dos Racionais MC's pode ser entendido como um projeto *exunístico* que, como tal, busca promover uma Filosofia de Ancestralidade, na medida em que compreende a necessidade de afirmar a coletividade negra e periférica. O que para uns é periculosidade, para outros, é uma forma de encantamento e reconhecimento. São caminhos abertos. É comunicação: exu.

Considerações finais

As reflexões apresentadas no presente artigo buscam indicar a possibilidade de compreender o pensamento dos Racionais MC's como uma epistemologia emergente, que surge na necessidade de pensar os modos de vida e no contexto da produção de conhecimentos nas (e das) periferias brasileiras, majoritariamente negras. Essa inclusão, referendada pela indicação do livro *Sobrevivendo no inferno* em um dos maiores vestibulares do país, evidencia a importância da *radiografia inflamada* do grupo nos currículos escolares. Trata-se de um fazer filosófico produzido pelas periferias, em meio a condições precárias de sobrevivência e que destaca a narrativa de sujeitos que, além de estarem segregados socialmente, têm seu conhecimento inferiorizado e negado.

Para isso, a análise sobre parte das produções dos Racionais MC's, em diálogo com o pensamento do filósofo Eduardo de Oliveira, indica-nos aproximações entre esses dois sujeitos políticos no que se refere aos fazeres filosóficos. Fazeres esses que, na perspectiva de Eduardo de Oliveira, fazem parte da construção das Filosofias Africanas em terras diaspóricas e que podem ser reconhecidos como expressão da Filosofia da Ancestralidade, compondo, junto com os demais fazeres e saberes dos povos originários e negros latino-americanos, uma Filosofia da Libertação que, diferentemente de Dussel, toma novos contornos ao destacar a importância das experiências negro-africanas recriadas na diáspora como produtoras de uma práxis

de libertação. Trata-se de uma libertação que também se assenta na promoção de epistemologias que explicitam as tensões raciais latino-americanas e, em especial, brasileiras e que, ao mesmo tempo em que são denúncia, também anunciam a potencialidade de no “lixão nascer flor”.

Diante da criminalização das periferias, um novo modo de ver e de pensar surge na obra dos Racionais MC's como algo que indica a presença de uma ancestralidade coletiva que floresce e que busca marcar as subjetividades em meio à tensão, ao sonho e à sobrevivência, que fazem parte da realidade das periferias.

Inspiradas na reflexão trazida pela Filosofia Africana — em especial, na rica entrevista de Eduardo de Oliveira dada a Luis Ferreira, em 2020 — e em sua importância para a Educação, podemos afirmar que o diálogo proposto neste artigo — que ainda necessita crescer, adensar e avançar — contribui para a valorização e para a potência dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos da periferia, principalmente os negros, na construção de imagens e autoimagens positivas e contra-hegemônicas sobre si mesmos e sobre a cultura, a estética, a ética e a poética provenientes daqueles que vivem nas favelas e nas periferias.

Os grupos culturais, os movimentos sociais, a música, a dança e a religiosidade de matriz africana nas periferias são formas pelas quais negros e negras da diáspora fazem emergir os conhecimentos por eles produzidos. Nesse sentido, a periferia, resultado do processo de colonização e racismo, que cindiu as cidades e expulsou a população negra para as favelas e subúrbios, demonstra que as condições de sobrevivência coletiva fundaram uma nova percepção de comunidade.

Nessa comunidade, circunscrita na periferia, o pensamento reflexivo brota com força e vitalidade, capaz de ser um bálsamo para uma vida de angústias e perigos e capaz de reencantar a vida; uma vida marcada pela ausência de condições básicas de sobrevivência, na qual a própria periferia tem sua existência ameaçada pela letalidade da violência das forças de segurança policial, que atuam nas comunidades como se estivessem em territórios de guerra.

Referências

BROWN, Mano. *A vida é um desafio*. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wb3rvC6z5ao>. Acesso em: 02 out. 2024.

FAUSTINO, Deivison. *Notas confusas, mas reais e intensas, sobre os quatro pretos mais perigosos do Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2023.

FERREIRA, Elizia. Dossiê filosofia da ancestralidade. *Revista Cult*, a. 18, n. 204, ago. 2015.

FERREIRA, Luís Carlos. Filosofia da ancestralidade: diálogo entre a filosofia da libertação e a filosofia africana. *Ideação: A Journal of Philosophy*, v. 1, n. 41, 2020.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2019.

LOURENÇO, Mariane Lemos. Arte, cultura e política: o movimento Hip Hop e a constituição dos narradores urbanos. *Psicologia para América Latina*, n. 19, 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1870-350X2010000100014&script=sci_abstract. Acesso em: 02 out. 2024.

MACHADO, Adilbênia Freire. Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: Filosofia Africana e práxis de libertação. *Revista Páginas de Filosofia*, v. 6, n. 2, p. 51-64, jul./dez. 2014.

MACHADO, Janáina. Rimo, Logo Penso. In: VIEIRA, Daniela; SANTOS, Jacqueline Lima. *Racionais MC's entre o gatilho e a tempestade*. São Paulo: Perspectiva, 2023. p. 107-125.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Oyèrónkẹ́'Oyèwùmí. Potências filosóficas de uma reflexão. *Problemata – Revista Internacional de Filosofia*, v. 10, 2019.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. In: *Revista da ABPN*, v. 3, n. 6, nov. 2011/fev. 2012, p. 147-150. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/358>. Acesso em: 02 out. 2024.

OLIVEIRA, Acauam Silvério de. O evangelho marginal dos Racionais MC's. In: RACIONAIS MC'S. *Sobrevivendo no inferno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 18, p. 28-47, mai./out. 2012. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly>.

com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_david_de_oliveira_-_filosofia_da_ancestralidade_como_filosofia_africana._educa%C3%A7%C3%A3o_e_cultura_afro-brasileira.pdf. Acesso em: 24 set. 2023.

OLIVEIRA, Eduardo David de. *Filosofia da ancestralidade*: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. V. III. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

RIBEIRO, Katiúscia; MOREIRA JR., Valter Duarte. Análises e reflexões afrocêntricas acerca da educação filosófica. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 31, mai./out. 2019, p. 87-100. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28258>. Acesso em: 02 out. 2024.

VIEIRA, Daniela; SANTOS, Jacqueline Lima. *Racionais*: entre o gatilho e a tempestade. São Paulo: Perspectiva, 2023.



Raça e gênero ocupam a escola

a produção de identidades
políticas por jovens negras

Priscylla Ramalho Dias Ferreira
Geraldo Leão

Como citar este capítulo

Ferreira, Priscylla Ramalho Dias Ferreira; Leão, Geraldo. Raça e gênero ocupam a escola. a produção de identidades políticas por jovens negras. In: Reis, Juliana Batista dos; Jesus, Rodrigo Ednilson de; Gomes, Ana Maria Rabelo (org.). *Quando a diversidade reeduca as instituições e as práticas educativas*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 107-127.

5

*“Eu vou cantar até o fim,
Eu sou a mulher do fim do mundo”*

(Romulo Froes e Alice Coutinho)

O presente texto é o resultado de uma pesquisa¹ com jovens mulheres negras e militantes de movimentos sociais, na cidade de Belo Horizonte, que vivenciaram experiências diversas nas ocupações estudantis das escolas públicas de Ensino Médio de Minas Gerais, em 2016.

A pesquisa buscou investigar os processos de formação de identidades políticas de mulheres negras, jovens e militantes, que participaram das ocupações das escolas na Região Metropolitana de Belo Horizonte, em 2016. Em especial, a partir de suas narrativas enquanto sujeitas sócio-político-culturais e das suas experiências nas ocupações estudantis, buscou-se compreender as possíveis influências dessas lutas nos processos de formação de identidade política. Assim, procuramos privilegiar as

¹ Lute como uma menina negra: ocupações estudantis e identidades políticas de jovens mulheres negras, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, em fevereiro de 2022.

narrativas das jovens que participaram da pesquisa e as suas próprias interpretações, reflexões e análises sobre suas trajetórias e experiências de luta social e política.

A pesquisa adotou uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando *entrevistas narrativas* como principal instrumento de pesquisa. Recorremos às narrativas construídas pelas próprias jovens sobre a sua experiência nas lutas sociais, explorando os sentidos e os significados que elas elaboravam sobre as suas experiências e sobre as ações que empreendiam como militantes. Partimos do entendimento de que as identidades políticas, as representações, as interpretações e as imagens que as sujeitas construíam de si e do mundo eram, necessariamente, o caminho para se chegar aos elementos e aspectos envolvidos nesse processo. A metodologia adotada permitiu que as sujeitas descrevessem e interpretassem o contexto de suas experiências, desvelando seu poder de agência nos processos de produção e reprodução da realidade social, por meio da atribuição e construção de sentidos e significados dessas experiências.

Para compor a abordagem metodológica, acionamos também a discussão da filósofa norte-americana Judith Butler (2015) sobre o “relato de si”, pertinente à investigação de processos de formação de identidades políticas, a partir do entendimento de que não se compreende essa categoria de forma fixa, coerente e determinada. Os “relatos de si” que as jovens participantes da pesquisa trazem não definem ou configuram identidades. Portanto, não há nenhuma exigência de qualquer coerência biográfica, pois, do contrário, estaríamos reproduzindo uma “violência ética”, da qual fala Butler (2015).

Os caminhos da pesquisa

As participantes da pesquisa foram selecionadas a partir das ocupações estudantis da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), em 2016. Para o processo de seleção das jovens, foram considerados os seguintes caminhos: a) o banco de contatos construído à época das ocupações; b) as indicações feitas por lideranças do Movimento Estudantil Secundarista da RMBH; e c) as indicações feitas por professores e gestores de escolas.

O procedimento utilizado foi aquele conhecido como “bola de neve”, que se caracteriza pelo processo de acionar pessoas que tenham contato ou conhecimento de como localizar os sujeitos de interesse para a pesquisa. A definição do tamanho do

grupo selecionado, por sua vez, justificou-se, sobretudo, pela escolha de trabalhar com entrevistas narrativas para as quais não cabe selecionar um número muito grande de pessoas entrevistadas. Além disso, para o alcance dos nossos objetivos, acreditamos que o quantitativo definido foi suficiente para a construção do *corpus* empírico.

A partir de uma lista inicial, foram selecionadas as jovens segundo os seguintes critérios: a) serem autodeclaradas mulheres (cis ou trans); b) reconhecerem-se como militantes e/ou ativistas de movimentos sociais e/ou ações coletivas; c) terem participado do movimento de ocupações das escolas; d) autodeclararem-se negras (pretas ou pardas); e e) terem idade entre 15 e 29 anos, no momento da entrevista. Buscamos também diversificar os perfis das jovens considerando a orientação sexual e o território em que residiam. O trabalho de campo se iniciou em janeiro de 2021 e as entrevistas aconteceram entre os meses de junho e julho do mesmo ano. A partir do contato com jovens, professores e pesquisadores, chegou-se a uma lista com 16 pessoas que atendiam aos critérios pré-estabelecidos. Foi realizado, então, o contato inicial, via telefone, *WhatsApp* e *Instagram*, e realizadas conversas exploratórias, por telefone, com sete jovens que concordaram em participar. Na conversa inicial, a pesquisadora e a proposta de pesquisa foram apresentadas. Em seguida, as jovens falaram um pouco sobre si e sobre a experiência nas ocupações. Por fim, elas foram convidadas a participar da pesquisa. Das sete jovens, duas não quiseram prosseguir com a pesquisa. Fechou-se, então, um grupo de cinco jovens participantes da pesquisa, sendo que quatro delas se autodeclararam negras e uma, branca.² Em virtude da pandemia, todo o processo de interação com as jovens aconteceu remotamente (via telefone, *WhatsApp* e plataforma *Zoom*).

² Embora havíamos definido que a seleção das jovens para participação na pesquisa contemplaria o recorte racial e de gênero por compreendermos que a maioria dos estudantes que estiveram à frente do movimento de ocupações eram jovens mulheres negras, optamos por trazer, para a pesquisa, uma das jovens entrevistadas que se autodeclarou branca. A pesquisa não tratou da discussão teórica sobre heteroidentificação e autodeclaração, mas não se desconsidera a importância de tal discussão para a academia e a para a sociedade de modo geral. Nossa escolha foi informada, em parte, pelas discussões que Rodrigo Ednilson de Jesus traz em sua “Quem quer (pode) ser negro no Brasil?” (2021).

As entrevistas se iniciavam a partir de um enunciado introdutório, em que cada uma delas falavam sobre si. À medida que elas iam discorrendo sobre suas trajetórias de vida, foram feitas pequenas intervenções para que trouxessem outros elementos e/ou para que pudessem explorar mais em suas falas os diversos aspectos relativos às suas trajetórias de vida, com ênfase na trajetória escolar, na militância política e na participação no movimento das ocupações. A pergunta “disparadora”, que solicitava que as jovens falassem sobre as conexões entre a sua trajetória de vida e as lutas sociais das quais participaram e/ou participavam, era realizada depois que as entrevistadas já haviam discorrido sobre suas múltiplas experiências, episódios, fatos e lembranças. Nesse momento, elas recontavam algum fato, memória ou episódio já mencionado, trazendo outros elementos e olhares ou reinterpretando-os. É importante destacar que o fato de a pesquisadora ter certa proximidade com as jovens proporcionou um contexto de muita confiança e entrega.

As entrevistas reunidas foram transcritas e organizadas segundo as seguintes categorias e temas: infância, contexto familiar, território, trajetória escolar, papel da família na formação, trajetória no mundo do trabalho, classe social, gênero, raça, sexualidade, orientação sexual, trajetória de militância em movimentos sociais, trajetória de militância no movimento estudantil secundarista e universitário, trajetória em movimentos sociais ligados ao campo cultural, do direito à cidade e outros, contexto atual de vida e expectativas para o futuro. Também foram identificados os trechos relativos à experiência nas ocupações estudantis de 2016, que depois foram divididos de acordo com categorias pré-estabelecidas: contexto pré-ocupações; motivações e pautas; estratégias de atuação e tipos de ação e atividades, perfil dos estudantes que ocuparam, aprendizados, avaliações, análises sobre o movimento; desdobramentos do movimento e perspectivas futuras.

Outras falas mais subjetivas também foram selecionadas: relatos de opressão de gênero, de classe, relatos de violências raciais, de LGBTfobia, além de trechos que manifestavam sentimentos, autoavaliações, autocríticas e questões de identidade.

A partir dessa primeira análise, foi realizado um segundo exercício de comparar as narrativas a fim de identificar os pontos de encontro e as especificidades de cada trajetória.

Juventudes, movimentos sociais e mulheres negras

Nas últimas décadas, mais precisamente a partir dos anos 2000, a agenda de pesquisas sobre movimentos sociais e ações coletivas se intensificou, tendo em vista a ampliação das pautas e demandas desses movimentos e a emergência de novos conflitos sociais (Gohn, 1997).

Ao considerarmos o campo de estudos sobre juventude, vale ressaltar que, desde que esse grupo social passou a ser tematizado pela sociologia, uma das dimensões exploradas em estudos e pesquisas é a sua participação em processos de transformações sociais, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Historicamente, então, esse segmento da sociedade está associado, a partir de perspectivas diversas, a um dado potencial de ruptura, de mudança e de transformação da ordem social (Abramo, 1994).

No Brasil, a partir dos recentes contextos democráticos, essa temática passou a ganhar ainda mais espaço nas agendas de pesquisa, desde trabalhos que buscam levantar o panorama geral de estudos sobre o tema (Boghossian; Minayo, 2009), passando por aqueles que exploram o conceito de participação e sua aplicação em diversos contextos de atuação política e social das juventudes, até os que se debruçam sobre os formatos, as pautas e os espaços de ação coletiva, tais como a participação em espaços de representação institucionalizados, a participação juvenil no campo do voluntariado — com foco em projetos sociais e no terceiro setor —, no campo da cultura, a participação no contexto escolar — nos grêmios estudantis —, a participação nos processos de incidência na construção de políticas públicas, o ativismo ambiental, o movimento negro, os movimentos feministas, o movimento LGBTQIA+, entre outros (Carrano, 2012; Dayrell *et al.*, 2010; Martins, 2010; Oliveira, 2014; Souza, 2008; Sposito, 2000).

Cabe apontar, no entanto, que as concepções que tomam a participação da juventude como potencialidade não são as únicas. Convivem, ainda, com esse tipo de abordagem outras que percebem o comportamento contestador da juventude como anômalo ou alheio à política. No contexto das décadas de 1920 e 1930, as teorias funcionalistas focavam sua análise em grupos juvenis cujas ações eram consideradas ameaças à

ordem social e moral da sociedade, enquadrando essas juventudes como delinquentes e perigosas. Após os processos de abertura democrática na América Latina, outras análises — especialmente nas décadas de 1980 e 1990 — partiam de uma suposta apatia juvenil em relação à política, considerando a juventude dessa época como alienada e desinteressada pela política (Abramo, 1994, 1997; Boghossian; Minayo, 2009; Sposito, 2000). Tais análises partiam de certas concepções sobre juventude, como, por exemplo, as que percebiam os jovens como “hedonistas, marcados pela necessidade de consumo, ou solo fértil onde seria fecundada a violência, sendo vítimas ou protagonistas maiores, sobretudo rapazes negros e pobres, moradores das periferias urbanas” (Sposito, 2014, p. 111).

Nas duas décadas finais do século passado, emergiram estudos sobre juventude e participação cujo tipo de abordagem deixa de focar apenas na participação política institucional e em formas reguladas e controladas de participação, e passam a considerar outros formatos, atores e contextos de participação, sobretudo aqueles inseridos no campo da cultura. Como ressalta Marília Sposito (2000), esses estudos passam a problematizar o próprio conceito de participação e apontam para a complexificação da realidade, exigindo novas perspectivas de análise.

É importante lembrar que essa virada de perspectiva é observada a partir de longos processos de luta dos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças, das/os adolescentes e das/os jovens. Tais movimentos disputam historicamente as concepções sobre esses sujeitos, tendo, a partir do final da década de 1980, conquistado alguns avanços importantes como, por exemplo, a inserção do direito à participação como direito fundamental das pessoas jovens na agenda da Convenção das Nações Unidas para os Direitos das Crianças (United Nations Convention on the Rights of Children – CRC) (Boghossian; Minayo, 2009, p. 415) e, no Brasil, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e, mais recentemente, do Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), ambas as normas contemplando a participação desses sujeitos como direito.

Tanto o modo como certos tipos de sujeitos e formas de atuação aparecem (ou não), quanto a maneira como são retratados pelos estudos e pesquisas estão diretamente

associados ao campo real de disputas políticas e sociais. Especificamente, sobre a participação estudantil e a participação juvenil no contexto educacional no Brasil, muitos estudos se debruçaram sobre os movimentos estudantis das décadas de 1960 e 1970. Mais recentemente, a partir da década de 1990, observa-se a ampliação das discussões em torno da noção de protagonismo juvenil.³ Essa noção ganhou bastante força tanto em projetos e políticas voltadas à educação formal, quanto em contextos de educação não formal, inclusive no que se refere à presença de financiamento por parte de organismos internacionais e organizações não governamentais, mundo afora, para apoio a projetos sociais com esse foco (Boghossian; Minayo, 2009). No entanto, torna-se importante problematizar essa noção, uma vez que esta tem sido aplicada de forma esvaziada de conteúdo político, muito focada no fazer e em uma perspectiva que encobre o conflito e supervaloriza o consenso, o cooperativismo e o empreendedorismo social.

De todo modo, as investigações sobre as ações coletivas e movimentos sociais protagonizados pelas juventudes contribuem para a compreensão do contexto social mais amplo que afeta toda a sociedade. Maria Carla Corrochano, Monika Dowbor e Fabiana Jardim (2018, p. 57), ao abordarem a relação entre juventude e política a partir de manifestações ocorridas no Brasil, entre 2003 e 2014, qualificam-nas como “a ponta do iceberg de profundas alterações na estrutura social em termos de percepções e valores em relação à política” no Brasil pós-democratização.

O movimento das ocupações estudantis de 2015 e 2016 insere-se, portanto, nesse complexo contexto de lutas sociais marcado, entre outros elementos, pelo caráter global, pelo formato de redes de ação e pela diversidade de pautas, demandas e atores coletivos desses movimentos.

3 Sobre a noção de protagonismo juvenil, sugerimos a leitura da obra de Regina Magalhães de Souza (2008), em que a pesquisadora analisa criticamente o discurso do protagonismo juvenil. Essa discussão é importante, pois se insere também nas problematizações sobre as visões que concebem uma parcela das juventudes — mais precisamente, as juventudes pretas, pobres e periféricas — como problema social e colocam a participação como uma das soluções para esse problema. Porém, trata-se de uma participação que é pensada de fora, que objetifica o jovem e pouco ou nada dialoga com o que esse sujeito tem a dizer sobre as suas próprias questões.

Nota-se que, nos estudos sobre o movimento das ocupações, as questões raciais foram menos exploradas que as questões de gênero, com exceção das inúmeras menções à presença significativa de estudantes negras e negros. Portanto, coloca-se na agenda de pesquisa sobre as ocupações e sobre o engajamento juvenil no movimento estudantil a necessidade de trazer as questões raciais, sobretudo em articulação com as questões de gênero.

