

MARIA DE FÁTIMA GARCIA  
JOSÉ ANTONIO NOVAES DA SILVA  
(ORGS)

# AFRICANIDADES, AFROBRASILIDADES E PROCESSO (DES)COLONIZADOR



CONTRIBUIÇÕES À IMPLEMENTAÇÃO  
DA LEI 10.639/03



Africanidades, afrobrasilidades e  
processo (des)colonizador: contribuições  
à implementação da Lei 10.639/03



## UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

**Reitora** MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ  
**Vice-Reitora** BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA



## EDITORA DA UFPB

**Diretora** IZABEL FRANÇA DE LIMA  
**Supervisão de Administração** GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE  
**Supervisão de Editoração** ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR  
**Supervisão de Produção** JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

## CONSELHO EDITORIAL

Eliana Vasconcelos da Silva Esrael (Linguística, Letras e Artes)  
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)  
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)  
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)  
Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)  
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)  
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)  
Maria Patrícia Lopes Goldfard (Ciências Humanas)  
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Maria de Fátima Garcia  
José Antonio Novaes da Silva

Africanidades, afrobrasilidades e  
processo (des)colonizador: contribuições  
à implementação da Lei 10.639/03

Editora UFPB  
João Pessoa  
2018

Direitos autorais 2018 – Editora da UFPB

Efetuoado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB**

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.  
A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

**Projeto Gráfico** EDITORA DA UFPB  
**Editoração Eletrônica e Projeto de Capa** GABRIELA MARIA SOARES FERNANDES

**Catálogo na fonte**  
**Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba**

---

A258 Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador: contribuições à implementação da Lei 10.639/03 / Maria de Fátima Garcia, José Antonio Novaes da Silva (organizadores). - João Pessoa: Editora UFPB, 2018.  
407 p.  
ISBN 978-85-237-1340-9  
1. Africanidades 2. Cultura afro-brasileira  
I. Garcia, Maria de Fátima Garcia. II. Silva, José Antonio Novaes da. III. Título.

UFPB/BC

CDU: 316.34

---

**EDITORA DA UFPB** Cidade Universitária, Campus I – s/n  
João Pessoa – PB  
CEP 58.051-970  
<http://www.editora.ufpb.br>  
E-mail: [editora@ufpb.edu.br](mailto:editora@ufpb.edu.br)  
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:

**ABEU**  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

## **CANTO DOS PALMARES**

[...]

“Ainda sou poeta  
meu poema  
levanta os meus irmãos.  
Minhas amadas  
se preparam para a luta,  
os tambores  
não são mais pacíficos  
até as palmeiras  
têm amor à liberdade”.

(Solano Trindade)

# AGRADECIMENTOS

A Universidade Federal da Paraíba que, por intermédio da Editora Universitária nos propiciou a editoração e a divulgação eletrônica deste livro;

À professora Nilma Lino Gomes, pela elaboração do prefácio;

Aos/Às docentes do Departamento de Educação/ DEDUC, do Centro de Ensino Superior do Seridó/CERES/ Caicó, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, em especial à Profa. Dra. Ana Maria Pereira Aires, por terem assumido os encargos docentes da profa. Dra. Maria de Fátima Garcia por ocasião de sua licença capacitação, permitindo-lhe dedicação integral à elaboração da presente obra;

Aos/Às autores/as que contribuíram com seus escritos, sem os quais a elaboração deste livro não teria sido possível.

A todos e todas, nosso muito obrigado.

A Organizadora e o Organizador

# DEDICAMOS

Aos que resistem à opressão e lutam cotidianamente por um mundo sem racismo, homofobia, machismo, misoginia.

Aos meninos e meninas, crianças e jovens, homens e mulheres, nas escolas ou na sociedade, vítimas de práticas racistas, que choram, silenciosamente, sem que ninguém tome suas dores ou lute por seus direitos.

Aos estudiosos e pesquisadores das questões negras.

Às lideranças políticas brasileiras que, em algum momento da história do país, foram sensíveis às reivindicações, em prol de grupos vulneráveis social e economicamente, e que implantaram ou lutaram por políticas públicas.

Aos Movimentos Sociais, especialmente, ao(s) Movimento(s) Negro(s) e aos Movimentos do Feminismo Negro, causa e base das nossas conquistas sociais e razão da luta por um mundo sem qualquer tipo de colonialismo.

# PREFÁCIO

O livro **Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador: contribuições à implementação da Lei 10.639/03** chegou em boa hora. Nesses tempos de tantos retrocessos que atingem os direitos das brasileiras e dos brasileiros, precisamos muito de produções teóricas com esse teor e com as novidades das análises aqui presentes. Necessitamos de mais obras alicerçadas em um conhecimento emancipatório e descolonizador.

Cada vez mais, faz-se necessário que pesquisadoras e pesquisadores com coragem de reconhecer epistemologicamente as diferenças e os conhecimentos produzidos pelos coletivos diversos, transformados em desiguais, ganhem visibilidade no campo da produção teórica.

Os artigos aqui registrados demonstram ousadia e coragem próprias daquelas e daqueles que fazem escolhas decoloniais de conhecimento, de poder, de intelectualidade e de política. Escolhas essas explicitadas nas problemáticas investigadas, nas abordagens metodológicas, nos referenciais teóricos e nos sujeitos das pesquisas.

A articulação entre africanidades, afrobrasilidades e processo descolonizador traz para a leitora e o leitor o contato com abordagens teóricas que focam os saberes e as tecnologias africanas, os pensadores africanos e brasileiros ainda pouco

reconhecidos no campo das humanidades e das ciências sociais, as confluências entre pedagogias decoloniais e os estudos sobre relações étnico-raciais, a saúde da população negra relacionada ao ensino de ciências, as discussões sobre a educação dos povos quilombolas e as análises sobre o feminismo negro.

A diversidade de temáticas aqui abordadas possui um eixo comum: o processo des(colonizador) e as contribuições para a implementação da alteração da LDB, Lei 9394/96, pela Lei 10.639/03.

A leitura e a postura decoloniais têm a capacidade de acolher temáticas e questões invisibilizadas pela história. Uma história que durante muito tempo foi (e ainda é) contada pelos colonizadores do passado e pelos capitalistas do presente. Essa história inventada e imposta pelo processo colonial vem sendo indagada, questionada e tensionada por intelectuais e ativistas dos movimentos sociais nos mais diversos lugares do mundo.

Há, também, uma característica central na abordagem teórica e política decolonial: a sua atenção ao estudar as relações de poder não se limita às instituições nem somente aos níveis macros das relações de poder. Ela traz e dá visibilidade aos sujeitos. Nessa perspectiva, ao focar os sujeitos, revela-nos o quanto a empreitada colonial não foi totalizante. O processo colonial sempre sofreu fraturas, as quais se tornaram brechas por onde se libertaram os sujeitos “colonizados” e os conhecimentos por eles construídos. Foram esses sujeitos, nossos ancestrais, que nos deixaram um legado histórico de resistência. Hoje, tensionamos o colonialismo

e transformamos essas brechas em aberturas, caminhos e horizontes a serem trilhados e conquistados. Horizontes de libertação e emancipação. Esse é o significado da resistência.

Ao falarmos sobre africanidades e afrobrasilidades, estamos nos referindo à resistência ancestral, uma ação dos sujeitos que sempre lutaram contra colonialismo, imperialismo, capitalismo e racismo. As africanas e os africanos escravizados, bem como seus descendentes na diáspora, resistiram ao apagamento cultural, mental, material e epistemológico que os processos coloniais tentaram lhes impor. Em face dessa tensão, surgiram, surgem e surgirão novos conhecimentos, práticas e ações políticas.

Por essa razão, a Lei 10.639/03 possui um valor que vai além do fato de ser uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases. Ela tem provocado uma ruptura epistemológica. Por mais que reconheçamos que a sua implementação poderia estar muito mais enraizada do que se encontra, não é possível negar que a partir dela houve uma movimentação na produção do conhecimento no Brasil, com a entrada dos estudos sobre a educação das relações étnico-raciais, a História da África e as africanidades como conhecimentos válidos e legítimos do campo acadêmico.

Tudo isso não acontece sem tensão. Contudo, se não tensionássemos a ciência, não teríamos colocado em questão a perspectiva positivista, a qual ainda impera em alguns nichos do conhecimento científico.

No momento em que reconhecemos que, no Brasil, as africanas, os africanos escravizados e seus descendentes foram sujeitos de libertação – e não somente os brancos abolicionistas, como a minha geração aprendeu na escola –, também temos que reconhecer que, após a abolição, com o advento da República e o processo capitalista mais acirrado em nosso país e no mundo, as negras e os negros livres lutaram pela sua cidadania e se tornaram centrais na politização da questão racial no contexto das lutas democráticas que se travaram desde então.

O Movimento Negro pode ser considerado como o principal ator político, central na luta antirracista, na denúncia ao racismo e na pressão sobre o Estado, a escola e a universidade. A sua atuação histórica resultou na mudança de postura do Estado ao reconhecer a perversidade do racismo e das desigualdades raciais na Constituição de 1988 e na III Conferência de Durban, na África do Sul, em 2001. Esse movimento social, cuja história tem sido (quase) esquecida, é um dos principais sujeitos políticos responsáveis pela entrada da Lei 10.639/03 no cenário da política educacional. É o responsável pela concretização política, jurídica e social das ações afirmativas, das cotas raciais, da política de saúde da população negra, da entrada de negras e negros nos concursos públicos por meio da Lei 12.990/14, da discussão acerca dos direitos quilombolas, como também pela denúncia de violências sociorraciais, como o genocídio da juventude negra

e o feminicídio negro, além de tantas outras ações realizadas e em curso em nosso país.

Se hoje estudamos mais a respeito da perspectiva decolonial e das importantes contribuições que as suas análises trazem para repensar a ciência e as relações de poder, não podemos nos esquecer de que o pensamento engajado que desoculta e denuncia os contextos de dominação colonial, as relações saber-poder e a colonialidade do ser já faz parte da história e do conhecimento produzido pela população negra. Conhecimento esse ainda pouco divulgado e estudado pelo campo acadêmico.

É importante reconhecer que há muito o movimento negro, as intelectuais e os intelectuais negros indagam, tensionam e descolonizam o conhecimento. Isso poderá ser constatado na leitura deste livro, nas fontes, nas referências, nas abordagens e, principalmente, na história e na trajetória de luta dos sujeitos.

**Nilma Lino Gomes**

Professora da graduação e pós-graduação da FAE/UFMG.

Setembro de 2017

# SUMÁRIO

## SEÇÃO I - MOVIMENTO NEGRO E AÇÕES AFIRMATIVAS: A ORIGEM

Alguns símbolos Adinkra e seus significados ..... 16

**I** - Uma História (quase) esquecida: a luta dos Movimentos Negros no Brasil. .... 20

Luiz Carlos dos Santos

**II** - As políticas Afirmativas no Currículo, na Formação Universitária: a pregnância na UFRB. .... 50

Rita de Cássia Dias Pereira Alves e Cláudio Orlando Costa do Nascimento

## SEÇÃO II - EDUCAÇÃO

**III** - Confluências entre Pedagogia Decolonial e Educação das Relações Étnico-Raciais: elementos de uma praxis curricular outra a partir das contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire. .... 74

Michele Guerreiro Ferreira e Janssen Felipe da Silva

**IIII** - Educação escolar quilombola: ausências e intencionalidades no processo de construção do projeto político-pedagógico. .... 114

Ana Maria Pereira Aires e Joana de Almeida Soares Leite

**IIIII** - A fotografia revelada pela lente dos/das adolescentes quilombolas: cultura, identidade e gênero. .... 155

Maria de Fátima Garcia e Ana Ionara Dantas

### **SEÇÃO III - UM OLHAR PELO FEMINISMO NEGRO NA ÁFRICA E NO BRASIL**

**IIIIII** - A Pós/Decolonialidade e os Movimentos de Mulheres e Feministas na África. .... 199  
Florita Cuhanga António Telo

**IIIIIII** - Protagonismo de Mulheres Negras: Ações Políticas da Bamidelê – Organização de Feministas Negras da Paraíba. .... 237  
Rayssa Andrade Carvalho e Solange P. Rocha

**IIIIIIIII** - Feminismo Negro: Apontamentos Sobre a Organização Política das Mulheres Negras No Brasil. .... 275  
Terlúcia Maria da Silva

### **SEÇÃO IV - TECNOLOGIA, INVENTOS AFRICANOS E AFRODESCENDENTES; SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA E A LEI 10.639/03**

**IIIIIIIIII** - Os/as remetú-kemi: O povo que construiu as pirâmides. .... 306  
José Antônio Novaes da Silva

**II** - Conhecimentos em Robótica Pedagógica, Tecnologia e Inventos Africanos e Afrodescendentes: Contribuições à implementação da Lei 10.639/03. .... 341  
João Vilhete Viegas d'Abreu; Maria de Fátima Garcia

**II I** - Doenças Prevalentes na População Negra e a Lei 10.639/2003: uma proposta interdisciplinar no ensino de ciências. .... 371  
Clemilson Cavalcanti da Silva; José Antonio Novaes da Silva; Débora Micheli de Lima

## Alguns símbolos e seus significados

Os símbolos Adinkra (adeus em twi<sup>1</sup>) são uma sofisticada criação dos Ashantes (Gana), grupo étnico integrante do povo Akan (Acã), sendo também encontrados entre os/as Gyaman (Costa do Marfim), dois dos antigos/as habitantes da África Ocidental<sup>2</sup>. Os Adinkra compõem um conjunto de mais de 80 símbolos tradicionalmente presentes em tecidos, diferentes tipos de adereços e em esculturas de madeira ou ferro. Cada símbolo apresenta uma denominação e um significado complexo, o qual pode ser associado a um determinado fato histórico, característica de um animal ou vegetal e até mesmo ao comportamento humano (NASCIMENTO, 2008; BOA MORTE, 2015).

Dos diversos símbolos criados escolhemos alguns que melhor exprimem a importância da convivência, da valorização do conhecimento e sabedoria ancestrais, bem como o dinamismo da busca. Assim, cada capítulo será aberto e encerrado por elementos Adinkra, dos quais passamos a explicitar o significado.