Essa ausência parece relacionada ao fato de que, em geral, predomina um tipo de olhar que concebe o movimento negro como um movimento apartado dos demais movimentos sociais, quando, em verdade, há a presença de militantes negras e negros nos mais variados movimentos e ações coletivas e na construção das mais diversas pautas e agendas de políticas públicas. O movimento negro foi e segue sendo determinante em processos históricos de conquistas de direitos no Brasil, como, por exemplo, as do campo da Educação. O Feminismo Negro tem oferecido novos sentidos e significados à luta feminista mundo afora, a partir da crítica ao feminismo liberal e demonstrando que não existe luta feminista sem um feminismo que seja anticolonialista, ecossocialista, antirracista e internacionalista (Arruzza *et al.*, 2019).

A ausência de discussão racial em pesquisas sobre participação juvenil e estudantil também sustentou a nossa escolha por trazer, para a presente investigação, o recorte racial. Muitas questões, cujas respostas podem constituir chaves de análise importantes sobre os novos formatos de participação e ações coletivas das juventudes na contemporaneidade, podem ser levantadas a partir da presença das jovens mulheres negras nas ocupações. As estratégias políticas e os formatos e conteúdos das ações desenvolvidas nas ocupações, muitas das quais se apresentam como inovações no contexto dos movimentos estudantis, permitem levantar hipóteses sobre o papel determinante da militância negra (e também feminista e LGBTQIA+) nesse processo. Teriam as ocupações se configurado da mesma maneira se tivessem sido protagonizadas por jovens homens cis, brancos e heterossexuais?

Embora o movimento negro e o movimento feminista não tenham sido o foco da nossa investigação, tais discussões ocuparam espaço importante no processo de análise das narrativas. De acordo com os resultados da pesquisa, a perspectiva aqui

defendida é a de que a experiência dessas jovens estava profundamente marcada pela interseção entre raça e gênero como dimensões constitutivas do processo de formação das suas identidades políticas.

Mulheres jovens negras e as ocupações estudantis de 2016

Participaram da pesquisa cinco jovens. Para que não fossem reveladas as suas identidades, as cinco jovens escolheram nomes de mulheres conhecidas pelas trajetórias de luta social no Brasil para representá-las: Grace Passô, Jô Moraes, Margarida Alves, Nilda Carvalho Cunha e Olga Benário. Os codinomes escolhidos, portanto, são uma homenagem a essas reconhecidas mulheres que inspiram as lutas das jovens.

No momento das entrevistas, elas tinham idade entre 21 e 26 anos. Todas as cinco nasceram em Belo Horizonte e quatro delas também cresceram em BH, em bairros de periferia. As cinco jovens estudaram em escolas públicas e pertenciam a famílias de baixa renda. Em relação à participação política, no momento da entrevista, Jô, Nilda e Olga ainda estavam atuando de forma organizada, com vínculo a entidades estudantis e/ou partidos políticos. Grace e Margarida não estavam militando de forma organizada, mas seguiam participando de ações coletivas e se envolvendo em discussões e pautas políticas.

Durante as entrevistas, as cinco jovens destacaram bastante os fatos e as experiências relacionadas ao período das ocupações estudantis, de 2016, e às suas trajetórias no movimento estudantil secundarista. Nas falas, também emergiram relatos sobre os movimentos juvenis no campo da cultura e na luta pelo direito à moradia, em Belo Horizonte e RMBH, ambos envolvendo estratégias de ocupação. Outro destaque foram as memórias que as jovens trouxeram do contexto do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, momento histórico-político que parece ter um significado muito importante para essas jovens e que elas consideram como um disparador para o movimento das ocupações estudantis. Além disso, para elas, o golpe de 2016, além de ter representado uma derrota para a democracia, configurou-se também como um ato machista e misógino.

As cinco jovens trouxeram, de maneira contundente, as discussões sobre gênero e o feminismo como uma das bandeiras que atravessam todas as lutas com as quais se

engajaram. A questão do racismo também esteve presente nos relatos de experiências e caracterizava as formas de militância delas. Nos relatos pessoais, elas apresentaram situações de racismo que sofreram, seja ainda na infância, seja na adolescência e/ou na juventude. Em todos os casos, os cenários eram as escolas e os próprios espaços de militância. Suas falas revelaram o racismo estrutural a partir de relatos de situações de violência contra as mulheres negras e contra a juventude negra periférica.

A relação das jovens com a educação e com a escola também chamou a atenção. Pode-se perceber o envolvimento de todas as jovens com a pauta da educação pública e o reconhecimento e a importância que atribuem à escola, sendo impossível descolar as experiências de militância política dessas jovens de suas trajetórias escolares. Em suas falas, pudemos constatar a influência que a escola pública teve em suas respectivas filiações ao movimento estudantil. A relação com a escola pública apareceu entre as motivações para o engajamento na militância estudantil, especificamente no movimento de ocupações das escolas, a partir da luta pela democratização do acesso à educação pública de qualidade. Elas reconhecem que a luta pelo direito à educação é importante tanto para elas próprias, quanto para que outras jovens possam ampliar os horizontes de possibilidades que permitam concretizarem seus projetos de vida.

De maneira mais ou menos expressiva, todas elas se conectavam a lutas variadas e não restritas ao movimento estudantil, como as lutas feministas e antirracista. O ativismo político, a partir do envolvimento em diversas pautas, ações e movimentos, ao mesmo tempo, utilizando-se de distintas estratégias de luta e de formas mais fluidas e menos hierarquizadas e institucionalizadas de participação, também foi algo que elas valorizavam em seus depoimentos. Entre os movimentos culturais e de direito à cidade que se mostraram importantes referências para imprimir formatos e estratégias de atuação coletiva mais inovadoras, criativas e democráticas, destaca-se o movimento de ocupações das escolas brasileiras. As jovens revelaram, a partir das suas experiências, outras demandas, pautas, estratégias de ação e de organização que parecem orientar, de maneira mais contundente, o movimento estudantil secundarista nos últimos anos.

As ocupações estudantis de 2015 e 2016, no que diz respeito à estratégia de organização e mobilização, tiveram como precursoras/es as/os estudantes paulistas que, em 2015, diante da proposta do governo de Geraldo Alckmin de reorganização curricular, decidiram ocupar as escolas. Essas/es estudantes, por sua vez, inspiraram-se no movimento ocorrido no Chile, em 2006, que ficou conhecido como Movimento dos Pinguins, cuja estratégia de luta era a de ocupação dos espaços públicos (Corti *et al.*, 2016; Macedo *et al.*, 2016). Ainda em 2015, as/os estudantes das escolas públicas de Ensino Médio de Goiás também ocuparam as escolas (foram 27 escolas ocupadas no total), cuja motivação principal era a proposta de terceirização de parte da gestão das escolas, que passariam às mãos de organizações sociais (OS) (Moraes; Ximenes, 2016).

A luta dessas/es estudantes desencadeou um processo que, no ano seguinte, alastrou-se, começando pelo estado do Paraná, seguido de 21 estados brasileiros – inclusive Minas Gerais e o Distrito Federal. Segundo informações da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), o movimento chegou a superar mil estabelecimentos de ensino ocupados, entre escolas estaduais de Ensino Médio, institutos e universidades federais. A principal bandeira de luta desses movimentos de ocupação contestava as medidas tomadas pelo governo de Michel Temer, consideradas, pelas/os estudantes, como antidemocráticas e revogadoras de direitos. Entre essas medidas, destacam-se a Proposta de Emenda à Constituição – PEC 55, que congelava os investimentos em educação, saúde e assistência social por 20 anos, e a Medida Provisória – MP 746 (atualmente Lei nº 13.415/2017), que estabeleceu a reforma do currículo do Ensino Médio.

Em Minas Gerais, segundo apuração da pesquisa, no auge do movimento (entre os meses de outubro e dezembro), foram mais de 100 escolas ocupadas. Ainda no início do período das ocupações do segundo semestre de 2016, segundo Groppo (2018), no final de outubro, os dados indicavam que Minas Gerais era o segundo estado com o maior número de escolas ocupadas, compreendendo 69 instituições.

As ocupações das escolas, primeiramente em 2015 e, depois, em 2016, preservam algumas características e retomam estratégias políticas que são marca dos movimentos juvenis na contemporaneidade, algumas delas presentes também nos

movimentos de junho de 2013. Podemos destacar, por exemplo, seus formatos autogestionados e mais horizontais no que se refere aos processos de tomada de decisões e uma outra forma de conceber a liderança nos movimentos, marcada pela menor centralização e personificação.

Outra característica foi a diversidade de atores políticos que trazem consigo as pautas identitárias sem que estas estejam apartadas das pautas mais gerais e disparadoras de cada movimento. Esses sujeitos têm reivindicado e têm sido capazes de incorporar – em menor ou maior medida – as suas subjetividades no campo das lutas sociais, não apenas como algo estritamente ligado ao que se convencionou chamar de lutas identitárias, mas como dimensão inseparável da luta por direitos sociais e coletivos. Como demonstram vários relatos colhidos pelos estudos e corroborados pelas jovens participantes desta pesquisa, as motivações pessoais foram determinantes para elas/eles aderirem ao movimento. Ademais, essas motivações não necessariamente se relacionam com as pautas gerais de reivindicação, mas sim com as dimensões relativas ao desejo de fazer parte de algo com o qual era possível se identificar e que lhes permitia sonhar outra escola.

As jovens mulheres negras e também jovens LGBTQIA+ mostraram-se determinantes nesse contexto, contribuindo para mudanças não apenas no perfil de sujeitas/os que participam e lideram o movimento estudantil, mas também das suas lógicas de atuação e de organização mais radicalizadas, críticas e democráticas.

A identidade política das jovens mulheres negras

As/os estudantes negras/os e as/os estudantes LGBTQI+ constituíam a maioria dos estudantes em ocupação (Stocco; Moraes, 2018). Conforme relatos das jovens e também de estudos e pesquisas já publicadas sobre as ocupações estudantis (Campos *et al.*, 2016; Corti *et al.*, 2016; Groppo, 2018; Junqueira, 2017; Moraes; Ximenes, 2016; Stocco; Moraes, 2018), as questões identitárias são trazidas por essas/es sujeitas/os como pautas muito importantes do movimento, com destaque para as pautas de gênero e raça.

A presença destacada das jovens mulheres negras em manifestações, ações coletivas juvenis e nas ocupações não é mero acaso, se considerarmos, conforme sugerem alguns estudos, a centralidade de demandas das juventudes por reconhecimento das suas identidades de gênero, de raça/cor, religião, origem cultural e territorial e pela necessidade de que haja a convivência entre as diferenças no ambiente escolar (Campos *et al.*, 2016). Uma marca das ocupações foi colocar em pauta o debate sobre a diversidade e a inclusão dessas diferenças na escola, sobretudo em debates e rodas de conversa sobre questões de gênero e sexualidade e relações étnico-raciais, entre outros temas que se fizeram frequentes durante o movimento (Junqueira, 2017).

Foi perceptível, nas ocupações, a presença da pauta de gênero, não apenas nas discussões, mas também como conteúdo das atividades formativas, especialmente na construção das relações que ali se estabeleceram cotidianamente (Corti *et al.*, 2016; Groppo, 2018).

A questão de classe também foi pautada pelas/os estudantes, conforme alguns estudos encontrados (Jakubaszko; Correia, 2018; Catini; Mello, 2016), e apareceram em alguns dos relatos das jovens entrevistadas. Pode-se afirmar que estiveram presentes, nas ocupações, majoritariamente, jovens das classes populares e de escolas das periferias. Assim como as identidades de gênero e raça, os estudantes também imprimiram, nas suas ações e bandeiras, a luta contra a opressão de classe e a luta pela superação das desigualdades que marcam a sociedade capitalista (Catini; Mello, 2016).

O perfil das/os estudantes das ocupações contribui para compreender as subjetividades e as identidades em construção em experiências de ações coletivas protagonizadas por jovens, reforçando ser necessário se aprofundar em investigações que permitam identificar e compreender quais papéis essas/es atores/as sociais desempenham nesses espaços, quais outras coletividades são construídas e quais as implicações disso para as lutas empreendidas, inclusive para reconhecer a presença de jovens mulheres negras, além da noção de representatividade. O seu papel na organização e na liderança do movimento tem possibilitado indagar, provocar e desconstruir as pautas e práticas do movimento estudantil para que a diversidade étnico-racial e de gênero sejam os elementos estruturadores e

orientadores das identidades políticas do movimento. Elas trazem suas vivências e experiências políticas, suas subjetividades e seus corpos de mulheres negras para dentro do movimento e passam a reorientar a identidade coletiva. Particularmente, as experiências nas ocupações estudantis se mostraram um importante espaço de protagonismo das jovens negras, como enfatiza uma das jovens da pesquisa no trecho que segue:

“ Eu acho que muito que a gente conheceu ali, acho que agregou muito pra muita gente, mas eu acho que é isso, eu acho que o perfil dos jovens que ocuparam a escola, em 2016, eram jovens de periferia, totalmente de periferia, maioria das escolas eram de periferia, maioria das escolas públicas, jovens negros, majoritariamente, né?! [...] na liderança a maioria era menina. [...] a maioria de quem tocou o rolê mesmo, eram as meninas, naquela escola [...] só tinha menina tocando o rolê. É, realmente, era muita menina! (Grace Passô).

Desse modo, essas sujeitas contribuem para que outras jovens mulheres negras possam também se reconhecer e construir a luta pelos direitos estudantis.

Tal protagonismo abre brechas para a construção e compartilhamento de conhecimentos e saberes produzidos a partir da emergência de subjetividades desestabilizadoras (Gomes, 2017). Ao se fazerem presentes à frente da organização e da construção de ações coletivas, as jovens negras compartilham com o movimento estudantil os saberes emancipatórios que fazem emergir subjetividades e identidades antes colocadas como inexistentes. Nessa perspectiva, podemos inserir a reflexão sobre as identidades políticas das jovens participantes da pesquisa, produzidas nas experiências das ocupações estudantis. Desse modo, buscamos situar a noção de identidade política a partir do entendimento de que:

“ O corpo negro não se separa do sujeito. A discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente. Isso não significa que estamos descartando o negro enquanto identidade pessoal, subjetividade, desejo e individualidade. Há aqui o entendimento de que assim como “somos um corpo no mundo”, somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo. A identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie individual (Gomes, 2017, p. 94).

A partir dos relatos das jovens negras sobre sua trajetória de vida e sobre sua experiência de militância no movimento estudantil secundarista, observamos que suas identidades são produzidas sempre em relação ao contexto social e político, no imbricamento entre subjetividades e coletividades. Para as jovens participantes da pesquisa, raça, gênero, classe e sexualidade são alguns dos elementos fundamentais para a construção das suas identidades e tais dimensões são vivenciadas e experimentadas sempre na interação entre o subjetivo e o coletivo.

“As questões pessoais, daquelas questões que a gente tava conversando, sobre autoconhecimento, sobre se descobrir, se conhecer. Então, o espaço da escola é o espaço onde a gente vai se descobrindo, entendeu?! Tanto as nossas questões individuais, pessoais, quanto as questões de outras coisas. Vamos supor, eu te falei que eu tinha me assumido bissexual na escola, isso é algo que interfere na minha vida pessoal e na minha vida política, né, porque hoje em dia, graças a deus, de certa forma, ser LGBT é um ato de resistência também, né?! Então é algo que eu me descobri no espaço da escola. Então é algo individual, pessoal, da minha personalidade, de quem eu sou, mas é algo político também, né, até porque ser mulher e ser uma mulher feminista é algo muito do que se diz das questões individuais, pessoais das minhas características, quanto a questões políticas, dessas questões da gente se entender, da gente se aceitar, da gente saber como a gente pode... Eu acho que é essa questão de... de identidade, sabe, da nossa identidade (Olga Benário).

No processo de formação das identidades políticas, há uma relação entre autodescoberta, autoconhecimento, autocompreensão, autoaceitação e resistência política. Esse último aspecto tem um sentido importante e enfatiza a relação entre a dimensão subjetiva e a coletiva. Resistir, para as jovens negras, é existir, porque a elas a existência não está dada. Assim, existir diz respeito a poder ser o que desejar enquanto indivíduo, em toda a sua subjetividade, sendo essa existência também “existir com” e “existir junto”. Talvez por isso, a escola e os movimentos sociais se apresentem como espaços possíveis para tal resistência/existência. Há ali um potencial de trocas e de reconhecimento mútuo das subjetividades e coletividades. Durante as ocupações estudantis, dado o caráter de imersão, com a convivência

cotidiana ampliada, as pessoas presentes puderam experimentar intensamente tais trocas e maior liberdade no processo de descoberta de si e do outro, em que subjetividades colocadas como não existentes e negadas passam não apenas a se reconhecerem e a serem reconhecidas, como conquistam também um papel de destaque.

Se, por um lado, há espaço, nos movimentos sociais, para a emergência de subjetividades desestabilizantes, como aponta Nilma Lino Gomes (2017), contexto em que é possível experimentar o processo de construção e reconstrução de identidades políticas de maneira mais livre e menos regulada; por outro lado, esse processo ocorre dentro de um contexto maior, dominado pela institucionalidade, pelas racionalidades totalizadoras, pelas opressões e pelas violências que impõem às jovens militantes, sobretudo às jovens negras, estratégias de luta variadas. A partir da pesquisa, foi possível identificar algumas importantes estratégias construídas pelas jovens negras que configuravam um processo de afirmação, ressignificação, politização e valorização da raça e do corpo negro, ao marcar a sua presença nos espaços de poder e saber. As jovens militantes negras desempenham um papel fundamental, tornando-se referências políticas e abrindo caminhos para a emergência de outras jovens como elas nos espaços de poder. Todavia, é preciso lembrar que isso acontece sempre dentro da tensão dialética entre a regulação e a emancipação sociorracial.

“

eu acho que essa questão de ter mulheres na liderança né, é importante por isso, mas é difícil ser mulher e ser liderança, principalmente ser mulher preta e ser liderança. Porque não tô falando só para fora, não, tô falando para dentro dos movimentos também, sabe?! [...] você vai falar uma coisa e é difícil um companheiro conseguir te escutar, sabe, porque... [...] primeiro porque ele é homem, enfim, e aí é difícil, assim, você se impor, porque é você nadar contra uma corrente, porque são várias pessoas falando para você que você não deveria estar ali, entendeu?! E, às vezes, você mesmo fala para você que você não deveria estar ali. E é isso (Grace Passô).

Ao considerarmos as contradições presentes dentro dos movimentos sociais e dentro das organizações políticas mais tradicionais, como partidos políticos e entidades estudantis, é possível perceber, a partir dos relatos das jovens, a importância de

movimentos como o das ocupações estudantis, em que o caráter institucional é menos presente e em que outras diferentes subjetividades e racionalidades parecem ganhar mais espaço e visibilidade.

“

Acho que... a vontade, né, de lutar, vontade de entender que as pessoas pensam diferente, também, de formas diferentes, né, e eu acho que na época talvez eu não pensasse tanto assim, eu queria muito que as pessoas pensassem igual. De entender que existem pautas comuns e movimentos diversos, que eu preciso do outro, sempre, para tudo. Acho que a gente que é jovem, a gente é muito cabuloso! A gente consegue fazer muita coisa só entre nós, né, com a nossa força, com o nosso pensamento, com as nossas ideias. Que o movimento precisa se renovar, ele precisa respirar, né, para ele continuar vivo e ativo, ou seja, pessoas precisam entrar e outras pessoas vão sair para que novas pessoas entrem, para que novas pessoas saiam, e que aí, uma das coisas que precisa ter, é esse espírito, né: de não querer abraçar tudo para si, porque se eu abraço tudo para mim, as outras pessoas só passam e ninguém fica. E eu não vou ficar para sempre, então eu não posso abraçar tudo para mim, porque eu tenho sempre que, tipo, pensar em outras pessoas para poder fazer as coisas que eu faço, para que eu possa fazer novas coisas que outras pessoas faziam antes. Então essa... esse ciclo, né, que é o ciclo da vida, tipo o dia. Acho que é isso assim. Não sei (Margarida Alves).

Além disso, as ocupações, a partir de subjetividades tão diversas, revelaram-se um espaço potente para a elaboração de “interrogações poderosas” (Gomes, 2017, p. 120) capazes de provocar reflexões importantes cujos efeitos, como avaliam as próprias jovens, embora não sejam notados de forma imediata e pareçam não incidir diretamente nas estruturas sociais, são percebidos nas e nos sujeitos que compartilharam a experiência e que tiveram suas identidades e trajetórias alteradas por elas.

Considerações finais

A partir dos relatos das participantes da pesquisa e a partir dos diálogos com teóricas e teóricos mobilizadas/os, observamos que o processo de construção das identidades políticas é complexo e que as interpretações sobre ele podem variar, a depender das

perspectivas que sejam adotadas, não se constituindo como um processo linear e sendo, muitas vezes, ambíguo. Limitando-nos ao que foi possível revelar na pesquisa, pode-se dizer que esse processo mobiliza uma série de elementos que ora são menos ou mais determinantes para a formação das identidades. Ele ocorre sempre a partir das interações sociais entre subjetividades e coletividades e é mediado pela histórica tensão regulação-emancipação sociorracial de nossa formação social.

Desse modo, então, o processo de construção das identidades políticas foi interpretado como: um processo de interação entre subjetividades e coletividades, mediado pela tensão regulação-emancipação sociorracial, em que gênero e raça constituem-se como elementos estruturadores definidores, limitadores, reguladores e condicionantes e, ao mesmo tempo, fundadores, mobilizadores, criadores, emancipadores e desestabilizadores das subjetividades, dentro de um jogo de forças e poderes, e em constante movimento. As identidades políticas das jovens negras são construídas a partir, necessariamente, de um corpo determinado: o da mulher negra. Raça e gênero são marcadores de opressão que tentam manter essas mulheres no lugar de não existência. Entretanto, ao serem ressignificados por elas por meio das lutas sociais, esses marcadores se revelam também como força de resistência criadora e desestabilizadora de estruturas opressoras e de afirmação da existência dessas sujeitas.

Referências

- ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis*. São Paulo: ANPOCS/Scritta, 1994.
- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5 e 6, p. 25-36, 1997.
- ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. *Feminismo para os 99%: um manifesto*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BOGHOSSIAN, Cynthia Ozon; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. *Saúde e Sociedade*, v. 18, n. 3, p.

411-423, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902009000300006>. Acesso em: 10 mai. 2018.

BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CAMPOS, Antônia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio Moretto. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016.

CARRANO, Paulo Cesár Rodriguês. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. *O Social em Questão*, a. xv, n. 27, p. 83-100, 2012.

CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. Escolas de luta, educação política. *Educação e Sociedade*, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016163403>. Acesso em: 15 ago. 2019.

CORROCHANO, Maria Carla; DOWBOR, Monika; JARDIM, Fabiana. Juventudes e participação política no Brasil do século XXI: quais horizontes? *Laplage em Revista*, v. 4, n. 1, p. 50-66, jan./abr. 2018.

CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves da Silva. Ocupar e resistir: a insurreição dos estudantes paulistas. *Educação e Sociedade*, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, out./dez. 2016.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? *Educar em Revista*, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010.

GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GOMES, Nilma Lino Gomes. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GROPPO, Luís Antônio. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. In: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antonio (orgs.). *Movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. p. 85-117.

JAKUBASZKO, Andrea; CORREIA, Idalécia Soares. Vozes da ocupação. *Ponto Urbe*, v. 22, 2018. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/3943>. Acesso em: 31 dez. 2018.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. *Quem quer (pode) ser negro no Brasil?* Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

JUNQUEIRA, Marili Peres. Ocupações nas escolas estaduais de Uberlândia-MG: uma jornada ao lado das Ciências Sociais em 2016. 18º Congresso Brasileiro de Sociologia. 26 a 29 de julho de 2017. Brasília, 2017.

MACEDO, Regina Moura de; ESPINDOLA, Neila; RODRIGUES, Allan. Não é só pelo diploma: as ocupações das escolas e os processos curriculares. *Revista e-Curriculum*, v. 14, n. 4, p. 1358-1376, out./dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 15 jul. 2018.

MARTINS, Francisco André Silva. *A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUDB-8CKPJT>. Acesso em: 18 nov. 2021.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; XIMENES, Salomão Barros. Políticas educacionais e a resistência estudantil. *Educação e Sociedade*, v. 37, n. 137, p. 1079-1087, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016171219>. Acesso em: 14 ago. 2019.

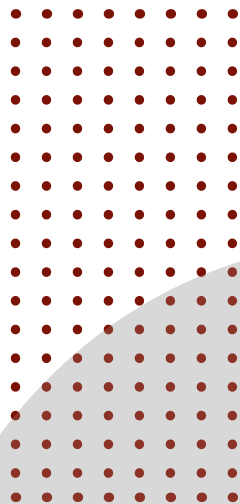
OLIVEIRA, Igor Thiago Moreira. *Uma “praia” nas alterosas, uma “antena parabólica” ativista: configurações contemporâneas da contestação social de jovens em Belo Horizonte*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SOUZA, Regina Magalhães de. *O discurso do protagonismo juvenil*. São Paulo: Paulus, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. Ação coletiva, jovens e engajamento militante. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (orgs.). *Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais*. Niterói: UFF, 2014. p. 97-130.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 73-94, jan./abr. 2000.

STOCCO, Aline; MORAES, Livia de Cássia Godoi. Ocupações secundaristas no Espírito Santo. In: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antonio (orgs.). *Movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. p. 225-262.



Letramento racial literário e discurso

considerações sobre o livro
didático de Língua Portuguesa

Ivan de Pinho Espinheira Filho
Míria Gomes de Oliveira

Como citar este capítulo

Filho, Ivan de Pinho Espinheira; Oliveira, Míria Gomes de. Letramento racial literário e discurso: considerações sobre o livro didático de Língua Portuguesa. In: Reis, Juliana Batista dos; Jesus, Rodrigo Ednilson de; Gomes, Ana Maria Rabelo (org.). *Quando a diversidade reeduca as instituições e as práticas educativas*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 128-152.

6

Iniciando as considerações

A constituição do sistema e da política de educação brasileira despoja jovens e adultos estudantes, negros ou não, no período de formação escolar, do conhecimento de uma cultura marcadamente negra, ratificando um “consenso intersubjetivo que sustenta o domínio implícito da branquidade” (Nascimento, 2009, p. 191). Esse sistema deve ser entendido a partir de uma visão mais ampla da produção cultural, especialmente a produção do mercado editorial – pertencente a brancos de classe média – que, historicamente, exclui escritoras e escritores negros. Será que depois de 20 anos de promulgada a Lei nº 10.639/03, essa cadeia estrutural ainda reflete no currículo escolar e ainda se faz presente nas coleções de Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP)?

Este artigo convida a ampliar as discussões sobre o papel do livro didático como um gênero do discurso (Bunzen; Rojo, 2005) portador de ideologias, a partir da problemática do tratamento dispensado à poética negra, de autoria negro-brasileira, destacando-se seu processo de mediação de leitura no contexto de produção dos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, de circulação em escolas públicas do Brasil. Acreditamos relevante nesta discussão pensar o livro didático como uma mídia (Van Dijk, 2015; Silva, 2008), pois ele atua com um “papel fundamental na produção, transmissão e recepção das formas simbólicas” (Silva,

2008, p. 107), o que favorece a conscientização sobre as pluralidades e as diferenças culturais e identitárias que configuram a realidade social, por meio de políticas culturais comprometidas com a difusão dos valores de diversos saberes. Ou, ainda, podemos pensar sua utilização como mecanismo de manutenção de preconceitos e fortalecimento dos valores culturais hegemônicos, principalmente no que tange ao “silenciamento” sobre determinadas culturas (Silva, 2012). Levantamos, aqui, questões que apontam para o tratamento discursivo-didático e estético-ideológico dispensado à poética negra brasileira (doravante PNB) na escola, que deveria proporcionar uma apropriação crítica, por parte de estudantes, negros ou não, das questões pertinentes à sua realidade histórico-cultural e à sua identidade étnico-racial.

É fato que os movimentos sociais desempenham um papel substancial na articulação entre o Estado e a sociedade civil, por meio da luta por direitos, especialmente na visibilidade e valorização de uma história brasileira negra e suas complexas identidades.

O tema que este artigo desenvolve parte dos fundamentos reivindicados pelos movimentos sociais com o objetivo de identificar sua contribuição na construção das políticas públicas de livros didáticos e os seus desdobramentos no âmbito da Educação Básica, em especial no mercado editorial didático. Conforme Nilma Lino Gomes, o Movimento Negro, ao trazer o debate sobre o racismo na dinâmica social brasileira, consolidou um espaço de “existência afirmativa no Brasil” (Gomes, 2017, p. 21). Por meio de questionamentos sobre políticas públicas e, consequentemente, propugnando pelo fim das desigualdades raciais, o Movimento Negro expõe e reivindica a ressignificação do espaço social, político e cultural do povo negro brasileiro, “entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais” (Gomes, 2017, p. 21).

O avanço de muitas conquistas de equidade, hoje observado não apenas no âmbito da Educação, mas em outras esferas da sociedade brasileira, origina-se do engajamento dos movimentos sociais. Por isso, podemos dizer que estes são movimentos educativos, sobretudo ao questionarem as estruturas sociais por meio de suas ações, lutas e organização coletiva. Ao posicionarem as pessoas em movimento, em

outras circunstâncias e relações, eles alteram a direção da educação. Nesse sentido, torna-se pertinente refletir que, quanto mais decisivo e extremo em suas discussões e reivindicações, mais resultados são obtidos em relação às causas estruturais do sistema, dentro de uma prática social que supera o discurso, e maior o potencial de transformação radical da Educação, pois “atuam como pedagogos das relações políticas e sociais” (Gomes, 2017, p. 16).

Entre os movimentos sociais brasileiros, chamamos para a discussão os Movimentos Negros Brasileiros (MNB) que, historicamente, tensionam lutas emancipatórias e democráticas, especialmente no campo da Educação, por meio de uma discursividade engajada pela intelectualidade negra que rompe com o pensamento colonizador brancocêntrico, questionando a colonização do ser, do poder e do saber. Como bem pontuou Nilma Lino Gomes, ao afirmar que o MNB é “o movimento e intelectualidade negra que indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico” (Gomes, 2017, p. 15). Exercer pressão sobre o sistema editorial brasileiro com o objetivo de destacar e, simultaneamente, valorizar as vozes da negritude em diversas publicações foi uma presença marcante e assertiva nas demandas do MNB, sobretudo no âmbito da produção de livros didáticos no Brasil.

O Letramento Racial e Literário no espaço do livro didático

Abrimos nossa reflexão com o debate em torno do Letramento Racial e Literário (doravante, LRL) nas produções didáticas de Língua Portuguesa do Ensino Médio e o seu impacto nas discussões sobre racismo, discriminação racial, igualdade racial, africanidades, cultura afro-brasileira e posturas antirracistas nas apresentações e condução didática de obras literárias comuns ao currículo do Ensino Médio, que envolvam autorias negras brasileiras dentro de um sistema brancocêntrico, potencializando o discurso do MNB, que “ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante” (Gomes, 2017, p. 21).

Esse mesmo sistema não aprofunda nem problematiza os discursos literários sobre o canônico, o qual propaga representações negativas sobre a população negra brasileira e diaspórica, vista como objeto do projeto de modernidade, resultado do processo histórico-cultural da formação brasileira. Ou, ainda, simplesmente ignora

sua importância na formação sociocultural do país. Por isso, os pressupostos da Lei nº 10.639/2013, que alterou a Lei nº 9.394/1996, obrigam o sistema educacional brasileiro a trabalhar criticamente a história e a cultura das populações africanas e afro-brasileiras, como um dispositivo contra a discriminação racial vivida por homens negros e mulheres negras na cena histórico-social brasileira. Nesse sistema, é mais cômodo manter seus privilégios, reproduzindo a cultura dominante e sua episteme eurocêntrica, do que promover reflexões que nos permitam enxergar um país de negras e negros e assumir nossa identidade diversa. Com isso, poderíamos pensar em um projeto de educação para as relações étnico-raciais no Brasil. Mais ainda: um projeto que trouxesse, ao campo dos estudos literários, liberdade para se desvencilhar do “poder de um paradigma intelectual eurocêntrico que coloca os cânones europeus do conhecimento acima de qualquer outra epistemologia possível” (Christian, 2009, p. 153), uma pauta reivindicada pelo Movimento Negro Brasileiro a fim de quebrar as manobras discursivas da elite branca e intelectual do Brasil, “motivando estudantes, membros das comunidades de base e universidades, a manterem pontos de resistência antirracista” (Oliveira, 2019, p. 125).

A maioria das obras literárias brasileiras ditas canônicas, legitimadas pelas instituições que constituem e suportam o Estado-nação brasileiro e eleitas a transcender as barreiras do tempo e do espaço, principalmente a partir do século XIX, constrói representações tanto do homem negro quanto da mulher negra pautadas em caricaturas, marcadas pela hiperbolização e pelos estereótipos que resultam na desumanização perversa e consentida. Essas representações negativas repercutem em naturalizações da condição de subalternidade e inferioridade do povo negro brasileiro. Trata-se de uma racialidade socialmente construída com a finalidade de aviltar a experiência e as expressões do povo negro em um projeto colonizador, desqualificando “as experiências e saberes das populações que foram objeto da dominação colonial” (Martins, 2015, p. 292).

A produção dessas escritas literárias canônicas, em muitos casos, dentro do quadro que desqualifica humanidades, contribui para a formação de um olhar racializado da identidade e da cultura brasileira, influenciando o olhar de quem lê. São obras que reafirmam a inferiorização do povo negro e indígena, como se a estes restassem

a subserviência social e a cordialidade perante às desigualdades, por meio de uma hostilidade racial bem delineada na textualidade e no discurso. A disseminação dessas obras pelo mercado editorial branco brasileiro e a sua apropriação pelos livros didáticos, a partir dos anos de 1960 e ao longo da ditadura militar até os anos 1990, contribuíram de forma incisiva na construção cultural da marginalidade, da indolência e da animalização dos corpos negros, tornando natural, no imaginário social brasileiro, essa concepção do povo negro.

A Educação, por meio de ações de resistência do Movimento Negro, também busca barrar, quando possível, esse movimento de regulação de um modelo hegemônico e eurocentrado de conhecimento, objetivando romper com um padrão conservador de se conceber a história cultural e social brasileira apenas sob o prisma brancocentrado, eurocentrado e colonizador. Tal paradigma é questionado por movimentos e coletivos sociais sobre a real dimensão de uma educação monocultural, em que as diferenças étnico-raciais e étnico-culturais, bastante presentes no cotidiano das salas de aula, continuam sendo invisibilizadas ou destituídas de legitimidade pelo sistema político e educacional, firmando o racismo institucional, que acentua desvantagens e privilégios com base na raça (Almeida, 2019).

A resistência literária, ou contranarrativa, responde à imagem anímica e corporal do ser negro que marca a produção autoral negra. Essa transição de uma poética em que o negro é apresentado na posição de objeto e passa a ser sujeito de suas próprias histórias se consolida. Essas poéticas já se faziam presentes no cenário cultural e literário, no Brasil, desde o século XIX, mas foram invisibilizadas por longos anos (Duarte, 2008; Souza, 2006) e, hoje, reacendem discussões e posições no cenário editorial: escritores, negros e negras, quase em sua totalidade, resistem política e ideologicamente em espaços de divulgação alternativos, em novas editoras nacionais, para terem suas obras publicadas e apreciadas por públicos diversos. Com isso, redefinem padrões estéticos, ideológicos e narrativos que conduzem a um discurso mais próximo possível do “afrocentrado” (Nascimento, 2009) e de um lugar de fala (Ribeiro, 2016) que, historicamente, redefine representações de “como sujeitos e agentes de fenômenos atuam sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Nascimento, 2009, p. 192).

Diante da realidade acima descrita e da efetiva reivindicação da sociedade contemporânea por igualdade de direitos em defesa dos valores das minorias, torna-se um desafio compreender a complexidade das relações étnico-raciais por meio de lacunas que visibilizem e problematizem uma realidade silenciada e negada, vista como não existente — o racismo e suas faces, em especial. A proposta do letramento racial e literário vem à cena com a finalidade de conscientizar e sensibilizar os atores envolvidos no letramento literário, no contexto escolar, sobre as cristalizações de modelos hegemônicos discursivos de culturas e saberes presentes em textos literários canonizados e autorizados pela crítica.

Consequentemente, o LRL visa a apontar, por meio de dispositivos teóricos sobre o letramento literário e o tema das relações étnico-raciais, os silenciamentos discursivos (Gonçalves, 1985; Silva, 2012) que colaboram para o racismo epistêmico e estrutural da educação brasileira. O LRL se inspira no letramento racial crítico e no contexto epistemológico e educacional, que surge no diálogo com a teoria racial crítica por meio das vozes de Glória Ladson-Billings e William Tate (1995), nos Estados Unidos da América, sendo, atualmente, um conceito trabalhado por distintas áreas do conhecimento, como a Educação, a Linguística aplicada e a Sociologia (Ferreira, 2015). A teoria racial crítica agregará, por meio de estratégias narrativas de ficção ou não, a interação com professores para compreender as experiências de alunos e confirmar ou contra-argumentar as formas pelas quais o espaço social funciona na articulação entre raça, história e cultura. Essas narrativas, autobiografias e narrativas ficcionais contra-hegemônicas apresentam configurações peculiares e particulares em seus discursos.

Pensamos o LRL como um procedimento teórico-metodológico simbólico dos saberes, das práticas e dos agentes, de forma a apontar, nele, as vertentes do amanhã (o ainda não), por meio da conscientização e do inconformismo diante da privação, cujo entusiasmo está no patamar de possibilidades e do porvir de nossa democracia racial. Assim, a poética negra brasileira se dinamiza no campo das expectativas sociais. Divulgar saberes não hegemônicos, especificamente da negritude, no contexto das práticas escolares, mesmo com toda negação do sistema regulador, do mercado ou da racionalidade científico-instrumental, além de ilustrar demandas discursivas que impulsionam as ausências, para o LRL, torna-se um desafio voltado à educação de

hoje e do futuro, comprometida com a equidade. É preciso considerar os sujeitos e os contextos reais para que possamos mobilizar a vontade de aprender e de contemplar de sentido as proposições de aprendizagem que apresentamos aos nossos estudantes.

Letrar o outro não se restringe a educá-lo com habilidades de leitura e escrita, mas apresentá-lo a um mundo de leitura, de escrita e de oralidade constituído por contextos diversos de produção e de sentido, cujas materialidades textuais estão dispostas em práticas e discursos que marcam a diferença cultural, étnica e racial da sociedade global. Letramento, desse modo, é uma prática social que vai além do saber ler e escrever: é uma prática de conhecer o mundo sob diversos textos e olhares que constituem a humanidade; é entender e se apropriar de como os mecanismos discursivo-ideológicos das linguagens poéticas definem ou representam os propósitos de construção da sociedade como prática de liberdade (Freire, 2015). O LRL deve se contrapor aos padrões instituídos pelo discurso da miscigenação e da democracia racial no Brasil, que negam os conflitos e os movimentos de resistência que, historicamente, marcam a sociedade brasileira.

Neste artigo, debruçamo-nos sobre o letramento literário e sobre as práticas e expressões das poéticas negras brasileiras presentes no LDLP do Ensino Médio, acreditando que o conceito de raça se configura como construção social do projeto de colonização brancocêntrica, uma “ficção útil, de uma construção fantasista ou de uma projeção ideológica” (Mbembe, 2014, p. 27). Essa projeção integra a ampliação do uso do termo letramento, ou seja, compreende a pluralidade dos usos sociais da escrita, das práticas orais de expressão poética. Contudo, o letramento racial possui uma relação diferenciada com a escrita, com a oralidade e com as questões de autoria, tornando-se, por consequência, um tipo de letramento singular, pois, nele, outros universos discursivos, antes negados, são vivenciados por meio de leituras críticas e estéticas.

Contestar a prática de letramento literário nos LDLP com modelos e vozes únicas da cultura escrita literária seria uma possibilidade político-pedagógica de enriquecer o debate sobre poder e escrita na formação social e cultural de uma nação como a nossa, que almeja uma educação emancipatória. Trata-se de uma educação que supera os limites impostos pelo Estado e pelo mercado e, portanto, uma educação muito mais voltada à transformação social do que à transmissão e reprodução cultural.

A partir de então, promover uma formação letrada despojada de preconceitos e discriminações, pautada no respeito às diferenças de todas as ordens, seria o ponto de partida para uma educação que contemplaria a formação integral e humana dos sujeitos, um “projeto emancipatório” (Freire, 1987). Seria um letramento emancipatório, capaz de promover o pensamento crítico e libertário sobre as formas de ler a vida, de agenciar o contradiscurso e contestar o discurso de dominação. Ou seja, um letramento que “frature e transgrida as relações de poder estabelecidas” (Rojo; Moura, 2012, p. 23).

Devemos nos educar a pensar o letramento como uma prática de reflexão sobre a agência da leitura, da escrita e da oralidade, isto é, uma agência com “capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (Asante, 2009, p. 94). O letramento, pois, se configuraria, além de prática de reflexão, em espaços de interação, nos quais as forças ideológicas se configuram para conquistar lugares de poder. O LRL vem na contramão de um letramento padronizado, porque visibiliza práticas discursivas que o dominante, há séculos, tenta desvalorizar, destituir de legitimidade e valor cultural.

Eventos de Letramento Racial e Literário no livro didático de Língua Portuguesa

A relação entre o letramento literário e a escola requer um processo educativo específico, “um tratamento diferenciado que enfatize a experiência da literatura” (Souza; Cosson, 2011, p. 101). Logo, o letramento literário pode oportunizar a leitura literária, por meio da escola e suas possibilidades e por meio das palavras, podendo ressignificar o texto e o mundo projetado por ele, ou seja, uma “experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (Souza; Cosson, 2011, p. 103).