---

1 Língua do povo Axante. Um ramo da língua akan.

2 Benim, Burkina Faso, Cabo Verde, Costa do Marfim, Gana, Gâmbia, Guiné, Guiné Bissau, Libéria, Mali, Mauritània, Niger, Nigéria, Senegal, Serra Leoa e Togo.



Iniciamos pela **Sankofa**, que nos remete à importância de aprendermos com o passado, sendo este um guia para o futuro. A sabedoria dos Ashantes nos ensina que, além de aprender com o passado, podemos também construí-lo, sendo estas duas das atividades que desenvolvemos quando pensamos na divulgação e implantação da Lei 10639/2003.



Quando nos referimos à citada Lei, que neste ano de 2018 completou 15 anos, ainda nos deparamos com o desconhecimento da mesma e com questionamentos relativos à ausência de informações e de materiais específicos para a inserção dela no ambiente escolar. Estes aspectos nos levaram a escolher o **Nea onnim no sua a, ohu**, o qual simboliza a busca contínua pelo conhecimento, uma atitude que pode ser expressa da seguinte forma: aquele/a “que não sabe pode saber aprender”.



O conhecimento é um importante instrumento que pode pavimentar uma convivência mais harmoniosa e igualitária. Para tal, o mesmo precisaria apresentar utilização prática, a qual é representada pelo **Nyansapo, símbolo da sabedoria, engenhosidade inteligência e paciência**. Este é um símbolo que apresenta um significado especial pelos/as Akan.



A caminhada visando construções, tais como a da equidade e do conhecimento, nos desafia a sair da imobilidade e entrarmos em estado de ação, disponibilidade e vigilância, aspectos simbolizados pelo **Akobem**, o chifre da guerra, que quanto tocado nos convoca a mobilização em torno de uma causa.



Sair de uma posição de conforto e enfrentar uma visão hegemônica de mundo, que nega direitos e com extrema frequência divulga um continente africano submisso e sem história, exige daqueles/as que se opõem a este tipo visão a presença do **Nkyinkyim**, símbolo da iniciativa, dinamismo, adaptabilidade, capacidade de enfrentar dificuldades e versatilidade.



Nestes anos finais da segunda década do século XXI estamos vivendo tempos de retrocessos sociais, trabalhistas e educacionais, e presenciando a perda de direitos históricos, o que exige, num panorama como este, tanto a resistência quanto a desenvoltura representadas pela **Aya**, a samambaia que apresenta a capacidade de crescer em tempos difíceis.



Fechamos esta apresentação dos símbolos com o **Denkyem**, o crocodilo que simboliza a adaptabilidade, prudência e a ética, atitudes e comportamentos de fundamental importância para

uma convivência harmoniosa também em tempos de quebra/interrupção de direitos.

Cada um dos capítulos é antecedido por 3 símbolos adinkra colocados à direita, por mais três à esquerda, e ao centro destes temos a numeração dos diferentes capítulos, usando-se não números romanos ou arábicos, mas *Ta-meri* (Antigo Egito). Parte desta numeração, I, II, III, lembra os algarismos romanos, mas na realidade são do Ta-meri, em mais uma evidência do quanto nos foi tirado sem que os merecidos créditos nos fossem dados.

## Referências

BOA MORTE, Eliane. **História da África nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: os Adinkra. Salvador, Artegraf, 2015.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: significado e intenções. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **A matriz africana do mundo**. São Paulo, Selo Negro, 2008.



## UMA HISTÓRIA (QUASE) ESQUECIDA: A LUTA DOS MOVIMENTOS NEGROS NO BRASIL

Luiz Carlos dos Santos <sup>3</sup>

Vivemos tempos de quebras de paradigmas ou simplesmente de retrocesso político. Cabe ressaltar que a arte e a literatura são mananciais inesgotáveis da capacidade criativa, reflexiva e transformadora dos grupos sociais dos quais emergem. Começar a escrever sobre uma história (quase) esquecida leva-nos a uma elegante e bem articulada denúncia de que a poesia, com a sua musicalidade, metaforiza a realidade, como nos ensina Paulinho da Viola, na letra do seu samba: Uma História Diferente, gravado no Rio de Janeiro, em 1978, no álbum Nervos de Aço, pela Odeon. É importante destacar

---

3 Professor de Língua Portuguesa e Literatura da Escola Vera Cruz-SP, Sociólogo e Jornalista. Coordenou o NCN-USP e foi editor da Revista AfroB do Museu Afro Brasil. Militante do Movimento Negro.  
E-mail: luizmaritaca@gmail.com.

que 1978 também é o ano de fundação do Movimento Negro Unificado, o MNU.

“A história desse negro  
É um pouco diferente  
Não tenho palavras  
Pra dizer o que ele sente  
Tudo aquilo que você ouviu  
A respeito do que ele fez  
Serve para ocultar a verdade  
É melhor escutar outra vez. (BiS)

Foi um bravo no passado  
Quando resistiu com valentia  
Para se livrar do sofrimento  
Que o cativo infligia  
Apesar de toda opressão  
Soube conservar os seus valores  
Dando em todos os setores  
Da nossa cultura  
A sua contribuição.

Guarda contigo  
O que não é mais segredo  
Que esse negro tem histórias  
Meu irmão  
Pra fazer um novo enredo.”

A síntese poética, como podemos ler e ver, na canção acima, pode parafrasear, guardadas as complexidades dialéticas, processos históricos, e propiciar leituras objetivas e simples de uma das dimensões da formação social de um povo e de um país, revelando nos versos de cada estrofe o que a linearidade da prosa ajuizada e normativa não esquece nem esconde, ideologicamente, omite. Como já é de conhecimento do senso comum: “Só quem sente, sabe.” É mais um exemplo de que a arte, além de estar em sintonia com a realidade e com o momento histórico, é uma forma de expressar conhecimento, denunciar situações, sugerir ações e propor soluções.

Numa sociedade que se constitui em cima do binômio imagem e som, a construção das identidades sugere uma supra individualidade, esvaziada de significados próprios, em busca de uma ancoragem estética que lhe dê suporte. Logo, não podemos pensar os movimentos sociais e suas estratégias nos moldes dos séculos passados. Até aqui, não temos novidades. O problema é daqui pra frente. Entretanto, os movimentos de luta de grupos sociais explorados e excluídos dos núcleos de decisão política, como é o caso dos movimentos negros, sobrevivem, entre outras coisas, pelo seu poder criativo que alimenta a sua capacidade de reinventar-se.

Por outro lado, as relações sociais de produção, no capitalismo, se desenvolvem de forma desigual e combinada, criando tecnologias que, pela sua natureza, são excludentes, o que estabelece para os não detentores dos meios de produção, futuros excluídos, a necessidade estratégica de organizar-se

em movimentos sociais, para defender, manter ou ampliar direitos conquistados nas suas áreas geopolíticas específicas e, no momento seguinte, articular-se com as demais. Os movimentos negros lutam, essencialmente, por liberdade de expressão religiosa ou de orientação sexual, contra todas as formas de opressão, pela manutenção e ampliação de direitos, por moradia, saúde, educação e também pelo direito de imagem, fundamentalmente, contra a exclusão sistêmica imposta pelo modo de vida hegemônico, embora alguns poucos lutem bravamente para apenas fazer parte dele, seguindo a cartilha do mercado da fé e do auto esforço recompensável. Mas essa luta não acontece em um espaço vazio, ela é vivida no dia a dia das relações familiares, de trabalho, de amizades e nas relações internas do indivíduo consigo mesmo. São complexas, desgastantes, às vezes, desanimadoras. Por isso e porque ninguém é de ferro, os meios de comunicação educam e divertem, usando imagens e sons, seduzem e manipulam. Constroem e destroem identidades. Forjam estéticas.