O foco de discussão sobre o letramento racial e literário centra-se na apreciação e na divulgação da literatura negro-brasileira (LNB) em eventos discursivos – neste artigo, especialmente no livro didático de Língua Portuguesa e no tratamento dado à LNB nas práticas de leitura e escrita que impõe. Consequentemente, procuramos observar as possíveis reverberações, asseverativas ou não, na formação de estudantes-leitores

do Ensino Médio. Compreendemos a LNB como constituída de escritas literárias que podem ressignificar e promover discussões estético-ideológicas sobre o homem negro e a mulher negra, em suas experiências pessoais e em sua contribuição positiva na formação cultural e histórica do Brasil. Trata-se de uma literatura brasileira que reivindica novos contornos estéticos e discursivos, que vão além de um modelo eurocentrado ou brancocentrado (Cuti, 2010) e disfarçadamente diverso em sua constituição lítero-identitária.

Do ponto de vista metodológico, o evento de letramento racial e literário se inspira na teoria crítica africana (Rabaka, 2009), quando propõe um percurso que prioriza *compreender* o espaço social, *criticar* seus conflitos e contradições e *criar* alternativas. No nosso caso, buscamos, simultaneamente, *compreender* o contexto de produção do texto literário, por meio dos mecanismos históricos de silenciamento da poética negra, e *criticar* enunciados diretivos no LDLP do EM que introjetam práticas racistas ou antirracistas, além de *criar* estratégias de interpretação para identificar a dissimulação discursiva racista. Por outro lado, podem-se criar estratégias pedagógicas interdisciplinares para apropriação discursiva antirracista, com a finalidade de transformação social. Com isso, o LRL pretende estabelecer uma reflexão crítica a respeito da dominação, da discriminação e da emancipação.

Para que o LRL se materialize como prática propositiva de transformação social, ele deve se configurar em uma ordem basilar a partir de três intervenções: *sensibilização*, *negociação de sentido em rede de interação* e *síntese crítica*. Acreditamos que o LRL – assim como o letramento literário como foi proposto (Cosson, 2015) – deve partir de um percurso metodológico, antes de qualquer coisa, capaz de mobilizar as subjetividades do estudante-leitor com problematizações sobre o tema do texto que estará em discussão em sala de aula, por meio ou não do LDLP, de modo a sensibilizá-lo para o processo de compreensão e interpretação do mundo (da vida) pelo texto. Importa trazê-lo para o centro do texto como uma estratégia de ele se reconhecer ou não e poder construir experiências críticas sobre o que ler.

A base da motivação para o hábito de leitura está no modo como a práxis lida com a sensibilização do outro. Apresentar a obra literária ao outro não implica que esse

outro terá o interesse de ler. Mas, para chegar até esse ponto de apresentação, seria preciso utilizar estímulos visuais e auditivos que fortaleçam a vontade de o/a estudante-leitor/a estar em contato com as narrativas do livro. Como sensibilizar esse interlocutor a se envolver com a ideia da obra literária? Antes de ampliar esse questionamento, vale trazer o pensamento de Paulo Freire:



Ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (Freire, 2000, p. 29).

Desse modo, a formação do sujeito-leitor, na perspectiva LRL, surge com a sensibilização que o professor provoca nele. Ao se discutir sobre gosto por leitura, precisamos entender que ele perpassa um querer aprender, no desafio da curiosidade humana. Essa curiosidade está ligada intrinsecamente à necessidade de crescimento pessoal e profissional. Acreditamos que o ato de sensibilizar se efetiva por meio da paixão pelo objeto (literatura) e da consciência de sua importância para a transformação do outro, para que, desse modo, o/a estudante-leitor/a note que acontece, naquilo que é ensinado, algo mais do que apenas está circunscrito no currículo formal. Ou seja, a leitura e a interação com o texto podem nos abrir compreensões sobre o mundo e sobre a vida além do proposto em currículos conteudistas e duros. Certamente, nesse processo, importa compreender o objeto como alvo de transformação interna e externa, ou seja, abrir diálogo para atinar que o conhecimento do mundo pode se configurar de diversas formas, em diversas linguagens, e a apreensão dessa complexidade pode assumir uma perspectiva dialógica. Algo novo sempre é produzido nessa interação. Outras possibilidades de sentido se abrem em uma terceira via de conhecimento. O diálogo, a interação e o deslocamento de vozes podem nos levar à percepção de nós mesmos e de outras humanidades construídas. Freire escreve que ensinar “exige disponibilidade para o diálogo” (Freire, 2000, p. 152).

Quando o professor sensibiliza por meio do diálogo, ele se ocupa dos conhecimentos dos alunos. Por conseguinte, sensibilizar não se destina apenas a ser um professor-leitor, mas um professor-leitor sensível à leitura do outro, o/a estudante. Na pedagogia de Freire, o ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. O professor-leitor precisa conhecer a realidade de seus estudantes, pois as leituras podem ser voltadas para essa realidade, e, a partir delas, os/as estudantes adquirem subsídios para novas leituras de mundo.

Outro momento para o LRL consiste na “negociação de sentido em rede de interação”. Essa fase se caracteriza pela mediação de leitura, quando o/a estudante-leitor/a, em seu momento de compreender e entender o texto, deverá construir sentidos. Dentro de sua ótica pessoal e também subjetiva, ele preencherá o que Umberto Eco (2000) denomina de vazios textuais. O ato de preencher vazios implica um processo de dinamizar informações culturais e vivenciais. Essa fase se torna o momento do diálogo e das inferências entre mediador e estudante-leitor/a, mediador e grupo de estudantes-leitores ou entre os próprios estudantes-leitores na produção de sentido do texto. Essa negociação de sentido, também chamada de interpretação de texto, levanta posições críticas e técnicas acerca “do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade” (Cosson, 2016, p. 41).

Nesse processo de *negociação de sentido*, importa chamar a atenção para o “contexto” e as “implicações ideológicas de produção”. O exercício de compreensão de um texto, a ser realizado pela leitura, é tecido na apreensão das relações entre o texto e o contexto. Afinal, a produção de textos não nasce de forma aleatória, pois sua “produção, o discurso que os veiculam e a recepção atendem a demandas geradas pelas instituições centralizadoras, num sistema de poder policêntrico” (Batista Júnior & Sato, 2014, p. 193).

O contexto seria a materialidade situacional do texto: o texto foi produzido em um determinado período, com específicas necessidades e intencionalidades do autor e com possíveis interlocutores específicos que interagem no momento histórico e na territorialização de produção que gera o sentido.

“

É o contexto investido de sentido. Sentido produzido na tradição do lugar e que, como já foi largamente demonstrado, de modo peculiar, por autores como Foucault (1996) e Geertz (1989), muda de acordo com o tempo e o espaço. É um sentido que resulta em processos múltiplos de significação. Significações frutos de tensões entre interpretações várias, interessadas em disputas pelo real. Real, por sua vez, resultado desses fluxos de informação e poder que alteram os padrões econômicos e políticos de uma dada comunidade, ou mesmo de uma sociedade inteira. (Oliveira, 2012, p. 35).

Ao interpretar um enunciado literário, sugere-se, entre outras coisas, uma disposição em formular hipótese de que um detalhe não tão significativo tenha um significado intencional. Diante do contexto, é possível identificar intenções discursivas que demarcam ideologicamente valores e posições sociais, culturais, estéticas e políticas, de quem, de onde e para quem produziu, hipoteticamente, o texto. Logo, a *negociação de sentido* se estabelece em processo de convergência entre autor, texto, leitores e seus contextos.

“

As implicações do contexto onde se produz uma ação e onde se produz um texto, ou mesmo uma obra de arte, um discurso, uma teoria, enfim, onde e quando qualquer produção ou ação humana se efetiva, devem constituir o primeiro acesso para se interpretar e entender qualquer manifestação de um sujeito, ou de uma coletividade. Na ação da leitura e na formação de um autor e de um leitor, existe sempre uma dimensão comunitária que, em princípio, imprime nesses atores valores decorrentes da comunidade (Dumont, 2001, p. 44).

Esses valores coletivos se incutem no modo de recepção e apreciação do texto literário, e isso nos remete às possíveis implicações entre teoria da literatura e sociologia. O texto e sua autoria são reflexões societárias, das quais a sociedade faz parte e nas quais se produz o conhecimento dessa sociedade. Portanto, faz-se necessário destacar a importância dos fatores sociológicos na análise e na crítica literária, visto que existe uma relação peculiar entre a produção e a sociedade em que se insere o autor. Certamente essa relação permite manifestar as peculiaridades dessa sociedade. A escrita e sua autoria, portanto, constituem uma realidade exterior ou ainda uma organização oposta à realidade, embora em situação de dependência dessa realidade.

Na interface do LRL e sua prática, levar em consideração “as implicações ideológicas de produção” seria uma atitude de problematizar determinados discursos ideologicamente complexos dentro da escrita literária brasileira que solidificaram ou solidificam práticas racistas e antirracistas, “ou outras atitudes genéricas em relação à intervenção do governo no mercado, à imigração, ao aborto, aos casamentos entre homossexuais, à pena de morte ou às cotas para minorias, entre muitos outros assuntos” (Van Dijk, 2015, p. 55). É por meio do poder homogeneizador das ideologias que se estrutura o impedimento à expressão de diferenças entre os indivíduos e, certamente, isso implicará a produção de escritas literárias brasileiras que descredita tais diferenças. Sob um processo de homogeneização, a literatura reproduz-se sem ser desvelado seu caráter autoritário e violentador, uma vez que o ato de violência é dissimulado na indução social da ideologia.

O exercício de *negociação de sentidos*, no processo do LRL, implicará a “externalização da leitura, isto é, seu registro” (Cosson, 2016, p. 66). Para se pensar no registro de leitura, será preciso que o estudante-leitor tenha a autonomia de interpelar o que lê, aprendendo a selecionar as estratégias adequadas de compreensão e, portanto, fazer-se competente na escolha de diferentes estilos de leitura para atingir diferentes objetivos. Muitos fatores resultarão na elaboração desse registro, desde o gênero textual, passando pela idade do estudante-leitor e sua experiência leitora, o que se efetivará em uma “síntese crítica”, resultante da mediação dialógica entre professor-leitor e texto literário.

O propósito dessa última etapa do LRL é criar, por meio de estratégias discursivas, possibilidades de o estudante-leitor trazer à baila outras variáveis, outras incógnitas no ato comunicativo, como crenças, valores, aspirações e inquietações sobre o tema das relações étnico-raciais. Um momento de inscrição que pode sintetizar a compreensão e a abstração do texto analisado, facultando ao estudante-leitor arriscar leituras e compreensões a partir de uma interação pessoal com os textos, mas sem ser uma atividade mecanizada, desprovida de motivação, ou unicamente o registro escrito de uma compreensão rasa e pragmática da obra literária estudada. A promoção do registro de leitura precisa ser construída considerando-se os objetivos concebidos pelos mediadores, que determinam a forma como o leitor se situa diante

dela e controla a consecução de seu objetivo, ou seja, a compreensão do texto (Solé, 1998) e os protocolos de leitura. Aqui, lida-se com a capacidade de avaliar a própria compreensão sobre as relações étnico-raciais, fazendo com que a leitura deixe de ser uma atividade mecânica para se tornar um processo consciente de construção do significado discutido, para um efetivo exercício de emancipação crítica do/a estudante-leitor/a.

Vivenciar o texto literário a partir da criação torna-se uma prática bastante significativa, porque leva o leitor a vivenciar o prazer pelo apreço aos bens simbólicos e estéticos que compõem o patrimônio nacional, posto que, com a leitura, temos uma entrada para novas epistemes, novas opiniões, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, dos sujeitos, da história da humanidade, da ingerência dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo. Mas como os Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio estão trabalhando o Letramento Racial e Literário?

Para responder à questão acima, tomamos como análise uma sequência didática (SD) da coleção *Multiversos – Língua Portuguesa*, de Maria Tereza Arruda Campos, Lucas Sanches Oda, Inaê Coutinho de Carvalho e Rodolfo Gazzetta, do PNLD 2021, Editora FTD, vol. Identidade. A SD traz como eixo temático “A identidade cravada no corpo”, uma vasta proposição didática dedicada à educação étnico-racial. Para este artigo, detivemo-nos ao subtema “Uma questão de pele”, a partir do fragmento do conto “Olhos D’água”, de Conceição Evaristo, e “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus. Em sequência, é trazido o fragmento do romance “Quando me descobri negra”, de Bianca Santana, que reúne relatos de experiências pessoais de homens e mulheres negras e finaliza-se com o poema “Um corpo negro”, de Lubi Prates, que explora a identidade feminina associada à terra.

A SD explora com o/a estudante-leitor/a, além da linguagem literária, a linguagem cênica, como o teatro e a dança, e a linguagem das artes plásticas, todas centradas em autorias negro-brasileiras, totalizando 50 páginas dedicadas à cultura afro-brasileira. Para reflexão deste artigo, escolhemos a discussão sobre literatura e identidade negra com a análise dos textos de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus.

A Sequência Didática inicia com a discussão “Uma questão de pele”, como estratégia de ativar os conhecimentos prévios do/a estudante-leitor/a e sensibilizá-lo/a sobre o tema.

Figura 1 – Uma questão de pele

Ler o mundo

Antes de ler o texto é importante refletir sobre algumas práticas sociais.

1. Você já presenciou algum caso de preconceito?
2. O preconceito é exercido contra alguém ou contra um grupo de pessoas que é julgado previamente como diferente e, por isso, considerado inferior. Que ideia de sociedade fica implícita em uma atitude preconceituosa?
3. Se, perante a lei brasileira, todos são iguais em direitos e deveres, que atitudes podem ser tomadas para acabar com preconceitos?

Fonte: Campos et al., 2021, p. 110.

A autoria do LD anuncia uma discussão que pauta o LRL como um dispositivo contra a discriminação racial vivida por homens negros e mulheres negras na cena histórico-social brasileira. Logo, a proposição didática logra por um dispositivo de tensionar o silenciamento da temática ao tempo que busca sensificar os interlocutores sobre a experiência social do tema.

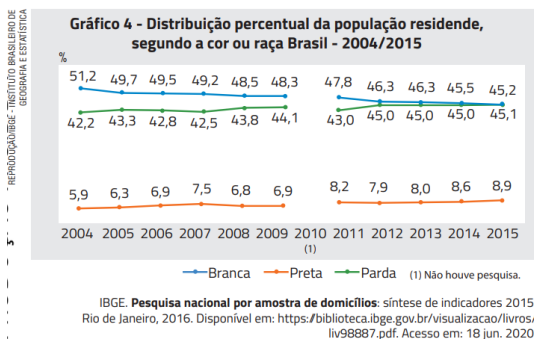
No curso da SD, a proposta apresenta o conto “Olhos D’água”, de Conceição Evaristo. Narrativa que intenta retratar, em primeira pessoa, a convivência diária com a violência, travestida de formas diversas, contra o indivíduo negro. Uma escrita carregada de força da ancestralidade de mulheres negras para a formação da identidade cultural brasileira. Ao final do conto, Evaristo nos deixa sensível sobre sua própria história de luta e superação ajudada por outras mulheres e homens, em busca de sobreviver nessas sociedades desiguais. Diante do texto, a autoria do LD convida o/a estudante-leitor/a a refletir sobre o conto por meio de leituras transversais de outros gêneros textuais que exploram a temática e permitem ampliar o conhecimento do/a estudante-leitor/a, em uma postura didática de *negociação de sentido*.

Figura 2 – Raça e cor

1. O livro de Conceição Evaristo reúne contos que registram sentimentos, conquistas e expressões da população negra.

a) Leia os dados relacionados à cor e raça dos entrevistados de uma pesquisa do IBGE.

Consideraram-se cinco categorias para a pessoa se classificar quanto à característica cor ou raça: branca, preta, amarela (compreendendo-se nesta categoria a pessoa que se declarou de origem japonesa, chinesa, coreana etc.), parda (incluindo-se nesta categoria a pessoa que se declarou mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça de preto com pessoa de outra cor ou raça) e indígena (considerando-se nesta categoria a pessoa que se declarou indígena ou índia).



#saibamais

Pensar as palavras

Na África, o termo **negro**, para designar uma raça, não faz sentido, pois as raças são os iorubás, os bantos, os nigerianos, os egípcios etc. O termo **negro** faz sentido em um espaço em que ele se contrapõe a uma outra raça. E, nesses casos, muitas vezes as palavras **negro** e **preto** são utilizadas de maneira equivocada. Saber os sentidos produzidos pela seleção de um termo é necessário para uma sociedade mais justa e igualitária.

Embora ainda existam muitas discussões, pode-se considerar que **preto** se refere mais comumente à cor de uma pessoa, enquanto **negro** refere-se a uma raça. No Brasil, para

Fonte: Campos et al., 2021, p. 113.

A partir da leitura dos gráficos e da reportagem, a autoria do LD propõe a discussão do tema por meio de três itens discursivos:

Figura 3 – Dados e representatividade

- a) De acordo com o gráfico do IBGE analisado na atividade 1 a, se somadas as porcentagens de pretos e pardos (8,9% e 45,1% respectivamente), observa-se que essa população corresponde a 54% dos brasileiros. O gráfico acima, no entanto, revela que, de 100% da população brasileira, apenas 24,4% dos deputados são pretos ou pardos. Considere os dados relacionados a cargos gerenciais, renda e educação, e explique como esses fatores podem contribuir para a baixa representatividade dessa fatia da população na política.
- b) De que modo essa baixa representatividade em cargos de poder pode ocasionar uma recusa da identidade preta? A falta de representatividade também ocorre em outros setores, como na mídia, por exemplo? Explique.
- c) Explique como a personagem do conto "Olhos d'água", de Conceição Evaristo, responde a esse contexto social apresentado pelos dados do IBGE.

Fonte: Campos et al., 2021, p. 113.


A proposta de produção de leitura, em contexto de *negociação de sentido*, extrapola o conto e coloca o sujeito leitor para ponderar sobre duas realidades, a ficcional/não ficcional, como possibilidade de conscientização sobre a relação entre raça, gênero e representatividade. Evidencia-se que a autoria do LDLP tensiona o processo de convergência entre autor, texto, leitores e seus contextos. A posição didático-pedagógico da autoria do LD dialoga com LRL, visto que busca estratégias pedagógicas de leitura interdisciplinar para apropriação discursiva antirracista, com a finalidade de transformação social (Espinheira Filho, 2020).

O desenvolvimento da SD traz para discussão um fragmento da obra “Quarto de Despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus, especificamente o trecho “23 de julho”, e um depoimento de Conceição Evaristo sobre a importância dessa obra para ela. Neste momento, a autoria do LD proporciona uma leitura crítica e de recepção da obra literária, ampliando ainda mais a compreensão do tema ao possibilitar uma experiência de leitura entre interlocutores diversos, cujas vozes viveram/vivem o tema em questão.

Figura 4 – Carolina Maria de Jesus

EVARISTO, C. Conceição Evaristo por Conceição Evaristo. **Literafro**, 2020. Disponível em: www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo. Acesso em: 20 maio 2020.

- a) O diário de Carolina de Jesus é um dos maiores testemunhos literários da fome e das condições precárias das vidas à margem da sociedade. Em suas páginas, a autora revela a luta por trabalho e alimentação, à mercê da violência dos homens e das enchentes do rio Tietê, em São Paulo. Considerando o relato de Conceição Evaristo, qual é a importância da publicação de um diário como esse para o leitor brasileiro?
- b) Como se pode justificar que os escritos da mãe de Conceição Evaristo, segundo a própria autora, seguem a tradição literária de Carolina de Jesus?
- c) Você acredita que a tradição literária iniciada por Carolina de Jesus também pode ter influenciado a literatura de Conceição Evaristo? Que semelhanças e diferenças entre as autoras você identifica com a leitura do conto “Olhos d’água” e do trecho de **Quarto de despejo: diário de uma favelada**? Explique sua resposta.



» Carolina de Jesus autografando o livro **Quarto de despejo** em 1960.

3. b) A mãe de Conceição Evaristo, uma mulher pobre de Belo Horizonte, também oriunda de uma favela, iniciou um diário para escrever sobre suas experiências pessoais em um contexto de pobreza e exclusão social, assemelhando-se à produção de Carolina de Jesus.

Todo texto literário faz parte de uma cadeia de discursos com os quais dialoga ou polemiza. Chama-se **tradição literária** o conjunto de recursos estilísticos e textuais, bem como os recursos discursivos, que inscrevem vários textos de diferentes autores e épocas em uma

Fonte: Campos et al., 2021, p. 115.

As proposições apresentadas pelo LDLP têm princípios reflexivos sobre os objetos trabalhados ao buscar as impressões do/a estudante-leitor/a e sua compreensão sobre os textos. Uma estratégia que dialoga com LRL, pois constrói experiências

críticas sobre o que se ler, sensibilizando o/a leitor/a sobre a trajetória dos sujeitos em destaque, mulheres negras e escritoras, ao problematizar determinados discursos ideologicamente complexos dentro da escrita literária brasileira que solidificam práticas antirracistas (Espinheira Filho, 2020).