Portanto, é importante compreender como se dão as estratégias políticas dos meios de comunicação quando promovem e apoiam golpes de estados, manipulando e distorcendo informações e, ao mesmo tempo, parecem estimular a inclusão, na sua programação de entretenimento, como telenovelas, por exemplo, de parcelas da população excluída econômica ou esteticamente como modelos sociais de prestígio. Por exemplo, a TV Globo apoia um golpe que retira direitos legais conquistados pela população negra e

branca pobre e aumenta o número de negros em suas novelas, inclui uma minissérie sobre a escravidão negra, raízes, e recria o seriado Cidade dos Homens que retrata a vida nas favelas do Rio de Janeiro, agora apresentando aventuras com os filhos de Laranjinha e Acerola, personagens da primeira temporada. O curioso de tudo isso é a percepção de que pouco ou nada mudou na vida dos protagonistas negros de uma geração para outra. São denúncias que confirmam e atualizam a exclusão e, ao mesmo tempo, fazem esquecer, pela via do entretenimento, ou seja, da ficção, o que está efetivamente acontecendo no entorno.

Antes de abordar o tema proposto é importante destacar a singularidade do momento histórico que o país vive. Mergulhada em uma profunda crise política, a democracia brasileira foi golpeada pelos setores mais conservadores que, desrespeitando o resultado das urnas, tomou o poder num arranjo envolvendo o parlamento e o judiciário brasileiros, com a participação decisiva dos meios de comunicação, forjando e manipulando informações, selecionando fatos e pessoas e moldando comportamentos de massa, baseados num falso moralismo verde e amarelo, expresso em xingamentos agressivos e bateção de panelas feitos pela classe média, sob a orquestração dos telejornais e das organizações de direita, por meio das redes sociais. Defendendo as conquistas sociais e políticas, as esquerdas também foram para as ruas para exigir a saída dos gestores do golpe, do poder, enquanto os estudantes ocupavam as escolas e as universidades do país.

Por que é necessário contextualizar o cenário que ora vivenciamos no país? Porque apesar dos equívocos políticos como isolamento em relação aos movimentos sociais e alianças, no mínimo, suspeitas, e da falta ainda de uma auto crítica do governo democraticamente eleito por 54 milhões de votos para a consecução de um segundo mandato da presidenta Dilma, ainda que timidamente, foi nesse e nos últimos doze anos que houve alguma melhora na vida de milhões de brasileiros, destacadamente pardos e pretos, ou seja, negros, expressos por políticas de ação afirmativa como as cotas na área da educação, e de alguns serviços públicos, nas áreas da saúde e da moradia, áreas essas imediatamente esvaziadas pelos setores golpistas, representantes do que já se convencionou chamar de Casa Grande. Sem o compromisso com a maioria, os gestores do privatismo da economia e do estado mínimo fazem uma verdadeira súcia nas conquistas sociais dessa década e meia e, por tabela, atingem em cheio a parcela negra e pobre da população.

Ainda na educação, o atual grupo no poder não esconde os seus objetivos imediatos: retirar direitos e conquistas, plastificar as relações entre professores e alunos, reeditando o decreto de lei 477, dos anos da ditadura, que proibia e punia com prisão a discussão política em sala de aula. Além disso, estimula a caça às bruxas e transformando a busca por conhecimento em manual de instrução promove, na marra, com o apoio silencioso dos paneleiros, a imbecilização no ensino, tornando não mais obrigatórias as disciplinas

de Filosofia, Sociologia e Artes, no Ensino Médio, quem sabe, para em um futuro próximo, não ter que enfrentar as manifestações de estudantes, como as que se alastraram por todo o país. Nesse retorno ao século XIX, o atual governo não poderia esquecer-se de também desobrigar as escolas de ensinarem a História da África e as Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas, afinal, devolver o país à sua elite branca e racista é também resgatar a herança cultural europeia, colocando as matrizes africanas e indígenas em um lugar em que as suas presenças não ameacem, ao contrário, forneçam mão de obra barata que assegurem os privilégios de poucos.

Cabe ainda salientar que, nos dias que se seguiram a farsa do impedimento da presidenta eleita, os gestores do golpe escancaravam suas intenções imediatas através de movimentos como escola sem partido, reforma da previdência e mudanças na constituição, entre outras. Para o nosso caso, as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases justificam o movimento golpista da Casa Grande que, através de cartazes e faixas, reivindicavam “o seu país de volta”, ou seja, o retorno às velhas e confortáveis regalias, muito comuns na vida da elite branca e escravocrata do século XIX, e o paralelismo da reforma da previdência, com a lei dos sexagenários, a ampliação de oito para doze horas de trabalho diário feita pelo representante dos empresários, e o vigoroso e desavergonhado comportamento fascista e machista que pipocou pelo país.

A recorrência aos termos Gilberto Freyreano *Casa Grande e Senzala* para abordar a atual situação política do

país está na essência das relações sociais de produção, geradas pelo escravismo de quase quatro séculos, que informavam sobre os lugares sociais na sociedade brasileira, construída com base no trabalho escravo, aliás, constituída como uma das maiores sociedades escravocratas do mundo e também uma das últimas a abolir a escravidão. Uma história assim não se acomoda, mesmo implementando políticas de embranquecimento da população, como se fez por aqui, ao se estimular a vinda de emigrantes europeus para substituir a mão de obra escrava, em fins do século XIX e início do século XX.

O mito da democracia racial desfaz-se diante do racismo cordial que se realimenta das conversas em encontros de família, se atualiza nas piadas preconceituosas, vivenciadas em prosa e verso na literatura infanto-juvenil, como o fez Monteiro Lobato, em *Reinações de Narizinho*, nas letras de músicas em que o lugar do negro e da negra é estigmatizado como um não lugar, através das quebras de identidade que impõem uma estética branca e única e se mantém nas rádio novelas que, ao explorar a linguagem sonora, busca naturalizar personagens “engraçados” ou “ameaçadores”, como acontecia na década de sessenta, na Rádio Tupi, com Jerônimo, o herói do sertão e o seu fiel escudeiro Moleque Saci. O primeiro, filho de Maria Homem, e o outro, um negrinho engraçado. As letras de música dos anos 50 e 60 enalteciam os dotes físicos da “mulata” e garantiam que a proximidade com ela não era perigosa pois a sua cor não

pega. O cabelo da negra era “duro ou ruim” nos versinhos alegres das marchas carnavalescas. Os sambas enredo seguiam a política oficial e disciplinavam as escolas de samba com os seus conteúdos nacionalistas.

Onde estavam os movimentos negros nisso tudo? Capoeirando. Espalhados pelas associações recreativas e culturais, ajudando a organizar comitês de greve, nas duas primeiras décadas, fundando a Frente Negra e, posteriormente, fundando o primeiro partido político com recorte racial e conservador. Os terreiros de candomblé continuavam a luta contra a perseguição policial, fundando o Teatro Experimental do Negro, a Associação Cultural do Negro, organizando congressos afro-brasileiros, dirigindo escolas, escrevendo romances e poesias, disputando trabalho temporário no cais do porto, disputando espaço no serviço público e, às vezes, se destacando nas suas atividades profissionais, como os irmãos Antônio e André Rebouças, ou Theodoro Sampaio, três dos maiores engenheiros brasileiros, mas não só. Theodoro Sampaio tem importantes estudos sobre as línguas indígenas e foi um dos fundadores da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo.

Os movimentos negros estavam onde sempre estiveram, lutando, cada qual a seu modo, para existir, permanecer e continuar. Foi assim no Brasil colônia com Zumbi dos Palmares e os quilombolas, na monarquia com negros como Luiz Gama e os caifazes, ele mesmo, um dos primeiros republicanos em pleno império, militante incansável na

luta pela liberdade, contra a escravidão; não aconteceu diferente com o Tigre da Abolição, José do Patrocínio e a sua militância jornalística e oratória. Na prosa e na poesia, os nomes de Castro Alves, Machado de Assis e Cruz e Souza são as referências mais reconhecidas. Foi assim também na Revolta da Chibata, já no século XX; e lá atrás, no século XVII, um polêmico e preconceituoso poeta, Gregório de Matos, inaugurava máximas que até hoje são joias do racismo brasileiro, associando os negros africanos a Cam/Cão, filho amaldiçoado por Noé a ser escravo de seus irmãos Sem e Jafé, segundo a gênese bíblica, por ter visto o pai bêbado e nu, caído em sua tenda.

Mas ser negro no Brasil é, antes de tudo, fazer parte de uma memória histórica, forjada na luta constante contra aqueles que se apresentam como “os representantes do povo” e que são portadores da verdade e da luz, palavras que no discurso político indicam salvação messiânica, ou simplesmente oportunismo e manipulação ideológica, práticas comuns nesses tempos em que a palavra golpe remete-nos à corrupção. Não há como esconder as matrizes formadoras de um povo ou muito menos quase esquecê-las.

O tema deste artigo é, para começar, polêmico, ou melhor, eufêmico. O excesso de vírgulas na primeira linha já evidencia o cuidado estilístico e desnecessário que temos para tratar de um assunto nuclear da sociedade brasileira: a luta dos movimentos negros no Brasil. Polêmico, uma vez que a história da luta dos movimentos negros no Brasil não foi e

não é quase esquecida, mas sim reprimida e sistematicamente desqualificada pelos representantes do que chamamos de racismo à brasileira, envergonhado na aparência, convicto na essência e criminoso na experiência diária. Eufêmico, pois sabemos que o assassinato de jovens negros não é uma coincidência, tão pouco a exclusão ainda dessa mesma parcela da população dos bancos escolares, a desigualdade salarial entre brancos negros exercendo a mesma função, e a insistente imagem de homens e mulheres negros associadas a um lugar histórico de precariedades sociais de moradia, saúde e lazer são evidências que periodicamente frequentam os meios de comunicação. É o que denunciam os números das diversas pesquisas realizadas no país. A isso não podemos chamar de “quase esquecimento”, pois é uma política de genocídio cordial.

Desde os primeiros sequestros de africanos para o trabalho escravo, as palavras serviram para suavizar o crime contra a humanidade que representou a escravidão. Entre nós, *a Maldição de Cam*, passagem bíblica que justifica a escravidão negra, serviu e serve como justificativa divina para acomodar a culpa cristã, estigmatizando todo um continente e consolidando para a sua população uma condição de inferioridade, baseada na cor da pele e nas relações sociais desiguais e combinadas, frutos da diversidade étnica e cultural comuns a todos os grupos humanos, mas engenhosamente focados nos grupos negro-africanos, de acordo com os interesses econômicos e políticos das nações europeias. Para

“salvar a pátria”, no final do século XIX, Modesto Brocos pinta *a Redenção de Cam*, óleo sobre tela, retratando, num cenário verde e amarelo, as imagens de três gerações de mulheres com uma gradação de pele que vai de negra até branca, tendo ao lado das três, sentado e despreocupado, um homem, aparentemente, branco. O termo *maldição* pressupõe aquilo que é mal e, portanto, deve ser punido, e a palavra *redenção* é a salvação, no caso, pela via do embranquecimento.



Modesto Brocos (Santiago de Compostela, Espanha 1852 - Rio de Janeiro, RJ 1936)  
*Redenção de Cam*, 1895.  
 Óleo sobre tela, 199 x 166 cm.

Fonte: foto da pintura de Modesto Brocos quando exposta no Museu Afro Brasil. Obra pertencente ao Museu de Belas Artes, Rio de Janeiro

Por isso, não dá para acreditar em *uma história (quase) esquecida* que narre o percurso das lutas dos movimentos negros no Brasil. As duas palavras que completam o sentido de história parecem pedir permissão para abordar, no processo histórico do país, uma importância que é reconhecida e, por isso mesmo, tem um lugar de merecido destaque na formação do Brasil.

Cabe ressaltar que o papel da indústria cultural via histórias em quadrinhos, como Tarzan, Fantasma, Mandrake, todos heróis brancos e europeus, apresentados como salvadores do continente africano e seus povos, foi e é profundamente relevante para criar confusão identitária na cabeça das crianças e jovens negros. Os filmes, seriados, telenovelas também ajudaram e, muitos, ainda ajudam a tornar muito difícil a construção do que significa ser negro/negra, tanto nos países africanos como no Brasil, e a função dos meios de comunicação nisso já foi comentada. Ora, com tudo isso no seu leque de atuação política, os movimentos negros, por mais que quisessem, não conseguiriam ter uma história (quase) esquecida. O que, na verdade, acontece com algumas de suas lideranças é se desprender, cartesianamente, da militância política ao galgar o espaço acadêmico ou político partidário.

Por tudo isso, entendemos que as diversas formas de organização negra, ao longo do processo de colonização, durante a monarquia e na república, foram e são movimentos que, além da resistência e da resiliência, marcaram e marcam

as narrativas que contam a história do Brasil. A ideia de quase esquecimento histórico só se sustentaria se houvesse, nesses mais de 500 anos, relatos e acontecimentos que não testemunhassem a presença negra no seu desenrolar. Os quilombos que se formaram por toda a colônia se mantiveram na monarquia e se reinventaram na república. Em todas elas são exemplos de organizações políticas de luta por liberdade e até mesmo de sugestões de sociedade, como foi o caso de Palmares.

Os grupos religiosos e suas estratégias de existência se reinventaram sem perder a sua essência, resistiram e resistem propagando, ainda hoje, os valores milenares de civilizações negras africanas por meio das tradições orais. Nas artes e na literatura, apesar de todos os obstáculos, a Mão Afro Brasileira, como bem definiu Emanuel Araujo, pintou, esculpiu, gravou, desenhou, fez poesia sacra e satírica, tocou e cantou modinhas, lundus, escreveu romances, folhetins, jornais, manifestos contra a escravidão. A mão que pensa. Aquela que une naturalmente pensamento e ação, embora a historiografia oficial desse mais destaque para atividades manuais ligadas à lavoura. Entretanto, Aleijadinho e Rubem Valentim, ou mesmo o doutor Juliano Moreira, nas suas respectivas atividades artísticas e profissionais, desmentiram os porta-vozes da Casa Grande, demonstrando com as suas competências específicas que a presença negra é plena no Brasil.