Na sequência da produção de leitura, a autoria do LDLP amplia a discussão da literatura negra trazendo para o/a estudante-leitor/a uma reflexão sobre o termo “escrevivência”, de Conceição Evaristo.

Figura 5 – Escrevivência

4. Em uma entrevista, Conceição Evaristo apresenta uma análise de sua própria obra e considera que ela pertence a uma **escrevivência**. Leia um trecho.

[A escrevivência] seria escrever a escrita dessa vivência de mulher negra na sociedade brasileira. Eu acho muito difícil a subjetividade de qualquer escritor ou escritora não contaminar a sua escrita. De certa forma, todos fazem uma escrevivência, a partir da escolha temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções. A minha escrevivência e a escrevivência de autoria de mulheres negras se dá contaminada pela nossa condição de mulher negra na sociedade brasileira.

LIMA, J. D. Conceição Evaristo: 'minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra'. **Nexo**, 26 maio 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%99minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>.

Acesso em: 19 ago. 2020

Fonte: Campos et al., 2021, p. 115.

Neste momento, a autoria do LDLP levanta dois questionamentos sobre o conceito apresentado e as obras “Olhos D’água” e “Quarto de Despejo: diário de uma favelada”, estabelecendo relações entre tradição literária e vivências pessoais, compreendendo as experiências dos sujeitos negros e as formas pelas quais o espaço social funciona na articulação entre raça, história e cultura:

Figura 6 – Tradição literária negra

- a) Com base no conceito formulado por Conceição Evaristo, explique se o que ela já identificou como tradição literária criada por Carolina de Jesus pode também estar relacionado ao conceito de **escrevivência**.
- b) Que aspectos justificariam a classificação “Olhos d’água” como uma **escrevivência**? Para responder, considere também o box sobre a vida da autora e o depoimento da **atividade 3**.

Fonte: Campos et al., 2021, p. 116.

A produção de leitura se estende por mais quatro itens centrados na compreensão e reflexão do conto “Olhos D’água”. Nas proposições, alguns pontos merecem atenção, como: a reflexão sobre a condição social da protagonista e como esta se evidencia nas memórias de infância da narradora e o impacto na vida de uma mulher negra.

Figura 7 – Protagonismo negro

- 5. A condição social da protagonista se evidencia em suas memórias de infância.
 - a) Que indícios o conto apresenta sobre suas condições sociais atuais e passadas?
 - b) A protagonista diz que teve uma “breve adolescência”. Qual seria o motivo dessa brevidade?
 - c) O que motiva a construção do conto é o fato de a narradora não se lembrar da cor dos olhos da mãe. Considerando sua situação no presente, que sentimento pode tê-la levado a voltar à sua cidade de origem a fim de recuperar essa lembrança?

Fonte: Campos et al., 2021, p. 116.

A condução da produção de leitura explora as subjetividades de sentimentos entre mãe e família negra que se evidenciam nas intencionalidades discursivas e o debate sobre o conceito de ancestralidade como fonte de inspiração para problematizar a valorização de uma identidade ancestral no entendimento da própria identidade.

Figura 8 – Identidade ancestral

7. Na volta às origens, a narradora reconhece a importância de sua ancestralidade.
 - a) Ela reverencia a mãe, as tias e todas as mulheres de sua família. Que sentido tem isso em seu contexto de vida? Por que ela faz reverência a essas mulheres?
 - b) Além da família, a protagonista invoca ancestrais importantes para sua identidade racial e étnica. Que referências, em sua narrativa, corroboram essa invocação?
8. O processo de valorização de uma identidade ancestral envolve entendimento da própria identidade, por mais múltipla que ela seja.
 - a) Identifique no texto a multiplicidade de crenças e vozes que fazem parte da convivência da protagonista.
 - b) O que revela essa multiplicidade de crenças quanto à identidade da protagonista?

Fonte: Campos et al., 2021, p. 116.

O encaminhamento didático comunica-se com os princípios do LRL ao visibilizar novas práticas de leitura e escrita e outras autorias, em espaços de contradiscursos poéticos, cuja autoria se autodefine como negra e, em suas escritas, nos descortina posições de resistência contra o discurso hegemônico, em uma estética híbrida, mas com uma essência político-ideológica que a diferencia (Espinheira Filho, 2020).

A mediação de leitura do LDLP, no contexto da escolarização do texto literário, foi cuidadosamente pensada e estrategicamente bem conduzida por seus mediadores. Com isso, a literatura não perdeu o seu encanto e a sua essência de revelar humanizações possíveis e promover sujeitos emancipados por meio da palavra e suas construções estéticas.

Por meio do Letramento Racial e Literário proposto pelo LDLP, podemos despertar a consciência crítica do/a estudante-leitor/a sobre questões sociais outras que passam pelo domínio da aprendizagem literária: indagações identitárias de classe, raça e gênero fazem-se presentes e influenciam decisivamente o processo de aprendizagem. Ele contribui, portanto, para que o/a estudante-leitor/a desenvolva a consciência crítica sobre a construção de si mesmo e de seus pares.

Conclusão em reticências

O Movimento Negro desempenhou um papel fundamental na luta por reconhecimento e igualdade racial no Brasil. Dentro desse contexto, a implementação da Lei nº 10.639/03 foi um passo importante na direção de um sistema educacional mais inclusivo e representativo. No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados para garantir que a lei seja plenamente implementada e que a igualdade racial seja efetivamente alcançada em todas as esferas da sociedade brasileira.

Os eventos de Letramento Racial e Literário bebem da Lei nº 10.639/03 e se fazem urgentes para quem almeja uma educação emancipatória, criando condições para que os indivíduos, socialmente, conquistem autonomia para pensar e intervir nas demandas de opressão racial e social. O LDLP, em análise, rompe com o modelo hegemônico de conceber a cultura literária única brasileira como a eurocentrada ou de inspiração europeia. Assim, consolida-se uma proposta concreta de conscientização e sensibilização dos sujeitos envolvidos no Letramento Literário, no contexto escolar, para descristalizar modelos hegemônicos discursivos de culturas e saberes presentes em textos literários canonizados e autorizados pela crítica.

Do ponto de vista metodológico do LRL, o recorte da mediação de leitura do LDLP analisado nos versa à proposta da teoria crítica africana (Rabaka, 2009), quando propõe um percurso que prioriza *compreender* o espaço social, *criticar* seus conflitos e contradições e *criar* alternativas, ao problematizar as formas de subordinação ideologicamente construídas, com o comprometimento com a igualdade racial e de gênero. Com isso, rompe-se com os padrões eurocêntricos e assume uma nova perspectiva, o que exige uma revolução tanto interna quanto externa. Esta última por meio de uma postura didático-pedagógica a fim de assumir um posicionamento político-ideológico que vai de encontro ao que foi instituído pela branquitude como padrão universal.

Nos dados apresentados, percebe-se uma rachadura no sistema hegemônico de educação, pois visibiliza o invisível, interroga o dito e pouco contestado da racionalidade hegemônica e protagoniza outras representações que o modelo imperialista de educação marginalizou e invalidou no processo de aprendizagem por séculos.

Referências

ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. Coleção Feminismos Plurais, Coordenação Djamila Ribeiro. São Paulo: Pólen, 2019.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges. Discursos, identidades docentes e letramentos na inclusão de pessoas com deficiência. In: OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de (Orgs.). *Discursos, Identidades e Letramentos: abordagens da análise de discurso crítica*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 192-231.

BUNZEN, Clecio. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CAMPOS, Maria Tereza Arruda et al. *Multiversos: linguagens: identidades: ensino médio*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2021.

CHRISTIAN, Mark. Conexões da diáspora africana: uma resposta aos críticos da afrocentricidade. In: NASCIMENTO, Elisa Larken. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 147-165.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.

CUTI. *Literatura Negro-Brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 31, p. 11-23, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4846151.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

DUMONT, Lígia Maria Moreira. Contexto, Leitura e Subjetividade. *Transinformação*, v. 13, n. 1, p. 43-47, jan./jun. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-37862001000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 set. 2018.

ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ESPINHEIRA FILHO, Ivan de Pinho. *As poéticas negras brasileiras nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio: ausências, presenças e possibilidades de uma educação antirracista*. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa: Editora Estúdio Texto, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

GONÇALVES, Luiz Alberto. *O silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: estudo acerca de discriminação racial nas escolas públicas de BH*. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

LADSON-BILLINGS, Gloria; TATE, Willian F. Towards a critical race theory of education. *Teachers College Record*, v. 97, n. 1, p. 47-67, 1995.

MARTINS, Bruno Sena. Emancipação, Sul e Pós-Colonialismo. *Textos & Debates*, Boa Vista, n. 27, v. 2, p. 291-303, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/42072/1/Emancipa%C3%A7%C3%A3o%20Sul%20e%20P%C3%B3s-Colonialismo.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

MBEMBE, Achille. *A crítica da razão negra*. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

NASCIMENTO, Elisa Larken. O olhar afrocentrado: introdução a uma abordagem polêmica. In: NASCIMENTO, Elisa Larken (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 181-196.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. Racial Education in Brazilian Children's Literature Teaching. *International Journal for Innovation Education and Research*, v. 7, n. 7, p. 147-159, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.31686/ijer.Vol7.Iss7.1591>. Acesso em: 15 nov. 2019.

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

RABAKA, Reiland. Teoria Crítica Africana. In: NASCIMENTO, Elisa Larken (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 129-146.

RIBEIRO, Djamilá. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 110-129, jan./abr. 2012.

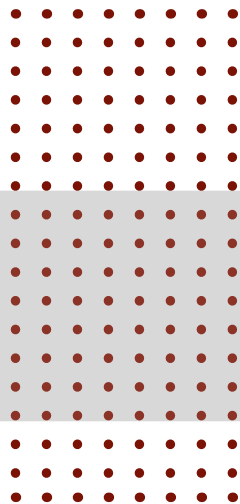
SILVA, Paulo Vinicius Baptista. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Florentina da Silva. *Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*. Belo horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. São José do Rio Preto: Objetos Educacionais do Acervo Digital da Unesp, 2011.

DIJK, Teun A. van. *Discurso e poder*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.



Um negro corpo, na cena preta

Evandro Nunes de Lima
Carmem Lucia Eiterer

Como citar este capítulo

Lima, Evandro Nunes de; Eiterer, Carmem Lucia. Um negro corpo, na cena preta. In: Reis, Juliana Batista dos; Jesus, Rodrigo Ednilson de; Gomes, Ana Maria Rabelo (org.). *Quando a diversidade reeduca as instituições e as práticas educativas*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 153-171.

7

Sobre um processo

O desejo era outro. Naquele momento, falar da arte, em especial do teatro negro, não parecia cabível dentro da Faculdade de Educação, mas esse teatro era o que havia de mais forte em mim, ou seja, ele foi crucial em minha formação.



Com ele me descobri preto, ou melhor, me assumo como indivíduo negro e as marcas de minha negritude aparecem, pensando bem, eu as deixo aparecer com toda sua potência, e com isso vou me empoderando de mim. Empoderado de mim, me lanço ao mundo com um corpo negro potente, cheio de si, sabedor que é capaz (nunes, 2021, p. 25).

Serrão e Baleeiro (1999) já afirmaram que a Educação é uma chave capaz de transformar o homem anônimo naquele que é sujeito e dono da sua própria história. Digo que a arte, mais especificamente o teatro, foi capaz de me transformar no sujeito que sou. E, nessa minha trajetória, encontrar o teatro de grupo e o Teatro Negro e Atitude foi fundamental enquanto outra referência para o processo de reconstrução de uma identidade mais positiva, que permitiu vivenciar essa experiência ética e estética, poética e política.

Por tudo isso, o teatro me fez enxergar novos horizontes e querer desejar dividir, com outras pessoas, a possibilidade de um empoderamento. Então, incentivado e orientado, enveredei-me na busca de um distanciamento e trouxe a proposta de investigar o corpo, a partir do teatro, no contexto da Educação, por acreditar na importância da arte no processo de (trans)formação do indivíduo. Apresentei, assim, à Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas do Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, o meu projeto *Teatro Negro e Atitude: corpos negros na cena em Belo Horizonte*.

A proposta investigativa, de natureza qualitativa, era pensar a construção de uma cena teatral preta em Belo Horizonte, a partir dos anos 1990, com o surgimento do Teatro Negro e Atitude e de que forma esse surgimento estético, poético e cênico foi importante para o processo de construção de uma identidade étnico-racial positiva e para o empoderamento dos vários sujeitos que conviveram com o grupo enquanto integrantes. A partir do pressuposto acima citado, algumas perguntas surgiram. Foram elas: em que medida o fazer teatral do Teatro Negro e Atitude transforma o sujeito negro e a cidade? Qual seu sentido e significado para atores/atrizes/artistas em BH? O que é chamado de teatro negro: o teatro que utiliza as matrizes negras para a construção da cena e/ou personagem? Apenas a presença de corpos negros em cena faz com que seu espectador seja empoderado? Qual a pedagogia do Teatro Negro?

Levantada a hipótese, estruturei o projeto com os elementos desejados em qualquer pesquisa: apresentação, problema, justificativa, relevância, objetivos, metodologia, cronograma de trabalho e bibliografia. Para a apresentação, que intitulei *O teatro em mim*, discorri sobre a minha chegada no teatro e como ele transformou a minha vida. Conto desde a brincadeira que fazia para homenagear as mães na portaria do meu prédio, até tornar-me um profissional das artes cênicas e, com isso, as inquietações que foram surgindo, fazendo-me descobrir um teatro que dizia dos meus, de mim, com os meus. O problema da pesquisa foi trazido pela seguinte pergunta: *Por que estamos?* Faço, então, uma incursão na história para trazer de que forma o corpo negro era apresentado na dramaturgia desde o século XVIII e o início do século XX, até a chegada do Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944. O TEN trouxe

ao centro da cena corpos negros potentes, sabedores de sua história e de toda sua subjetividade. O seu fim não significou o fim dessa possibilidade, deixando um legado que ultrapassa a barreira territorial e temporal, e chegando a Minas Gerais, em Belo Horizonte, por meio do Teatro Negro e Atitude (TNA), em 1993/94.

No que se refere à justificativa e relevância, *Os que vieram antes*, contextualizei a contribuição do povo preto para a cultura brasileira, a retirada do povo negro do teatro, e como os poucos que permaneceram eram tratados de forma desumana, em um processo de invisibilidade e indizibilidade; trago, de forma mais aprofundada, a transformação feita pelo TEN na cena teatral brasileira e seu reverberamento até os dias de hoje; construo também um diálogo com as escritas de outros autores/ autoras negros/as sobre essa temática dentro e fora da academia. O *quereres* e assim *faremos* dizem, respectivamente, dos objetivos e do procedimento metodológico a ser utilizado na investigação. Quanto ao primeiro, busquei compreender as relações entre teatro e identidade racial no Teatro Negro e Atitude e a possibilidade de transformar o sujeito negro e a cidade, além de sistematizar o processo de constituição e compreender a dinâmica de funcionamento do grupo em relação à administração, formação e criação. O segundo, por sua vez, utilizou o exercício para a construção do objeto (Brandão, 2000), adotando como base o manual prático de pesquisa qualitativa com texto, imagem e som de Bauer e Gaskell (2002), para maior compreensão e reflexividade do trabalho, intuindo uma análise de diferentes perspectivas com um olhar atento aos contextos sociais, culturais, políticos e históricos que cercam o objeto de estudo (Flick, 2009).

Além disso, utilizo a análise documental do material de ensaio, texto dos espetáculos e demais materiais impressos sobre o grupo para entender a metodologia usada no processo de montagem dos espetáculos e como os elementos de matriz africana, como a capoeira angola, dança afro e as danças populares, foram importantes para a descolonização dos corpos e olhar desses sujeitos. Separei a linha cronológica do grupo em três tempos: primeira década, segunda década e hoje. A partir de então, realizei entrevistas com uma pessoa de cada década, tentando construir um comparativo do que eram e o que são agora, e qual a importância que o TNA possuía nesse movimento.

Ao longo do processo, pesquisa sobre a presença negra africana, seu papel fundamental para a formação do mundo atlântico e como ela influenciou a cultura brasileira de forma significativa. Trago a informação de que, além de sua força, o povo negro trouxe cultura, linguagem, religião e o sagrado, novos olhares para as ciências e tecnologias (culinária, vestimentas, pigmentações etc.), além de ter fortalecido a economia e exercido a sustentabilidade em seus Quilombos, trazendo, enfim, “uma herança cultural de linguagem, estética e filosófica” incontestável (Thorton, 2004, p. 189).

Digo de como

“ a história oficial no Brasil, durante muitos anos, negou ou diminuiu a participação dos negros na construção da cultura brasileira. Esses eram vistos apenas como aqueles que foram trazidos de África e que aqui trabalharam até a princesa Isabel assinar a Lei Áurea libertando-os dos cativos. Esse processo de libertação também não foi construído de forma eficaz, pois não se pensou em políticas que pudessem assessorar e inserir essas pessoas que foram arrancadas de seus lugares de origem ou nasceram aqui sob condições desumanas, que perderam seus nomes e suas identidades. Sendo assim, o povo negro ficou submetido a invisibilidade e a indizibilidade (Martins, 1995), o que gerou (e ainda gera) um sentimento de não pertencimento à cultura brasileira (nunes, 2021, p. 32-33).

Trago a informação de que a forma teatral que conhecemos teve início, aqui, em terras brasileiras, a partir dos jesuítas, no século XVI, e que, após esse teatro catequizador, o fazer teatral foi se organizando de outras maneiras mais profissionalizantes e com temáticas que não cabiam mais dentro da igreja e que, com essa ruptura e por essa atividade ser vista como banal, os fazedores da arte cênica eram quase todos negros.

Kuanza (2014) destaca essa informação quando diz:

“ Figurando como uma atividade mal-vista, os atores eram pessoas das classes menos abastadas (majoritariamente mestiços e negros). Havia um preconceito contra a atividade, chegando inclusive a ser proibido a participação de mulheres nos elencos. Homens [que] assumiam personagens femininos eram chamados de travestis (Kuanza, 2014, p. 19).

Trago essas reflexões para percebermos que o teatro foi se embranquecendo com o passar dos anos, principalmente após a fuga da família de D. João VI para o Brasil, passando o modelo de representação a ser o europeu, ou seja, “a passos curtos, [...] o elemento negro-mestiço e a sua cultura foram extirpados de todas as esferas da cena. O corpo protagonista de outrora é apagado e substituído por atores europeus” (Kuanza, 2014, p. 19). O corpo negro volta à cena de forma humanizada, dizível e visível (Martins, 1995) com o surgimento do Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944. Segundo Martins (1995, p. 196-197),

“

A idéia de um Teatro Negro, alicerçado na experiência histórica positiva do afrodescendente, a denúncia do racismo, a ênfase na reconfiguração de temas, fábulas e personagens; a pesquisa de recursos e processos teatrais advindos do acervo de referências civilizatórias, históricas e estéticas das culturas africanas e afro-brasileiras e, ainda, o ideal de construção de uma dramaturgia alternativa e de um corpo de atores que pudesses representar a sua própria história, matizam os ideais do TEN. [...] O Teatro Negro fende a fala e a imagem estereotipada, erigindo, em seu anverso um discurso que, em todos os seus matizes, prima pela eleição de uma enunciação desmitificadora, revelando no eu do sujeito que se encena esse outro que o constituiu, decora e alumbra.

As questões financeiras foram cruciais para o encerramento do TEN, em 1961. Todavia, mesmo com um curto período de existência, o grupo foi responsável, juntamente com o grupo Os Comediantes, por inaugurar o teatro moderno brasileiro. De acordo com o site do Itaú Cultural, o TEN “significou uma iniciativa pioneira, que mobilizou a produção de novos textos [...] e grupos e semeou uma discussão que permaneceria em aberto: a questão da ausência do negro na dramaturgia e nos palcos de um país mestiço, de maioria negra” (Enciclopédia Itaú Cultural, s.d.) e, com isso, o surgimento de outros grupos na cena teatral brasileira, tais como: *Teatro Popular Brasileiro* (RJ), 1950; *Teatro Profissional do Negro* – TEPRON (RJ), 1970 e até hoje atuante; *Nós do Morro* (RJ), 1986; *Bando de Teatro Olodum* (BA), 1990; *Teatro Negro e Atitude* (MG), 1994; *Cia Étnica de dança e teatro* (RJ), 1994; *Teatro Nata* (BA), 1998; *Cabeça Feita* (DF), 1999; *Cia dos Comuns* (RJ), 2001; *Caixa Preta* (RS), 2002.

Destaco o Teatro Negro e Atitude (TNA) e o ano do seu surgimento, objeto desta pesquisa. O TNA surgiu a partir da necessidade de chamar a atenção da sociedade para as questões dos negros, dos favelados e dos periféricos da cidade. Trata-se de um grupo partidário e panfletário, que subia os aglomerados e favelas recitando poemas de Solano Trindade. Num caixote e com um megafone na mão, vem à cena a primeira montagem do grupo, no ano de 1994: “Cantares do meu povo, poemas de Solano Trindade”.