Até agora falamos de uma intensa movimentação negra coletiva ou em pequenos grupos que, pela sua intervenção, impõe-se como matriz da brasilidade apesar da sua condição e também por ela. Nomes como Luiz Gama, José do Patrocínio, Zumbi dos Palmares, entre outros, mostraram a importância do papel do indivíduo na história do seu país e do seu povo, na luta incansável contra escravidão, opressão e pela liberdade. Com a chegada da República, após a Abolição, o cenário não mudou muito para a população negra, agora livre e tendo que enfrentar a concorrência dos imigrantes europeus na busca por trabalho.

Os primeiros anos do século vinte vieram carregados de novidades. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa, em 1917, apontavam novos caminhos para a humanidade. No Brasil, tratava-se agora de apagar os séculos de escravidão e, para isso, implementou-se uma política de embranquecimento da população, fomentando a entrada massiva de imigrantes europeus: portugueses, espanhóis e italianos. Em 1931, em São Paulo, centro das grandes mudanças sócio econômicas, surge a Frente Negra Brasileira, que se destaca pela capacidade de agregar organizações recreativas e culturais dos negros também em outros estados, e ainda pela sua preocupação em formar/educar as crianças negras. Apesar de defenderem uma posição política conservadora, as experiências educacionais da Frente se mostraram bastante avançadas para a época, uma vez que, na primeira metade do século XX, tinha em suas salas de aula duas professoras para o trabalho didático

pedagógico, ou seja, a matéria era explicada por uma das professoras e a outra acompanhava e ajudava a resolver as dificuldades de cada aluno da classe. Em 1937, já como partido, a Frente mobilizou milhares de negros pelo país.

Essa explicação inicial sobre a importância estratégica dos movimentos negros na sua pluralidade de atuação, em diversas frentes, serve como contribuição àqueles que podem encontrar alguma dificuldade em identificar como se deu e dá a participação dos movimentos negros na construção do país, como já assinalamos desde Zumbi dos Palmares, passando por Luiz Gama, José de Patrocínio, Lima Barreto, Lino Guedes, Abdias do Nascimento, Carlos Marighella, entre outros, que tiveram participações políticas singulares na vida da Colônia, do Império e da República, sempre na luta por liberdade, contra a escravidão e pela ampliação dos direitos democráticos e de participação política.

A partir da década de 70, com a instalação da ditadura militar no país e, mais uma vez, a restrição das liberdades de expressão, a presença de militantes negros nas diversas organizações políticas de resistência ao regime foi uma constante. Por outro lado, as associações culturais e recreativas, as escolas de samba, os terreiros de candomblé, as irmandades religiosas e os blocos carnavalescos afros ajudaram a configurar formas singulares de resiliência, luta e denúncia contra o racismo escondido nas relações cordiais entre os indivíduos, praticado pelas instituições do estado brasileiro e sedimentado pelos meios de comunicação, através

de programas de rádio e televisão, que colocavam o negro, definitivamente, no lugar de criminoso, ou, na melhor das hipóteses, suspeito.

O assassinato sistemático de jovens negros é uma constante na experiência republicana brasileira. As pesquisas sobre a violência no país mostram, ao longo dos anos, que ter consciência sobre determinado fato nem sempre significa superá-lo, pelo contrário, no caso dos jovens negros, esses números mais parecem consolidar uma política pública, se considerarmos a amplitude nacional e o papel que os agentes do estado, a polícia, desempenham neste silencioso extermínio. Vejamos os números apresentados na tabela abaixo, pelo Mapa da Violência, em 2016, para os homicídios cometidos por arma de fogo (AF), segundo a raça/cor da pele:

Tabela 9.1. Estrutura dos óbitos por AF, segundo raça/cor e causa básica. Brasil, 2014\*.

Raça/Cor	N.					%				
	Acidente	Suicídio	Homicídio	Inde-term.	Total	Acidente	Suicídio	Homicídio	Inde-term.	Total
Branca	104	569	9.766	296	10.735	28,0	59,5	23,1	23,8	23,9
Preta	21	37	3.459	155	3.672	5,6	3,9	8,2	12,5	8,2
Amarela	0	4	61	1	66	0,0	0,4	0,1	0,1	0,1
Parda	233	324	26.354	737	27.648	62,6	33,9	62,3	59,3	61,6
Indígena	1	4	59	4	68	0,3	0,4	0,1	0,3	0,2
Ignorado	13	18	2.592	49	2.672	3,5	1,9	6,1	3,9	6,0
<b>Total</b>	<b>372</b>	<b>956</b>	<b>42.291</b>	<b>1.242</b>	<b>44.861</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Processamento Mapa da Violência 2016.

\*2014: dados preliminares.

Uma breve leitura, comparando os números da tabela, evidencia a urgência de estratégias de luta dos movimentos negros não só para denunciar o massacre sistêmico dos jovens negros - como podemos ver na soma dos homicídios de pretos e pardos e compará-lo com os números da população jovem branca que aparece na pesquisa - mas, fundamentalmente, criar/construir formas para proteger, garantir e barrar mais essa política de violência dirigida e que ameaça de morte as gerações futuras do negro brasileiro e, dessa forma, garantindo, no tempo e no espaço, o embranquecimento da população tão desejado pela Casa Grande, hoje sentindo-se ameaçada pela crescente e já majoritária população negra, no Brasil.

A próxima tabela apresenta os números de homicídios por arma de fogo (AF) nas regiões do país, ainda segundo a cor da pele. A leitura da tabela, extraída do Mapa da Violência de 2016, se reconfigurada dentro dos limites dos estados brasileiros, pode apresentar uma estarrecedora situação que atinge de forma fatal o futuro da população negra e jovem brasileira.

Na década de 1990, o livro *Rota 66. A história da polícia que mata*, trabalho de profunda garimpagem social, feito pelo jornalista Caco Barcellos, trouxe à tona, a partir do assassinato de jovens brancos, de classe média de São Paulo, depois de uma perseguição policial, a realidade que a juventude negra da periferia desse estado enfrentava e ainda enfrenta na sua luta diária pela sobrevivência. Barcellos abre

a cortina do show de horrores, vivido pelos jovens, nos finais de semana. *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, segue as mesmas pegadas nos anos sessenta e setenta na periferia do Rio de Janeiro e, mais recentemente, *Tropa de Elite* tenta aprofundar a crítica à violência, identificando a sua origem nos espaços de corrupção do poder político. Nos três casos, o número de jovens negros mortos é aterrador.

Ainda que a realidade, muitas vezes, se confunda com a ficção, no caso dos livros e dos filmes, aliás, recorde de bilheteria, cabe aqui observar que nem sempre o caráter de denúncia pretendido pelos autores e pelos movimentos negros é sentido e evidenciado por leitores e expectadores simpáticos ao que podemos chamar de limpeza étnica. Talvez, por isso mesmo, quando são apresentados números da violência contra os jovens no país, o alcance que essas pesquisas têm é relativo, servindo como pauta do dia do seu anúncio, seguido de algumas entrevistas com setores envolvidos e fica-se nisso.

A despeito das denúncias e protestos tímidos que os movimentos negros fazem sobre esse assunto, os assassinatos continuam por todo o país, como os números abaixo demonstram.

Tabela 9.2. Número e Taxas de HAF (por 100 mil), segundo cor e UF/região. Brasil, 2003/2014\*.

UF/REGIÃO	Homicídios por AF				Taxas (por 100 mil)			
	Branca		Negra		Branca		Negra	
	2003	2014*	2003	2014*	2003	2014*	2003	2014*
Acre	12	27	33	86	9,9	3,0	10,5	14,5
Amapá	4	13	68	123	3,1	6,9	18,7	21,8
Amazonas	18	50	152	686	2,8	5,9	8,8	23,3
Pará	96	136	754	2.115	7,5	8,4	21,1	33,3
Rondônia	109	105	251	275	30,5	19,1	38,3	23,0
Roraima	7	6	30	32	13,0	5,4	12,9	8,8
Tocantins	31	37	82	122	10,4	11,2	8,8	10,5
<b>Norte</b>	<b>277</b>	<b>374</b>	<b>1.370</b>	<b>3.439</b>	<b>9,6</b>	<b>9,8</b>	<b>17,6</b>	<b>26,1</b>
Alagoas	47	60	473	1.702	5,2	6,4	23,6	71,7
Bahia	114	289	1.241	3.999	3,8	9,5	12,0	33,3
Ceará	92	193	382	1.956	3,5	7,2	7,5	31,7
Maranhão	50	150	275	1478	3,4	11,6	6,3	26,7
Paraíba	34	64	368	1.075	2,5	4,5	16,8	43,4
Pernambuco	433	281	2.967	2.178	13,9	9,1	59,1	35,6
Piauí	17	26	120	369	2,5	3,3	5,4	15,3
Rio Grande do Norte	67	166	202	1054	5,4	12,0	12,3	52,0
Sergipe	51	69	200	822	10,9	12,4	14,3	49,7
<b>Nordeste</b>	<b>905</b>	<b>1.298</b>	<b>6.228</b>	<b>14.633</b>	<b>6,1</b>	<b>8,6</b>	<b>18,2</b>	<b>35,9</b>
Espírito Santo	229	169	648	1.077	15,3	10,9	37,2	46,4
Minas Gerais	768	795	1.921	2.471	8,2	9,0	21,1	20,9
Rio de Janeiro	2.145	966	3.905	2.512	24,1	12,4	65,2	29,1
São Paulo	5.388	1.763	4.042	1.697	19,9	6,5	36,2	10,3
<b>Sudeste</b>	<b>8.530</b>	<b>3.693</b>	<b>10.516</b>	<b>7.757</b>	<b>18,2</b>	<b>8,2</b>	<b>37,6</b>	<b>19,8</b>
Paraná	1.431	1.645	270	401	19,3	22,0	11,4	11,6
Rio Grande do Sul	1.094	1.521	263	500	12,2	17,0	17,7	22,6
Santa Catarina	301	385	66	98	6,0	6,8	10,5	9,2
<b>Sul</b>	<b>2.826</b>	<b>3.551</b>	<b>599</b>	<b>999</b>	<b>13,2</b>	<b>16,1</b>	<b>13,3</b>	<b>14,8</b>
Distrito Federal	91	96	539	601	9,4	8,0	44,1	36,6
Goiás	218	454	439	1.507	9,3	17,7	14,9	38,2
Mato Grosso	197	197	363	642	18,9	17,6	23,0	30,6
Mato Grosso do Sul	180	103	237	235	16,0	8,4	23,3	17,2
<b>Centro-Oeste</b>	<b>686</b>	<b>850</b>	<b>1.578</b>	<b>2.985</b>	<b>12,5</b>	<b>14,0</b>	<b>23,3</b>	<b>33,0</b>
<b>Brasil</b>	<b>13.224</b>	<b>9.766</b>	<b>20.291</b>	<b>29.813</b>	<b>14,5</b>	<b>10,6</b>	<b>24,9</b>	<b>27,4</b>

Fonte: Processamento Mapa da Violência 2016.  
\*2014: dados preliminares.

Em todo o Brasil, mais uma vez, o número de homicídios por arma de fogo atinge extraordinariamente a população negra, como podemos constatar na tabela, confirmando

o que os noticiários policiais apresentam diariamente e que perigosamente banalizam esse quadro de extermínio silencioso, embora de conhecimento público.

Entretanto, para além da grave e criminosa exclusão sistêmica da população negra jovem, mulheres e homens, seja pela violência policial ou pelo tratamento desigual e desrespeitoso na área de saúde, é importante observar que, presentes em todos os espaços sociais, os negros e, conseqüentemente, as suas formas de organização políticas e culturais compartilharam comportamentos ideológicos profundamente diversos, como foi o caso da Frente Negra (1931/1937), do Teatro Experimental do Negro (TEN), e de movimentos de caráter nacional, como A Revolta da Chibata, liderada pelo marinheiro negro João Cândido, contra o tratamento desumano que os marinheiros brasileiros recebiam. É importante destacar que, neste caso, a liderança do movimento foi duramente reprimida após a vitória dos revoltosos. As maltas de capoeira também tiveram um papel importante entre os movimentos de resiliência.

Os anos de 1960 foram cenário de acontecimentos sociais marcantes por todo o mundo. O mapa do poder se reconfigurou após a segunda guerra mundial e acomodou os interesses e as necessidades político-econômicas das nações vencedoras: os Estados Unidos da América e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, protagonistas do que se convencionou chamar de guerra fria, fizeram do planeta palco da luta ideológica entre os países capitalistas e países

comunistas e uns poucos não alinhados. A guerra fria gerou lutas internas e externas, bem como acirrou contradições que forjaram movimentos sociais. A luta contra o racismo fez nascer a campanha pelos Direitos civis e os Movimentos Negros Estadunidenses. Nomes como Malcolm X, Martin Luther King, Angela Davis e Eldridge Cleaver desafiam e enfrentam, cada um ao seu modo, o status quo e o braço armado e assassino do racismo local: A Ku Klux Klan. As ruas são tomadas pelos movimentos contra o racismo.

Os jornais do Brasil e do mundo noticiam e documentam os acontecimentos. No Brasil, um golpe militar (1964) toma o poder, prende, tortura e mata os seus opositores, fecha o congresso, censura os jornais. Aos poucos, a América Latina vai sendo silenciada, com o apoio dos irmãos do norte. Os estudantes tomam Paris, as mulheres vão para as ruas brigar pelos seus direitos. Os Beatles cantam Help, Roberto Carlos embriaga-nos com “A Nossa Canção”, A tropicália de Gil, Caetano, Gal e Betânia escancara por mudanças, Geraldo Vandré denuncia porque não falou de flores, Chico Buarque canta Sabiá e nos sacode com “A banda”, Jorge Ben canta Zumbi, enquanto Wilson Simonal faz um Tributo a Martin Luther King. No Rádio e na TV, programas como a Patrulha da Cidade espalhavam joias racistas pelo antigo Estado da Guanabara, através da Rádio Tupi. A televisão passa novelas como a Gata e A Cabana do Pai Tomás, apresentando o ator Sérgio Cardoso, pintado de preto, no papel principal. As escolas de samba são cooptadas pela indústria cultural e

produzem enredos nacionalistas. A resistência é a Escola de Samba Quilombo. A jovem sociedade do espetáculo inicia a sua função transmissora de acontecimentos e mostra aos negros brasileiros que o racismo, mesmo sendo “cordial”, pode ser brutal e assassino, como denunciam os Panteras Negras e emocionadamente os nossos artistas.