Desde o princípio, os membros do grupo procuravam oficinas de aprimoramento como meio de qualificação. Nesse contexto, descobriram o projeto Usina de Teatro, promovido pela prefeitura de Belo Horizonte, que buscava descentralizar e promover a arte nas áreas periféricas, consolidando e fortalecendo grupos amadores e semiprofissionais. O TNA, “com uma experiência, até então, didática e panfletária por conta de sua origem em movimento social, o grupo entrou em conflito – se desfez... refez... ressurgiu com um caráter mais artístico, ainda político, mas, não mais panfletário ou didático” (Lima, 2009b, n.p.).

Assim, como uma fênix que ressurge em busca de uma expressão mais estética e poética, e pouco tempo após esse renascimento, eu me deparo com o grupo. Na minha juventude, ávido por aprendizado, aspirando a me ver plenamente em cena como protagonista, dono da minha própria história e não mais como um coadjuvante dela, aceito o convite/desafio e me integro ao TNA. Em seguida, diversas outras figuras, quase todas pretas, também se juntam ao grupo. A chegada desses novos integrantes, nem todos vinculados a movimentos sociais, desencadeia novas ações, transformando o grupo de um teatro negro engajado, conforme destacado pela Professora Doutora Ivani Tavares Lima ao discutir possibilidades de categorização do teatro negro. Segundo a professora,

“Assim, na perspectiva do presente estudo, entenda-se: aquele que abrange o conjunto de manifestações espetaculares negras, originadas na Diáspora, e que lança mão do repertório cultural e estético de matriz africana como meio de expressão, de recuperação, resistência e/ou afirmação da cultura negra. Este teatro negro pode ser classificado a partir de três grandes categorias: uma

“

primeira que, genericamente, denominaremos *performance negra*, abarca formas expressivas, de modo geral, e não prescinde de audiência para acontecer; a segunda, categoria (também circunstancialmente definida), *teatro de presença negra* estaria mais relacionada às expressões literalmente artísticas (feitas para serem vistas por um público) de expressão negra ou com sua participação; e a terceira categoria, *teatro engajado negro*, diz respeito a um teatro de militância, de postura assumidamente política (Lima, 2010, p. 43).

Em suas quase três décadas de trabalho contínuo, o TNA já realizou nove montagens cênicas que foram analisadas a partir dessas categorizações para o processo de pesquisa do mestrado. Quando se trata de teatro negro engajado, os espetáculos *Conversa de dois* (1998), *Abikú* (2011) e *A toque de caixa* (2018) se enquadram mais; os de *performance negra* são *A lata de lixo da história* (2000), *A viagem de um barquinho* (2003) e a *Saga do Caboco Capiroba* (2007); a *presença negra*, os ritos e as mitologias negras se presentificam em *Canjá Ebé Mufó Calí* (2001), *A Lenda de Ananse – um herói com rosto Africano* (2007) e a *Sombra da goiabeira* (2018). Mesmo diante dessa análise, é importante pensar que essa categorização, dentro dos trabalhos, é atravessada e atravessa e, por isso, não consegue definir apenas um deles exclusivamente (Lima, 2019b).

Por meio das investigações realizadas, da reconexão com os movimentos sociais, da construção de sua rede, do aprimoramento técnico e artístico e da incursão, em colaboração com outros artistas, na cena alternativa da cidade, o grupo passa por uma transformação significativa. Como resultado desse processo, eles inauguram o *Fórum TNA O Artista na Cena Paralela*, cujo propósito foi iniciar uma reflexão sobre o espaço ocupado pelos artistas negros e periféricos na cidade. Esse evento também abordou o papel social dos artistas diante da escassa discussão conceitual acerca da existência ética, estética e poética da arte e da representação negra (nunes, 2021).

O fórum foi crucial para trazer o olhar do poder público para as artes que são feitas fora do centro, percebendo sua dificuldade de consolidação e a necessidade de construção de um espaço de trocas de saberes; e para que o grupo, logo após a sua quinta edição, voltasse seu olhar para o corpo negro na cena e para o seu processo de descolonização do corpo, trazendo para a discussão central a dança afro como

possibilidade de preparação e aquecimento do ator; um olhar negro na arte, o fazer artístico: resistência e afirmação cultural. Internamente, o Fórum deixa de existir, e o olhar do grupo volta-se a um núcleo de pesquisa ou ao desejo de consolidar um grupo de estudos acerca do corpo negro na cena artística belorizontina.

Abaixo, encontram-se informações sobre a criação do Núcleo.



Partindo do seu fazer teatral e de sua proposta política, artística, ética e pedagógica, o Teatro Negro e Atitude cria, em março de 2009, o núcleo de pesquisa “O Corpo Negro em Cena”, intuindo investigar as possibilidades expressivas a preparação do ator e todo universo que consiste na construção da cena (texto, música, cenário, maquiagem, dramaturgia, entre outros) partindo das expressões de matriz africana, visando dá luz a contribuição do negro no fazer artístico e entender esse corpo na contemporaneidade sem perder de vista toda a influência de sua ancestralidade. A ação do núcleo foi dividida em três partes: 1. Estudo teórico e encontros com profissionais que pesquisavam a contribuição da cultura africana no Brasil; 2. Encontro práticos com a presença de profissionais das áreas corporal, vocal, musical, dramática, cenário, figurino e maquiagem. Estes, em conjunto com o grupo Teatro Negro e Atitude e atores/dançarinos convidados, pesquisaram as contribuições das expressões de matriz africana na construção da cena. 3. Realização de um seminário que foi aberto para demais artistas profissionais, estudantes das artes cênicas e interessados. Sendo então uma demonstração teórica e compartilhamento com os presentes toda nossa pesquisa. Ressaltamos que este núcleo, com as ações propostas, reforçou o compromisso do Teatro Negro e Atitude com o empoderamento do povo negro, combate ao racismo; linhas que foram traçadas anos antes pelo Teatro Experimental do Negro e pelo Iñaron. Acrescentamos que aqui foi o início da forja para a consolidação da Estética da Atitude e Poética da Negrura; pedagogia que vem sendo desenvolvida pelo grupo e usada em seus espetáculos, oficinas, encontros, performances, contação de história (Lima, 2019b, p. 85).

Como bem nos lembra nunes¹ (2021, p. 109), o “fórum reverberou, indiretamente em ações de negrura e aquilombamento, espaçadas no tempo: Negras Ativas, 2008; Negraria - Coletivo de Artistas Negros/as, 2008; Pretas em Movimento, 2015; Aquilombô, 2017; Segunda Preta, 2017”. Em quase 30 anos de atuação, o Teatro Negro e Atitude transformou a cara da arte na cidade, constituindo-se como base para muitos outros grupos de teatro negro e possibilitando que as movimentações cênicas negras surgissem e se consolidassem. Por isso, vale demarcar que

“o Teatro Negro e Atitude se assemelha ao Teatro Experimental do Negro ao propor pôr no centro da cena artística atores negros e questões inerentes a esta parcela da população, e para isso busca investir firmemente no processo formativo (artístico e político), e na criação, ou seja, busca um tipo de “ação que tivesse ao mesmo tempo, significado cultural, valor artístico e função social” (Patrocínio, 2013), tal qual esses seus inspiradores (Lima, 2019b, p. 97).

Ressalto que tanto o Teatro Negro e Atitude quanto o Teatro Experimental do Negro fizeram do palco sua ferramenta de luta política e social (Patrocínio, 2013), fazendo-se visível e dizível (Martins, 1995), desmistificando estereótipos e ampliando horizontes (Santos, 2011). Nessa reconstrução da

“geopolítica do corpo negro, o grupo vai descobrindo que o seu teatro visa não só ter o corpo negro no centro da cena, mas sim a reconstrução da sua totalidade e da construção de uma nova centralidade, possibilitando ser esta forma de fazer teatral como a arte do (re)encontro. (Re)encontro de uma corporalidade negra, de uma cena negra, de uma história negra, de uma técnica negra, de uma essência negra. [...] O corpo inteiro, empoderado, altivo, expressivo, cheio de si e da sua história é que chamo de diferenciado. A forja desta corporalidade diferenciada e identitária coloca no centro da cena uma ética, poética e estética transformadora (Estética da Atitude e Poética da Negrura), ou seja, um posicionamento político através do teatro negro, possibilitando a afirmação das identidades e das culturas

¹ Forma grafada no livro desta citação.

negras como processo de resistência e recriação. E isso só é possível por causa do aquilombamento e da negrura dessa ação (Lima, 2019b, p. 102).

É importante dizer que, após a pesquisa realizada, a escrita e a estrutura da dissertação adquiriram algumas peculiaridades. O resumo do trabalho foi feito em duas línguas estrangeiras, sendo uma delas o Yoruba. A linguagem fugiu do academismo costumeiro, mas seguiu a rigor as normas e toda a sua bibliografia foi composta por pensadores e intelectuais negros e, em sua maioria, mulheres. A estrutura foi construída de acordo com a dramaturgia de uma obra teatral: prólogo (a travessia), três atos (os que vieram antes; tempo, tempo, tempo; aquilombamento e negrura) e epílogo (a descoberta). Acrescentei a essa estrutura a bibliografia (os outros que lemos) e os complementos (a ficha técnica de todos os espetáculos e dois textos que nasceram após a defesa).

Sobre o prólogo e os três atos, ao longo deste texto, trouxe dados e informações de forma resumida a partir deles, usando isso como estratégia para convidar os leitores a acessar o repositório da UFMG² ou da BNTD para pesquisarem e lerem a dissertação e/ou buscar o livro fruto dela.³ Em relação ao Epílogo, quero aqui compartilhar, na íntegra, o texto que foi publicado na dissertação e já se encontra nos repositórios acima mencionados e no livro publicado pela editora Javali, no ano de 2021.

Os textos abaixo já foram publicados nos respectivos endereços e livro já citados, mas os copio na íntegra, por achar que são relevantes para essa escrita, aqui e agora.

Epílogo: a descoberta!

Se somos mais de 54% da população brasileira, de acordo com o IBGE, deveria ser natural ver uma gama grande de corpos negros em cena artística e cultural e em todos os afazeres da arte e da cultura, mas não o é. Ainda se precisa de ações afirmativas para que esses corpos negros ocupem esses espaços. É assustador o caso de racismo,

2 Acesse: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31843>.

3 Acesse: <https://www.editorajavali.com/product-page/o-teatro-negro-e-atitude-no-tempo-evandro-nunes>.

discriminação e preconceito dentro do meio cultural e artístico de Belo Horizonte, ainda hoje, século XXI.

Essa é uma questão de educação. Ou seja, de uma formação dentro das escolas que possibilite uma construção positiva das identidades étnica-raciais. Uma construção identitária que valorize as histórias do povo negro e indígena, seus ritos, seus modos, suas religiosidades, suas origens, possibilitando, com isso, a compreensão de mundo a partir de uma cosmovisão mais ampla, e não mais somente pelo olhar eurocêntrico.

Sabe-se que estudar o corpo, dentro do contexto educacional, é um grande desafio, pois, ainda há representações pedagógicas que hierarquizam o pensamento, colocando-o acima de todas as outras manifestações, principalmente as corporais. Ora pois, o ideal é que o corpo, dentro dessas representações, seja quase imperceptível e, somente assim, estará dentro de um ideal euro-ocidental, ou seja, a corporeidade é desprovida de sentimentos e seu mundo é protegido de desejos incontroláveis.

As Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 contribuem para que esses corpos, negros e indígenas, sejam mais visíveis e dizíveis, fazendo-se presentes nos espaços educacionais e, conseqüentemente, artístico e cultural. Sabe-se que ainda há muito o que avançar, mas elas não são o foco dessa nossa discussão.

A arte, mesmo sendo um reflexo da sociedade racista, ainda é um espaço de ruptura e, em alguma medida, ajuda a descontinentalizar a compreensão dos fatos. A África e os povos originários, com toda sua cultura, chegam e vão transformando o sujeito e sua história e, aos poucos, estes vão refazendo seus arquivos orais e possibilitando um *religare* com a ancestralidade.

Religada, a construção do sujeito negro ocorre com auxílio dos valores afro civilizatórios essenciais para a compreensão de mundo a partir do seu (nosso) olhar, tendo a memória coletiva e individual como elemento importante para a sua oralitura. E, no caso do Teatro Negro e Atitude, para a Estética da Atitude e a Poética da Negrura.

No ano de 2018, o Teatro Negro e Atitude completou 25 anos de existência, exatamente 10 anos desde que eu deixei o grupo. Pude então perceber o quão importante o grupo foi (e ainda é) para o cenário artístico de Belo Horizonte e, principalmente, para a arte

negra, pois continua atuante e desenvolvendo ações na periferia de Belo Horizonte, como nos bairros Minas Caixa e Serra Verde, na Região Norte da cidade.

A hipótese de pesquisa, de que quem passou pela formação teatral no Teatro Negro e Atitude vivenciou experiências educativas que ajudaram a construir uma identidade étnico-racial positiva, não se confirma totalmente. Entre seis entrevistados, apenas uma relata que essa construção de identidade ocorreu a partir do seu contato com o grupo, enquanto outros dois já se reconheciam enquanto negros. Entretanto, o grupo fortalece esse sentimento, e outras duas participantes o procuraram por causa da possibilidade de aquilombamento.

Assim sendo, são três elementos que descubro que fazem com que as pessoas procurem o grupo: por ser um lugar de militância negra; por ser um coletivo de pesquisa negra; por ser um coletivo que possibilita que o indivíduo consiga gerir sua arte. Todos esses elementos trazem empoderamento para o indivíduo.

O TNA, como mencionado anteriormente, transcendeu a mera definição de um grupo teatral, atuando sempre como um núcleo de pesquisa, formação e criação. Os projetos empreendidos pelo coletivo proporcionaram o desenvolvimento de habilidades individuais que agora permitem a inserção em diversas áreas profissionais.

As oficinas de música desempenharam um papel crucial no percurso de Marcus Carvalho, atualmente graduando em Artes Cênicas, Educador Social e Diretor Musical, contribuindo com trilhas sonoras para espetáculos na cidade. Tamara David, graduanda em Música, consolidou-se como cantora e percussionista, além de ministrar aulas de canto/corpo em São Paulo.

A necessidade de manutenção e sobrevivência do grupo impulsionou Luciana Gonçalves para a área de produção cultural, onde hoje presta contas de projetos culturais e cursa Gestão Pública. Clécio Lima, cursando o sétimo período de Administração, atua como Arte Educador e Chefe de Cozinha em eventos.

A compreensão das relações interpessoais, adquirida em uma das oficinas para a administração de grupo, foi fundamental para que Flavia Santos e eu nos inseríssemos no campo político. Flavia, além de ser Educadora Popular e Cientista

Social, coordena o mandato da Deputada Federal Áurea Carolina. Eu atuo como Coordenador do Núcleo de Arte, Educação Popular e Mobilização Social da Gabinetona, entre outras responsabilidades.

A criatividade e a necessidade financeira levaram à elaboração criativa de projetos visuais para captação de recursos e venda de produtos, possibilitando a Rubens Rangel enveredar pelas artes gráficas. Atualmente, ele é designer, consultor de design para produtos educacionais na rede pública e privada, doutorando em Comunicação Social e professor convidado no curso de Mestrado Profissional em Educação da UFMG.

A escassez de recursos financeiros motivou Regina Lúccia a aprimorar sua habilidade no registro fotográfico do grupo, mas ela, atualmente vivendo em Portugal, ingressou no campo da enfermagem e gestão, sendo auxiliar de enfermagem e licenciada em Gestão, com mestrado em Gestão de Recursos Humanos.

Elaine Fernandes, formada em História e Geografia, trouxe sua experiência para o TNA, ministrando oficinas de brinquedos e brincadeiras. Hoje, é pós-graduada em Lazer e coordena o Programa Mala de Recursos Lúdicos, visando à inclusão social, comunitária e familiar de pessoas com deficiência, utilizando o lúdico como meio de transformação.

Ao entrar no grupo, Danielle Anatólio não participou de muitas das oficinas oferecidas, mas trouxe sua experiência como atriz, professora de teatro e produtora. Recentemente, concluiu o mestrado em Artes Cênicas, dedicando-se à pesquisa de performances negras.

Objetivamos, com a presente pesquisa, saber se havia uma pedagogia do teatro negro. As vivências com a arte negra na cidade e em outros lugares do país e as várias pesquisas acadêmicas aqui mencionadas nos fazem perceber que não existe uma única forma de se fazer teatro negro. Se, no antes, havia, hoje, não podemos afirmar, visto que as experiências variam a partir das vivências, da localidade, do acesso às informações e do desejo de pesquisa do grupo ou coletivo de artistas. O que nos unifica são algumas características que podem categorizar o fazer teatral de determinados grupos de teatro negro e/ou coletivo. São elas: teatro engajado;

performance negra; e presença negra. Como ressaltado, os trabalhos do grupo passam por todas essas formas ou categorização e trazem elementos fortes do Teatro Experimental do Negro, que são: organizações-estudos; iniciativas políticas pragmáticas; e teatral-artístico.

Por isso, afirmamos que a pedagogia usada pelo Teatro Negro e Atitude se baseia nos valores civilizatórios afro-brasileiros, e suas ações usam a capoeira, a mitologia africana e afro-brasileira, as danças populares e toda a corporeidade negra para formar sua estética e poética, que chamo, neste trabalho, de Estética da Atitude e Poética da Negrura. Portanto, a Estética da Atitude e Poética da Negrura são capazes de transformar todo o pensamento filosófico, ético e político do grupo em elementos responsáveis pela transformação, revelação, reeducação, aquilombamento e empoderamento dos sujeitos que pelo grupo passaram.

O processo de afirmação de identidade étnico-racial não ocorre de forma homogênea em toda população brasileira. Ele tem nuances. Às vezes, ele acontece a partir dos cabelos, da vestimenta, das palavras, da política e da arte, tudo muito salutar, devido aos vários movimentos negros que, hoje, ajudam a combater o racismo e a construir novas formas de ver o mundo. São movimentos muitas das vezes educativos. Sendo assim, afirmamos também que as várias formas de se fazer teatro negro podem ser instrumentos importantes para o processo de trabalho com o teatro dentro das escolas e, quiçá, com a educação formal e informal nos projetos socioculturais, na perspectiva de contribuir com a formação identitária étnico-racial dos indivíduos.

Por meio dessa pesquisa, buscamos registrar o nascimento do Teatro Negro e Atitude e todo o arcabouço que sustenta o seu surgimento. Procuramos também entender o processo de montagem dos seus espetáculos e como esses processos reverberam na vida dos seus participantes. Entendemos de que forma o Teatro Negro e Atitude, por meio dos elementos de matriz africana, como a capoeira angola, dança afro e as danças populares, foi descolonizando seu corpo e seu olhar, no intuito de fazer cada vez mais um teatro mais enegrecido.

Observando as ações do Teatro Negro e Atitude, em 2018, e tudo o que aconteceu na cidade relacionado ao teatro negro, pensamos que houve avanços e que grande

parte deles se deu a partir das ações do grupo: fórum, peças, oficinas oferecidas nas escolas ou no espaço Cor(tição), entrevistas que são realizadas, disseminação do conhecimento sobre a arte negra e processo de descolonização do corpo negro, algo que o grupo busca desde sua criação e, hoje, é forjado na Estética da Atitude e Poética da Negrura.

Concluimos que, mais do que uma ação pedagógica, é uma ação coletiva; uma ação educativa; uma ação poética, estética; política, ética, o Teatro Negro e Atitude mostra-se, nesta investigação, como uma ação de aquilombamento. Se ele não faz despertar, nos atores, a consciência da negrura, o TNA os acolhe por conjugar, em seu espaço, sujeitos e práticas imersos nela. O TNA nos fez perceber, com sua poética da negrura e estética da atitude, tratar-se de uma das formas de se pensar os teatros negros no Brasil.

Então, resistimos e sobrevivemos.

Complemento: qual poder um mestre tem?

para Luiza, afilhada minha.

Sou surpreendido por esta pergunta na lata, sem curva, direta, de uma criança de 6 anos: agora qual poder meu tio padrinho tem? Dia 07, uma tarde de junho de 2019, na Lagoa do Nado⁴, tornei-me Mestre em Educação, e ela estava lá, atenta a tudo. Chegou cedo com o seu pai, meu compadre, amigo e colega de profissão. Logo depois de toda aquela defesa, em sua casa, ela pergunta para a mãe: qual poder meu tio padrinho tem, já que ele é mestre? Nunca pensei sobre qual poder queria ter ao buscar ser mestre, mas a Luiza, minha afilhada, fez-me pensar e me faz querer tentar lhe dar uma resposta. Então, lindinha, ser mestre para tio padrinho é como saber mais de um brinquedo do que as outras pessoas. A escola que o tio padrinho estudou, que os adultos chamam de Universidade, é igual a um parque de diversão: muitos brinquedos. Uns muito legais, coloridos, divertidos, que fazem a gente todo dia ir lá para brincar neles, de tão gostoso que é. E, por ir nele todo dia, a gente acaba sabendo como ele funciona, quanto tempo ele precisa ficar descansando — porque brinquedo também cansa, você sabia? — eles

⁴ Hoje Centro de Referência da Cultura Popular e Tradicional Lagoa do Nado.

estragam. No entanto, como a gente brinca com ele todo dia, vamos aprendendo a consertar e, com o tempo, a gente vai ficando tão bom nesse jeito de consertar o brinquedo que não queremos brincar mais em outro. Então, olhamos os outros brinquedos, mas aquele colorido e divertido é o que a gente mais gosta. A gente vai aprendendo a cada dia a brincar com ele. De tanto brincar com o mesmo brinquedo, a gente ganha uma coisa que os adultos chamam de conhecimento, saber. A gente passa, então, a saber tudo daquele brinquedo. Quando a gente chega no parque, que eles chamam de escola e universidade, e aquele brinquedo está lá, todo mundo sabe que só você o conserta; que só você sabe o que ele está sentindo; só você sabe o jeito dele de deixar as outras pessoas felizes ao brincarem com ele; só você sabe e, essa sabedoria, os adultos chamam de conhecimento, de ciência, de informação. Essas coisas todas são importantes para a gente pensar o parque de outro jeito e saber que outras pessoas podem também querer brincar ali. E a gente pode ajudar elas a brincarem em todos os brinquedos do parque. Algumas vão gostar mais de uns brinquedos do que de outros, mas o que todo mundo quer é só brincar. Esse talvez seja o poder do tio padrinho hoje: saber muito de um brinquedo do parque universidade. Outro dia, alguém falou que, antes de mim, umas pessoas parecidas com a gente, assim pretinhas como eu e você, já sabiam desse lugar. É por isso que o tio padrinho foi para esse parque universidade saber muito desse brinquedo, para que, um dia, você, sua irmã e um tanto de outras crianças iguais a gente possam também saber muito de um brinquedo do parque universidade. Então, as outras pessoas vão chamar você e elas de mestras também. E você e elas vão ser bem poderosas, mas não com magia, poder mágico, varinha mágica e, sim, porque vocês vão saber mais daquele brinquedo do que todo mundo. Saber muito de uma coisa é que faz a gente ser mestre. Você um dia vai querer ser mestra também?

Sem mais, sigamos!

Referências

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Manual Prático de Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 516 p.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (orgs.). *Família & escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-183.

FELINTO, Renato. A cena preta do Teatro Contemporâneo no Brasil: esquete 1. *Legítima Defesa: Uma revista de Teatro Negro*, a. 1, n. 1, 2014.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KUANZA, Sidney Santiago. Luz e sombra: um breve esboço do teatro no Brasil. *Legítima Defesa: Uma revista de Teatro Negro*, a. 1, n. 1, 2014.

LIMA, Evandro Nunes de. O Teatro Negro no Brasil e seu legado à cena paralela. *Jornal Ironhin Notícias*, 26 ago. 2009.

LIMA, Evandro Nunes de. *Teatro negro e atitude: corpos negros na cena em Belo Horizonte*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31843>. Acesso em: 7 out. 2024.

LIMA, Evani Tavares. *Um olhar sobre o Teatro Experimental do Negro e do Bando de Teatro Olodum*. 2010. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/778472>. Acesso em: 7 out. 2024.

MARTINS, Leda Maria. *A cena em sombras*. Série Debates: Teatro. São Paulo: Perspectiva, 1995.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2005.

NUNES, Evandro. *Teatro Negro e Atitude no Tempo: o Tempo no Teatro Negro e Atitude*. Belo Horizonte: Javali, 2021.

PATROCÍNIO, Soraya Martins. *Identidades afro-brasileiras: Sortilégio, Anjo Negro e Silêncio*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SANTOS, Adriana Patrícia dos. *Atores negros e atrizes negras: das companhias ao teatro de grupo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Centro de Artes Cênicas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarice. *Aprendendo a ser e a conviver*. 2. ed. São Paulo: FTD, 1999.

TEATRO experimental do negro. *Enciclopédia Itaú Cultural*, [s.d.]. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399330/teatro-experimental-do-negro>. Acesso em: 15 out. 2022.

THORTON, John. Os africanos nas sociedades coloniais do Atlântico. In: THORTON, John. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico: 1400-1800*. Tradução de Marisa Rocha Mota. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 189-215.



Enegrecendo o jaleco branco

presença negra em cursos de saúde
no contexto de políticas afirmativas
no ensino superior

Rosana da Silva Pereira
Rodrigo Ednilson de Jesus

Como citar este capítulo

Pereira, Rosana da Silva; Jesus, Rodrigo Ednilson de. Enegrecendo o jaleco branco: presença negra em cursos de saúde no contexto de políticas afirmativas no ensino superior. In: Reis, Juliana Batista dos; Jesus, Rodrigo Ednilson de; Gomes, Ana Maria Rabelo (org.). *Quando a diversidade reeduca as instituições e as práticas educativas*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 172-188.

8

Introdução

Muitos autores têm destacado que a promulgação da Primeira República e o avanço do capitalismo no século XX não significaram políticas de inclusão para a população negra em ocupações profissionais que os distanciassem da subalternização. Por outro lado, a branquitude, em interface com o colonialismo e a colonialidade, foi alvo de políticas de ações afirmativas, o que os possibilitou criar seu mundo majestoso, seus códigos, seus símbolos, ritos e profissões. Nesse período, foram forjados médicos brancos, enfermeiros brancos, advogados brancos, juízes brancos, professores universitários brancos e intelectuais brancos.¹ Assim, quando pensamos em qualquer uma dessas ocupações profissionais, são as imagens de pessoas brancas que emergem.

No presente artigo, partimos da constatação da histórica concentração de estudantes brancos na área da saúde e, conseqüentemente, da constatação da significativa relevância das políticas públicas educacionais no Ensino Superior para as mudanças nos perfis estudantis nessa área. Consideramos como fatores preponderantes, para a

1 Nota-se que as ocupações descritas se remetem aos homens brancos e tal escrita é proposital. Sabemos que, na pirâmide social, são eles que estão ocupando as primeiras posições e, mesmo que muitas transformações tenham sido realizadas, eles ainda estão nos espaços de poder.

ampliação da presença negra nos cursos de saúde, a interiorização do Ensino Superior aliada à promoção das políticas públicas de ações afirmativas.

As políticas públicas de ações afirmativas se diferem das políticas antidiscriminatórias e puramente punitivas, atuando no enfrentamento das desigualdades sociais em defesa das coletividades dos grupos discriminados e a favor da reparação social. Tal entendimento está atrelado à ideia de que as políticas de inclusão também são estratégias de reparação. Portanto, por meio das políticas públicas de ações afirmativas de acesso e permanência, a universidade cria possibilidades para estudantes negros, pobres, cotistas, oriundos de escolas públicas em instituições que se estabeleceram historicamente “das” e “para” as elites.

Referindo-se às políticas públicas de ações afirmativas como direitos coletivos, o intelectual Kabengele Munanga (2016) afirma que elas não se configuram apenas como uma questão exclusiva da população negra, mas também como uma problemática da sociedade brasileira: “[...] quem é brasileiro, quem é consciente, negro ou branco, deve lutar para transformar essa sociedade [...]” (Fernandes *et al.*, 2016, p. 40). O autor indaga, portanto, a responsabilidade de toda a sociedade nas lutas antirracistas.

Desse modo, a Lei nº 12.711/2012, as ações afirmativas de permanência material e simbólica e as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 formam um conjunto de políticas públicas de ações afirmativas que possibilitaram a democratização do ingresso das minorias sociais historicamente marginalizadas na educação brasileira, sendo possível compreendê-las como a razão pela qual o cenário acadêmico, ao longo dos últimos anos, tornou-se um campo diversificado. Entendido como parte de uma pesquisa qualitativa que utilizou análise de conteúdo para compreender as trajetórias negras nos cursos de saúde do Ensino Superior nordestino, no contexto de promoção de políticas afirmativas e interiorização, este artigo apresenta as percepções de seis pessoas negras egressas dos cursos de Medicina, Enfermagem e Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira sobre o acesso no Ensino Superior e sobre a presença negra na área da saúde.

Um breve panorama sobre a Medicina, a Psicologia e a Enfermagem e o Ensino Superior

*O Brasil é um imenso hospital.
Miguel Pereira*

A frase acima, proferida em 1916 pelo médico e professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro Miguel Pereira, tornou-se representante do movimento higienista/sanitarista que visava a propagar seus ideais no país e que atuou intensamente nos interiores dos estados (Lima; Hochman, 1996, p. 24). Nesse sentido, considera-se que as áreas da saúde — Medicina, Enfermagem e Psicologia — tornaram-se palcos para a demarcação da branquitude e da supremacia branca, ao longo do século XX.

A medicina no Brasil, a partir do século XIX, ganhou novos contornos vinculados ao eurocentrismo, ao positivismo e ao cientificismo. As elites médicas, formadas no período, conduziam inúmeras ações de reformas sociais (Marinho, 2014, p. 20). Ao mesmo tempo, a profissão médica se consolidava, entre o século XIX e XX, como espaço privilegiado de produção de verdades (Andrade Júnior, 2016, p. 5). Deve-se destacar que, de acordo com as discussões de Hustana Maria Vargas (2010) e Edmundo Coelho (1999), a medicina foi um dos primeiros cursos criados durante o período imperial, sendo, inclusive, chamada de profissão imperial. Ao longo dos séculos, a branquitude, que se confundia com o exercício da medicina e das demais profissões imperiais, continuou criando estratégias para manter sua dominação e para “não perder a majestade”. Essas eficazes estratégias se fazem sentir ainda hoje quando verificamos, a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020), que, apesar de 56% da população brasileira ser negra, apenas 28% dos estudantes egressos dos cursos de Medicina são negros (Scheffer, 2020).

Analisando o estudo intitulado *Demografia médica*, publicado em 2018, verificamos que a maioria dos graduados em Medicina se autodeclararam pessoas brancas que possuem renda familiar elevada. Segundo os dados de Mário Scheffer (2018, p. 65), a maioria dos médicos recém-graduados, além de brancos, são solteiros, sem filhos, dependem dos pais financeiramente na graduação e continuam vivendo com eles após a formatura. Em sua maioria, cursaram ensino médio privado, fizeram cursinhos pré-vestibulares e possuem pais com ensino superior.

Já no relatório sobre a *Demografia médica no Brasil*, publicado em 2020, os dados apresentados são referentes aos concluintes do ano de 2019. Dos concluintes, 61,1% se autodeclararam brancos, 24,3% se declaram pardos, 3,4% são pretos, amarelos correspondem a 2,5% e indígenas representam 0,3%. Um dado relevante apresentado no referido relatório diz respeito ao aumento no percentual de autodeclaração de negros, somados os pretos e pardos. Se, em 2013, as pessoas negras correspondiam a 23,6%, em 2016, elas correspondiam a 26,1% e, em 2019, a 27,7% do total, como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 – Estudantes concluintes de Medicina segundo cor ou raça (Brasil)

Cor / Raça	2013	2016	2019
Branca	73,6%	68,2%	67,1%
Preta	2,3%	3,0%	3,4%
Parda	21,3%	23,1%	24,3%
Amarela	2,3%	2,7%	2,5%
Indígena	0,4%	0,2%	0,3%
NR	–	2,8%	2,4%

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir de dados do Enade 2013, 2016 e 2019 e Scheffer et al., 2020.

No contexto do curso de Psicologia, destacamos as análises da psicóloga Samilly Valadares (2022), conforme discutidas em sua entrevista para a *Revista Diálogos*. Ela aborda a conexão histórica entre a área do conhecimento e a profissionalização com profissionais brancos, apesar do surgimento de profissionais e intelectuais negros que, por meio de seus estudos e práticas, desempenham um papel significativo nas reflexões raciais dentro dessa esfera científica.

“

Hegemonicamente falando, a gente entende e muitas vezes reproduz a ideia de que a Psicologia foi escrita por mãos brancas. E manteve, sim, um compromisso com as elites e muitas vezes desconsiderando, naturalizaram vários fenômenos. Um deles, o racismo [...] Isso não significa que intelectuais pretos e pretas não estavam existindo, presentes, resistindo. Afinal, nós tínhamos e temos Virgínia Leone Bicudo, Neusa Santos Souza que, mesmo não sendo uma psicóloga,

sua obra foi fundante para se pensar, por exemplo, os efeitos psicossociais do racismo na subjetividade de pessoas negras. A Isildinha Batista Nogueira, Maria Aparecida Silva Bento, Jesus Moura e tantas outras intelectuais negras e negros que tiveram e estão nos possibilitando compreender, por exemplo, as insuficiências metodológicas, estruturais, práticas do próprio fazer ciência e do próprio fazer psicologia (Valadares, 2022, p. 25).

No caso da enfermagem, embora não haja vasta discussão sobre a composição racial dos profissionais da área,² revelando uma espécie de ocultação historiográfica e de silenciamentos sobre as existências negras nesse campo profissional, ressaltamos que, desde o período colonial, mulheres e homens negros exerceram e seguem exercendo a profissão. Em sua dissertação *Ser enfermeiro negro na perspectiva da transculturalidade do cuidado*, Bárbara Barrionuevo Bonini (2010) dialoga sobre as dificuldades de admissão de pessoas negras na profissão:

“

Em relação à seleção dos candidatos à profissão, tínhamos uma experiência pautada no racismo e sexismo, na medida em que o modelo de formação/ensino impedia a inclusão de mulheres negras, e de homens de qualquer etnia, nos quadros discentes das escolas que adotavam o padrão proposto pela precursora da enfermagem moderna. Assim sendo, as escolas de enfermagem no Brasil que assumiam o modelo *nightingaleano* não admitiam mulheres negras e tampouco homens, esses brancos ou negros, na formação profissional, extra ou oficialmente instituída (Bonini, 2010, p. 17, grifo nosso).

A pesquisa *Perfil da enfermagem no Brasil*, publicada no ano de 2017, em parceria entre o Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) e a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), evidencia que a maioria dos profissionais da enfermagem se autodeclara branca,

² Cabe ressaltar que é possível definir que a área possui participação massiva de mulheres, visto que, segundo o Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), de acordo com os dados sobre o perfil profissional, 84,6% do quadro profissional é composto por mulheres. Historicamente, a enfermagem está diretamente vinculada à presença feminina, uma vez que as construções histórico-sociais direcionam o instituto materno à mulher, e dessa forma, também é delegado o cuidado com o outro (Passos, 2012, p. 18).

correspondendo a 57,9%, seguido de autodeclarados pardos, correspondendo a 31,3%, e de autodeclarados pretos, correspondendo a 6,6%. Somados os pardos e pretos há, portanto, 37,9% de autodeclarados negros. Os dados sobre enfermeiros indígenas, de acordo com a pesquisa, correspondem a 10 mil, isto é, representando 0,3% de profissionais indígenas. A seguir, a Tabela 2 congrega essas informações:

Tabela 2 – Enfermeiros segundo cor ou raça (Brasil)

Cor/Raça	Valor absoluto	%
Branca	240.153	31,3
Parda	129.701	57,9
Preta	27.500	6,6
Amarela	10.237	2,5
Indígena	1.171	0,3
NR	5.950	1,4
Total	414.712	100,0

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir de dados da Pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil, 2017.

Embora as representações sociais frequentemente associem a população negra a características desumanas, irracionais, negativas, feias, sujas, suspeitas e fisicamente resistentes, dificultando a visualização de membros desse grupo em profissões médicas, de Enfermagem e Psicologia, a história revela diversas trajetórias negras que rompem com o imaginário racial predominante. É crucial reconhecer que a história deste país é intrinsecamente ligada à luta negra, e é dessa luta contínua que jovens negros e negras podem encontrar inspiração para alimentar o sonho de se tornarem médicos, enfermeiros e psicólogos.

As percepções sobre políticas públicas de ações afirmativas e as presenças negras nos cursos de saúde

A escolha pela investigação qualitativa de trajetórias negras egressas da UFRB e da UNILAB se estabelece em decorrência dos seus projetos políticos. A UFRB está localizada no território do Recôncavo da Bahia e, segundo os dados da Secretaria de

Integração, Avaliação e Desenvolvimento Institucional (SIADI/UFRB 2018-2019), 57,6% do corpo estudantil é composto por mulheres, das quais 86,5% possuem renda mensal per capita de até 1,5 salário-mínimo, 92,3% têm origem baiana e 73,2% cursaram escola pública durante o Ensino Médio. Os dados de perfil ainda evidenciam que 81,8% dos estudantes são autodeclarados negros. Já a UNILAB, *campus* Malê, está localizada nos territórios do Recôncavo da Bahia e no Maciço de Baturité, realizando um processo de integração entre o Brasil e os países lusófonos mediante a internacionalização da Educação Superior, e tem como objetivo fortalecer a Cooperação Sul-Sul.

Nesta pesquisa, apresentaremos as percepções das estudantes Maria Odília Teixeira, Virgínia Bicudo, Neusa Santos Souza, Virgínia Leone Bicudo, Carmem Pereira, Amílcar Cabral e Adja Satú Camara sobre as políticas de ações afirmativas e sobre suas presenças negras nos cursos de saúde dessas universidades.

Maria Odília Teixeira tem 29 anos e é nascida e criada em Santo Amaro da Purificação na Bahia. Cotista, é formada em Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) e em Medicina, *Recôncavo Raiz*, como ela diz. É a primeira da família a ingressar no Ensino Superior e seu processo formativo durou aproximadamente 10 anos. É formada em Técnica em Eletromecânica pelo Centro de Educação Federal Tecnológica, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, *campus* Santo Amaro.

Carmem Pereira tem 27 anos, nasceu em Guiné-Bissau e cresceu no Sector Autónomo de Bissau, capital do país. Sua família possui tradição universitária, tendo formações em Agronomia, Relações Internacionais e Administração Pública, o que teve uma importância muito grande nas suas escolhas educacionais. É formada em Enfermagem pela UNILAB e, atualmente, é mestranda em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina e pesquisadora na área de tecnologia e avaliação de condição Pré-Diabética.

Virgínia Bicudo é uma mulher negra de 25 anos e é nascida e criada em Cruz das Almas, na Bahia. É formada pelo Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) e em Psicologia pela UFRB. Atualmente, atua como psicóloga no município de Camaçari, Bahia. Sua permanência material e simbólica na universidade foi marcada também pelo seu tratamento de câncer. Em sua narrativa, Virgínia evidencia os

atravessamentos da doença em suas caminhadas na graduação. “Eu passei por uma situação complexa, foram dois cânceres e um transplante de medula que eu precisei fazer durante o meu curso”. Ao longo dos seis anos de curso, Virgínia Bicudo enfrentou quatro anos de tratamento.

Adja Satú Camara tem 26 anos e nasceu em Bula, uma cidade do interior da Guiné-Bissau. Filha de um professor da Educação Básica, tem seis irmãos e mais uma irmã que possui formação universitária. É formada em Enfermagem pela UNILAB desde 2021 e, atualmente, mora em Londrina, Paraná.

Neusa Santos Souza cresceu em Cruz das Almas, na Bahia. Tem 26 anos e é formada pelo Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) e em Psicologia pela UFRB. Nascida em São Paulo, mora há 15 anos em Cruz das Almas, já que seus familiares são residentes dessa cidade. Atualmente, ela é professora de educação socioemocional em uma escola particular de Cruz das Almas, além de atuar em uma clínica com abordagem cognitiva comportamental.

Amílcar Cabral tem 27 anos, nasceu e cresceu no Sector Autônomo da Guiné Bissau, na África, e vive há sete anos no Brasil. Amílcar foi a primeira pessoa da família a ingressar no Ensino Superior, tendo se formado em Enfermagem pela UNILAB e se tornado especialista em gestão hospitalar e em urgência e emergência. Atualmente, faz mestrado pelo Programa de Pós-Graduação de Educação e Saúde na Infância e Adolescência na Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP e é pesquisador no campo da violência na população transgênero e transexual. Também atua como professor de Enfermagem.

Início de trajetórias

Segundo Neusa Santos Souza, a escolha pelas cotas étnico-raciais foi uma forma de a população negra ocupar o espaço universitário e, dado o histórico de precarização da formação desse grupo racial, foi também uma estratégia de ampliar as perspectivas de vida.

“

Eu entrei pelas cotas, porque eu sempre estudei em escola pública, estudei em escola particular até a quarta série, que hoje em dia é o quinto ano, mas desde o sexto ano até o terceiro ano eu estudei no ensino público e por isso eu

não concorri pela ampla concorrência, porque realmente é um ensino muito precarizado que me afetou muito, porque eu queria muito concluir o curso, será que eu ia conseguir? Porque eu percebia conhecendo pessoas ao meu redor que eram da mesma série que eu e tinham outros conteúdos bem mais avançados que eu não tinha visto, eu até fiz um cursinho no terceiro ano, particular, meus pais pagaram um cursinho pra eu ter mais conhecimentos, mais chances de passar, mas foi bem desafiador (Neusa Santos Souza).

Carmem Pereira fala de suas percepções sobre as políticas públicas de ações afirmativas por meio da própria história do seu país. Enquanto mulher africana, ela compreende que o Brasil tem uma dívida histórica com seu povo e, na condição de uma mulher negra cotista na Pós-Graduação, ela aponta a importância da manutenção das cotas étnico-raciais no Ensino Superior brasileiro.

“um pouco de história já nos diz que aqui no Brasil já houve Lei de Cotas, Cotas de Gado,³ então cotas para o pessoal do Sul, do fazendeiro lá em 1900 e bolinhas, então essas cotas nos incluem, o povo preto, ela é muito importante, eu no mestrado entrei pelo sistema de cotas, porque eu acho muito importante, e se a gente não utilizar, a gente pode correr o risco de perder porque, para conseguir, foi uma luta, foi preciso pessoas lutarem para isso acontecer, não é porque a gente não tem a capacidade de entrar na universidade, mas são as oportunidades que foram nos negadas e também se a gente for voltar 400 anos atrás. A gente não pode se comparar com um povo que já tinha a casa deles, os avós já tinham casas, já tinham trabalho, há 4 gerações deles já ganhavam o dinheiro deles, e nós não, isso tanto pra nós africanos na África também por causa da colonização, quanto para os pretos na diáspora, que no processo de colonização foram trazidos para cá, e todo aquele processo de escravidão, então olhando pra aquele

3 A Lei do Boi é a Lei Federal nº 5.465 de 3 de julho de 1968, a qual, como mencionado no texto, dispunha de reserva de vagas de 50% para agricultores e seus filhos que residiam na zona rural no ensino público federal. Proposta durante o Governo de Costa e Silva, foi a primeira política de cotas implementada nas universidades brasileiras, que atendia fazendeiros e seus filhos. Contudo, a lei foi revogada em 1985. Para mais informações: <https://www.geledes.org.br/lei-de-cotas-desinformacao-e-o-paralelo-historico/>.

contexto a importância das cotas nas nossas vidas pretas, diaspóricas ou não, porque também tem política nesse Sul Global que também inclui, tem as cotas nos PPGs, então olhando pra isso é muito importante né, eu sempre recomendo para as pessoas utilizem cotas, se tiver cotas, utilizem cotas. Porque assim, tem tanto discurso contra as cotas, que muitas vezes acabam se sentindo inferiores, achando que não “eu posso entrar aqui”, eu já vi meus colegas que juraram que poderiam entrar na universidade sem cotas, sim, entraram em primeiro lugar, mas eu já vi também pessoas que foram quase excluídas do processo porque não entraram pelas cotas. Eu sempre digo que quando tem cota entrar pela cota, porque cota é nosso direito, não é pedido de esmola, não é nada, porque em 1900 e bolinhas atrás teve cotas pro povo da agricultura e hoje eles estão como os maiores produtores da agropecuária porque tiveram essa ajuda lá atrás, e o povo preto bem recentemente que a gente tá conquistando, então é isso, é lutar pela permanência dessas políticas (Carmem Pereira,).

Amílcar Cabral entende que as políticas públicas de ações afirmativas no Ensino Superior brasileiro são imprescindíveis para a reparação histórica do país. Ele salienta que,

“Falando nessas políticas afirmativas eu acho de grande importância, eu acompanho alguns debates, o Brasil desde os primórdios é racista, o Brasil é racista de natureza, fato que não era pra ter acontecido porque o Brasil na sua construção é na base de estrangeiros, é na base das pessoas que foram forçadamente vindas dos seus países, servindo de mão de obra para o Brasil, o Brasil foi construído com base na mão de obra da população preta, ela foi escravizada, eu penso que devia ter menos preconceito e racismo no Brasil, mas pelo visto não é (Amílcar Cabral).

Além disso, ele evidencia as desigualdades sociais que impactam nas desigualdades de oportunidade na educação brasileira e no acesso aos cursos de prestígio social:

“Se você vê na história os cursos de enfermagem, medicina e direito, são cursos elitizados no Brasil só os filhos de pessoas ricas que conseguem estudar, mesmo sendo em universidade pública que era pra todo mundo, os filhos de pessoas

ricas que estudam lá, porque eles estudam lá? Porque o ensino brasileiro de base não é muito sólido, o que é sólido são as universidades, começando do ensino fundamental, ensino médio é fraco a participação, é fraco o investimento, as pessoas que são ricas, são as que estudam nas escolas privadas, tendo maior índice de aprendizado, então quando vão fazer o ENEM já tem visto maior conteúdo, mais matérias, de forma mais adequada e acabam ficando com a vaga em cursos de elites, e os pobres acabam ficando com outros cursos, então essas políticas afirmativas já permitiu que pessoas pobres possam estar nas universidades (Amílcar Cabral, grifo nosso).

Da mesma forma que Neusa Santos Souza chama atenção para os problemas de sua formação na Educação Básica, Amílcar Cabral também evidencia que a formação educacional brasileira possui muitos problemas vinculados às desigualdades sociais, o que reforçaria a necessidade de políticas públicas de ações afirmativas. Portanto, de um modo geral, as percepções das sujeitas da pesquisa sobre políticas de ações afirmativas reforçam a importância dessas políticas públicas para as trajetórias negras. Passados 10 anos desde a promulgação da Lei de Cotas e 20 anos das primeiras iniciativas de reserva de vagas, é possível identificar, por meio de estudos na área (Jesus, 2019), que o perfil estudantil universitário se modificou consideravelmente, bem como as percepções sobre as cotas. O amplo avanço das políticas públicas de ações afirmativas e o aumento expressivo de formaturas negras no Ensino Superior indicam o potencial transformador dessas políticas e ações.

Sobrevivendo “na saúde”

De acordo com Maria Odília Teixeira, a formação em Medicina na UFRB foi uma experiência de ampliação de possibilidades e a sua formação foi reconhecida durante a sua atuação profissional durante o estágio supervisionado obrigatório:

“

Falando da medicina tem muitos docentes que vem de uma formação tradicionalista e que cobra o dobro e o triplo, que gera um sofrimento muito maior para esses estudantes; às vezes eu conversava com outros colegas, inclusive no internato eu tive a possibilidade de estagiar em outros lugares e um deles era com outros internos em Salvador, no Roberto Santos, e a dedicação

entre o estudante da UFRB e os demais estudantes eram tão gritantes que todo mundo percebia, assim o coordenador da obstetrícia na época que fez o aceite da gente, ele falou como ele estava preocupado com o fato de estudantes do interior. Ele foi muito honesto em dizer, porque ele sabia que a gente não tinha o mesmo acesso às tecnologias, o mesmo acesso à estrutura que os estudantes da capital tem, ele falou o quanto ele foi bem surpreendido, ele chamava a gente de surpresa boa porque ele via o nível de dedicação, de comprometimento, de responsabilização que a gente tinha [...] (Maria Odília Teixeira).

Adja Satú compreende que a sua formação na Enfermagem foi atravessada pelas dinâmicas raciais e sociais do campo da saúde, o que amplificava as dificuldades de integração com a sua turma de graduação. Além disso, Adja Satú avaliava como negativas as condutas de docentes em relação à presença africana em sala de aula:

“ Na verdade, as pessoas que eu estudei, que eu conheci, nestes anos ao longo da universidade, tanto brancas como pretas, eu vou ser bem sincera, não dava nem pra perceber se eram brancos pobres, brancos que tinham alguma condição, de certa forma foram parar na UNILAB, e a gente tem na enfermagem pouca representatividade, porque nenhum dos nossos professores são negros, tem mais em áreas de sociais, humanidades, BHU, essas outras áreas. No nosso curso não tem, só tem pessoas que são realmente brancas. Aí, de certa forma, a gente percebia e era feito as vezes bem descaradamente na nossa cara assim, a gente não era tipo capaz de aprender, de fazer certas coisas igual os outros alunos brancos, tem professoras explicando, falando para turma, que simplesmente ignorava a nossa existência, nem olhava para cara. Eu lembro que no nosso penúltimo semestre tivemos uma professora que simplesmente se recusou a ir no estágio com o nosso grupo (Adja Satú, grifo nosso).

Virgínia Bicudo relata a presença massiva de pessoas brancas em seu curso de Psicologia, em sua turma e no próprio Centro de Ciências da Saúde:

“ Minha turma, tem muitas pessoas brancas na turma, são poucas pessoas negras, e, assim, eu considero o curso de psicologia um curso muito bom, claro que tem uma coisas que precisam melhorar em relação ao curso, mas eu acho que o

curso de psicologia na universidade, na UFRB especificamente em Santo Antônio de Jesus, é o curso que tem mais pessoas negras, visualmente falando, porque, quando você observa, você caminha dentro da universidade, você não vê muito, e aí você tem as dificuldades de que as pessoas não conseguem compreender a sua situação, *foi dentro da universidade que chega pra mim o tornar-se preta, foi o momento que eu me entendi, eu sabia que eu era negra, mas quando você de fato que é negro, você entende de fato os atravessamentos do racismo, aquelas coisas sutis de fato e dentro da universidade eu pude perceber algumas situações, porque tem gente que não consegue perceber esse detalhe que é importante* (Virgínia Bicudo, grifo nosso).

De acordo com Virgínia Bicudo, o tornar-se negro vivido no interior da universidade é atravessado por situações constrangedoras e sentimentos de inferioridade e violências. Ao refletir sobre essas vivências dentro da universidade, Adja Satú reflete que o racismo institucional que esteve presente em todas as suas experiências universitárias foi sempre potencializado pelo duplo processo de racismo: por ser negra e africana.

Para Maria Odília Teixeira, o racismo vivido por ela no ambiente acadêmico se materializava por meio de cobranças desproporcionais no ambiente universitário:

“mas porque nós somos cobrados em níveis absurdos, e isso gera sofrimento também, não é só romantizar também, eu acho que é uma faca de dois gumes, ao mesmo tempo que é muito potente você ter esse espaço enegrecido, quando você tenta fazer um processo de ressignificação junto com a síndrome de vira lata que acompanha vira um processo muito sofredor também, então eu acho que são duas coisas assim, a universidade precisa se ajustar para ser uma universidade tão negra como é (Maria Odília Teixeira).

José Jorge de Carvalho (2004) apresenta o conceito de racismo acadêmico para tentar explicar sobre como o *ethos* acadêmico permeia um conjunto de ações e práticas produtoras de desigualdades raciais e sociais. Esse termo compreende os conjuntos de manifestações conscientes ou não, que são explícitas e/ou veladas, e tem como consequência a hierarquização de grupos raciais no interior do ambiente

universitário, privilegiando o grupo racial branco. Grada Kilomba (2019), em *Memórias de uma plantação: episódios de racismo cotidiano*, também chama atenção para o racismo no ambiente universitário.

“o centro acadêmico, não é um local neutro. Ele é um espaço branco onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras. Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz [...] De ambos os modos, somos capturadas/os em uma ordem violenta colonial. Nesse sentido, a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a (Kilomba, 2019, p. 50-51).

Então, mesmo considerando que a criação da UFRB e da UNILAB representam a materialização de dois projetos político-acadêmicos que visam à democratização do Ensino Superior e à promoção da diversidade, observamos que a presença de comportamentos excludentes em seu cotidiano ainda é um elemento presente nas narrativas das sujeitas da pesquisa e se tornam mecanismos institucionais de continuidade do racismo.

Considerações finais

A crescente presença de estudantes negros nos ambientes universitários, observada ao longo dos últimos anos, tem sido acompanhada do aumento progressivo de investigações focadas em suas experiências em ambientes, até hoje, majoritariamente brancos. Entre as muitas contribuições dessas investigações, podemos destacar a ênfase na existência e nas diferentes formas de sobrevivência e superação das dificuldades encontradas. Esses estudos não apenas evidenciam a presença da diferença nas salas de aula, nos corredores, nos centros acadêmicos etc., como também politizam as relações raciais existentes mesmo com a ausência desses corpos e de suas histórias. A recente presença desses estudantes denuncia, sobretudo, a presença coletiva de um grupo racial que se construiu como não racial, em uma evidente demonstração de como o poder é capaz de produzir um grupo racial como não racial e, assim, silenciar os debates sobre diversidade.

Por fim, deve-se evidenciar como as políticas públicas de ações afirmativas de acesso e permanência transformaram o Ensino Superior a partir do acesso de pessoas negras, indígenas e oriundas da camada popular. Nesse contexto, concomitantemente, houve a intensificação de pesquisas sobre as políticas afirmativas, estudos sobre raça, gênero, classe e sexualidade. Por meio dessa pesquisa, compreendemos que, mesmo com as dificuldades de permanência e de afiliação ao ambiente universitário e, de modo particular, no campo da saúde, as sujeitas da pesquisa compreendem que os projetos políticos da UFRB e da UNILAB tensionam, na impossibilidade de falarmos de rompimento, as lógicas da dominação do ser, do poder e do saber. Ao sonharem com outros destinos para si e para os seus, as sujeitas entrevistadas reconhecem suas potencialidades intelectuais e profissionais, ao mesmo tempo em que impactam os sonhos de quem ainda não chegou nesses espaços. Tais presenças não aumentam apenas a representação negra nas profissões de saúde, mas contribuem também para o fortalecimento dos debates sobre a importância da ocupação profissional na área da saúde e demais espaços de prestígio social por pessoas negras.

Referências

ANDRADE JÚNIOR, Miguel de Jesus. *A contribuição da medicina na construção do racismo científico no Brasil: um olhar sobre a Eugenia*. 2016. Monografia (Graduação em Medicina) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

BONINI, Bárbara Barrionuevo. *Ser enfermeiro negro na perspectiva da transculturalidade*. 2010. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 2010.

CARVALHO, José Jorge de. Uma proposta de cotas para negros e índios na Universidade de Brasília. *O Público e o Privado*, n. 3, jan./jun., 2004.

COELHO, Edmundo. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro (1822-1930)*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins; TELO, Florita Cuhanga Antônio; CORDARO, Rosângela. A luta dos negros e das negras continua: entrevista com Kabengele Munanga. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, v. 2, n. 2, jun./dez. 2016.

KILOMBA, Grada. *Memória da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Nísia Trindade; HOCHMAN, Gilberto. Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil redescoberto pelo movimento sanitário da Primeira República. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo V. (Org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/Centro Cultural do Banco do Brasil, 1996.

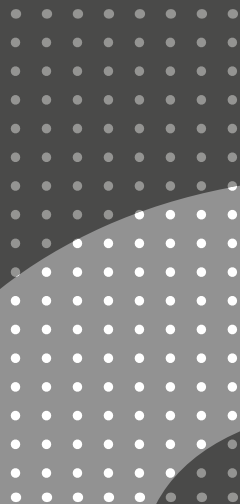
MARINHO, Maria Gabriela. Arnaldo Vieira de Carvalho: um percurso pela formação intelectual e rede de sociabilidades (1880-1913). In: MARINHO, Maria Gabriela; MOTA, André. (Org.). *Medicina, saúde e história: textos escolhidos & outros ensaios*. Coleção medicina, saúde e história. São Paulo: USP, Faculdade de Medicina: UFABC, Universidade Federal do ABC: CD.G Casa de Soluções e Editora, 2014. p. 11-31.

SCHEFFER, Mário et al. *Demografia médica no Brasil 2018*. São Paulo: FMUSP, CFM, Cremesp, 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/DemografiaMedica2018.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SCHEFFER, Mário et al. *Demografia médica no Brasil 2020*. São Paulo: FMUSP, CFM, 2020. Disponível em: https://www.fm.usp.br/fmusp/conteudo/DemografiaMedica2020_9DEZ.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

VALADARES, Samilly. Caminhos para o futuro. *Revista Diálogos, Psicologia: Ciência e Profissão*, ano 18, n. 13, out. 2022. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/11/revista-dialogos-60anos-1801.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “Profissões Imperiais” do Brasil. *Estudos de Sociologia*, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010.



Sobre os/as autores/as

Carmem Lucia Eiterer

Professora Titular da FaE-UFMG. Graduada em Filosofia, mestre e doutora em Educação pela USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE-UFMG. Integra o Neja-FaE-UFMG.
E-mail: carmenl@ufmg.br

Evandro Nunes de Lima

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Ouro Preto (UFOP). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Educação para as Relações Étnico-raciais, UNIAFRO, UFOP. Graduado em Pedagogia pela FACSAL – Faculdade da Cidade de Santa Luzia.
E-mail: evandro.lima@aluno.edu.ufop.br

Geraldo Leão

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisador e membro da equipe de coordenação do Observatório da Juventude da UFMG.
E-mail: geraldoleao2001@gmail.com

Ivan de Pinho Espinheira Filho

Doutor em Linguagem e Educação pela UFMG, com estágio sanduíche na Universidade de Coimbra. Mestre em Linguagem e Práxis Pedagógica pela UFBA, graduação em Letras Vernáculas pela UFBA. Professor-formador da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, na Superintendência de Políticas para Educação Básica e Diretoria de Currículo e Planejamento Escolar.
E-mail: ipef31@gmail.com

Juliana Batista dos Reis

Graduada e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos. Doutora em Educação pela UFMG com estágio sanduíche na Universidade do Porto. Professora Adjunta do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Compõe a coordenação do Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão Observatório da Juventude da UFMG.

E-mail: jubtr@ufmg.br

Lucinha Alvarez

Professora titular aposentada da Faculdade de Educação da UFMG. Possui graduação em Serviço Social, mestrado em Educação pela UFMG e doutorado em Pedagogia pela Universidade de Valência, Espanha. Faz parte da linha Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas e do grupo de pesquisa e extensão: TEIA (Territórios, Educação Integral e cidadania).

E-mail: lualavarezleite@gmail.com

Marcone Loiola dos Santos

Mestrando em Educação das Relações Étnico-raciais do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social (FaE/UFMG). Bacharel em Ciências Biológicas – Universidade Federal de Lavras. Integrante do Programa Ações Afirmativas na UFMG e do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Afrodiáspora e Educação (GepeAfro).

E-mail: marconeloiola28@gmail.com

Melina Sousa da Rocha

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão (UFMG) e professora de Educação Básica na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

E-mail: rochamelina@hotmail.com

Míria Gomes de Oliveira

É escritora, percussionista e professora titular da FaE-UFMG, onde integra a equipe de pesquisadores do Núcleo de Estudos Étnico-raciais e Ações Afirmativas e o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: miriagoli@gmail.com

Natalino Neves da Silva

Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Administração Escolar (DAE). É doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas (UFMG). Integra a Coordenação do Núcleo Gestor do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Pesquisa na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação.

E-mail: natalgerais@gmail.com

Nilma Lino Gomes

Professora titular da FaE/UFMG e emérita da UFMG. Pós-doutora em Sociologia (Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra) e em Educação (UFSCAR). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, FaE/UFMG. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPQ, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPQ).

E-mail: nilmalinogomes@gmail.com

Priscylla Ramalho Dias Ferreira

Educadora social e gestora de projetos sociais e culturais, integra, desde 2019, a equipe da Agência de Iniciativas Cidadãs (AIC). Mestra em Educação e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), integrante do Observatório da Juventude da Faculdade de Educação (FaE/UFMG) e do Fórum das Juventudes da Grande BH.

E-mail: ramalho.priscylla.ramalho@gmail.com

Rodrigo Ednilson de Jesus

Graduado em Ciências Sociais, mestre em Sociologia e doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Entre 2019 e 2020, realizou o pós-doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, em Portugal, investigando o tema Ações Afirmativas, heteroidentificação racial e identidade nacional no Brasil. Atualmente é presidente da Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão Social da UFMG.

E-mail: rodrigojesusufmg@gmail.com

Rosana da Silva Pereira

Doutoranda em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduada em Ciências Sociais na modalidade Licenciatura pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Tem experiência na área da Sociologia das Relações Étnico-Raciais, Políticas Afirmativas no Ensino Superior, Estudos de Gênero e Sociologia da Educação.

E-mail: silvarosanasociais@gmail.com

Romário Braz Santana

Indígena Pataxó residente na Aldeia Barra Velha (Porto Seguro, BA). Licenciado em Ciências Sociais e Humanidades pelo curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FaE/UFMG). Mestre em Educação pelo PPGE/FaE/UFMG. Professor na Escola Indígena de Barra Velha.

E-mail: wekanapataxo@gmail.com

Saniwe Pataxoop

Graduado pelo curso de Formação Intercultural Para Educadores Indígenas pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Professor da Escola Estadual Indígena Pataxó Muã Mimatxi. Mestre em Educação na FaE/UFMG. Membro da Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena de Minas Gerais.

E-mail: saniwepataxo2012@gmail.com

Siwê Pataxoop

Graduado pelo curso de Formação Intercultural Para Educadores Indígenas pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Diretor escolar da Escola Estadual Indígena Pataxó Muã Mimatxi. Mestre em Educação na FaE/UFMG. Membro titular da Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena de Minas Gerais.

E-mail: siwepataxo@gmail.com

Shirley Aparecida de Miranda

Professora Associada da FaE/UFMG. Doutora em Educação (FaE/UFMG). Pós-doutora em Sociologia (Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG e do curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas. Integrante do NERA/CNPQ. Pró-reitora Adjunta de Assuntos Estudantis (PRAE/UFMG).

E-mail: mirandashirley48@gmail.com

A Editora Selo FaE acolhe textos de professores,
estudantes, egressos e técnico-administrativos
da Faculdade de Educação, especialmente
aqueles produzidos no âmbito
das atividades acadêmicas.

Este livro foi publicado com o apoio da Fundação
de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
(FAPEMIG) – Processo APQ-04927-23.

A presente edição foi composta em caracteres
Impact, Lora e Inter.

Coletâneas