Rio de Janeiro e São Paulo, mais que a jovem Brasília, continuam sendo os centros de decisão política do país, governado pelos militares e sobressaltado com as ações armadas da esquerda organizada. Nos subúrbios da zona norte carioca, as noites dos fins de semana são embaladas, alternadamente, por samba, iê-iê-iê, twist, rule-gule e rock. Na zona sul, o rock, a música nordestina, a bossa nova e as canções de protesto fazem as cabeças locais. Reunindo militantes negros de norte e sul, o Clube Renascença, na Tijuca, além de eleger uma miss Brasil negra, apresenta a música negra. Em São Paulo, o movimento não se faz diferente, os bailes blacks são dançados ao ritmo do samba rock e, enquanto se diverte, uma parcela significativa dos seus participantes vai, aos poucos, ganhando a consciência da necessidade de se organizar, pois o racismo brasileiro, nesse momento, protegido ideologicamente pelo mito da democracia e pela força da ditadura, continuava eficiente nos demais dias da semana, na vida de negros e negras, subempregados ou desempregados. Já estamos na década de setenta.

Os movimentos negros vão timidamente produzindo ações culturais ligadas às temáticas afro-brasileiras. Participam de departamentos culturais de escolas de samba e Centro de Estudos Afro-Asiáticos, como da Universidade Cândido Mendes, no Rio. Fundam instituições como a Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (SINBA), de onde surge o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN). Além dessas entidades, jovens militantes negros e não negros organizam dezenas de movimentos sociais que encampam as reivindicações das populações negras nos setores da saúde e da educação, tornando de conhecimento público, nos cursinhos populares, as pautas e denúncias sobre a situação dos negros no estado e no país. É nesse contexto que se dá a participação de negros na luta não só contra o racismo, mas também pela democracia e igualdade de direitos. Há outros grupos, como a Sociedade de Estudo da Cultura Negra no Brasil (SECNEB), o Grupo de Estudos André Rebouças, o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro. Em junho de 1978 surge, em São Paulo, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) que, após congresso realizado no Rio, passa a ser chamado de MNU (Movimento Negro Unificado).

A década de oitenta se caracteriza como o momento de redemocratização do país. A pesquisa histórica sobre a presença negra ganha mais força, empurrada, principalmente, pela militância. Nesse processo, surgem novas organizações negras com a preocupação voltada para questões de gênero, como o Geledés (1990) e Fala Preta, em São Paulo. A partir

da segunda metade dos anos 80, outras entidades dos movimentos negros defendem pautas mais agressivas, como o Núcleo de Consciência Negra na USP, que agitou, em 1993, Reparações e Cotas para negros nas Universidades públicas nas suas bandeiras de lutas. O CECUN, no Espírito Santo, e outras entidades de movimentos expressaram posições políticas que buscavam e buscam autonomia e independência do movimento, se diferenciando daquelas que, na década de 30, responsabilizavam o próprio negro pela sua condição na sociedade, como foi o caso da Frente Negra; embora houvesse outras que buscassem mudanças e inclusão social, como o Teatro Experimental do Negro, de Abdias Nascimento, um dos primeiros senadores negros, pelo PDT/RJ, e Associação Cultural do Negro e Teatro Popular do Negro, de Solano Trindade, poeta e militante da causa negra e comunista.

Posteriormente, as organizações que lutam por pautas sociais mais radicais em termos de políticas econômicas e espaço nas instâncias de poder caminham para a conquista de melhores condições de vida, ampliando e mantendo direitos para a população negra, como o Núcleo de Consciência Negra, na Universidade de São Paulo, Unegro, Geledés, Fala Preta e os NEABS, instituídos nas Universidades Federais e Estaduais e Institutos Federais de Educação. As associações religiosas que sofrem ataques sistemáticos e violentos dos evangélicos, hoje grupo com forte representação político partidária, se articulam com o conjunto dos movimentos negros e sociais e, mobilizadas, buscam barrar tais ataques,

inclusive assumindo posições políticas públicas. O surgimento de Museus, como o Afro Brasil de São Paulo, e de Associações de Pesquisadores Negros, marca mais uma etapa de ampliação das instituições que dão pluralidade ao movimento e, ao mesmo tempo, ressignifica espaços de luta, aprendizado e autonomia política e intelectual. Os movimentos Hip-Hop, entre outros, são novas configurações de organizações jovens negras muito atuantes e de profunda representatividade.

Os partidos políticos, mesmo não contemplando as pautas de reivindicações dos movimentos negros, nos seus programas, pelo menos, os mais expressivos, foram e são espaços de atuação de importantes quadros/personalidades negras que, desde Luiz Gama, fundador do Partido Republicano Paulista, apostaram e ainda apostam na eficiência dessas agremiações, embora esses mesmos partidos, na maioria dos casos, usem a presença negra, departamentalizada no seu interior, como massa de manobra de seus interesses eleitorais imediatos, não incorporando, no seu programa, como já dissemos, bandeiras do movimento negro. Tal situação evidencia a estratégia da exceção que justifica a regra, ou seja, nesses espaços sempre tem um exemplar participante, uma liderança, que serve de vitrine.

No entanto, nos dias que correm, algumas formas novas de organizações dos movimentos negros alastram-se de maneira ruidosa, nas redes sociais, ampliando o leque de reivindicações e manutenção de conquistas como tambor virtual contra as novas e eficientes formas de racismo. A luta

pela igualdade de direitos e contra o racismo se diversifica e incorpora as pautas dos movimentos das mulheres negras, das religiões de matrizes africanas, pelo direito de imagem e contra o extermínio da população negra jovem e dos movimentos por moradia e por educação de qualidade

Uma das maiores contribuições dos movimentos negros às lutas de emancipação social e política é a sua pluralidade de atuação, como forma de escapar do racismo e das armadilhas que ele engendra. Ser criativa e diversa são características de vanguarda social e, pela sua especificidade histórica, os movimentos negros são, no país, junto com os indígenas, os pioneiros na luta pela liberdade, contra opressão e pela equidade de direitos. Sem presença negra nas instâncias de representação e decisão política do país, falar de democracia é apenas o conceito grego de igualdade para os iguais.

As experiências de luta por liberdade, igualdade de direitos e melhores condições de vida se deram e se dão dentro de estratégias que primam por organização, criatividade, superação e adequação, procedimentos importantes de se ensinar e para se aprender. Desde as organizações quilombolas até a fundação de jornais e revistas, passando pelas irmandades, as ações militantes das lideranças negras estiveram e estão presentes em todos os setores da brasilidade.

Como sabemos, a sociedade brasileira, por mais que tente, não consegue ser plenamente “clara” como gostaria. Assim, palavra “clara” ganha espectros semânticos curiosos, ora significando objetividade, ora representando clareza

que se opõe à escuridão. Na década de sessenta, um sucesso musical era conhecido como “banho de lua” e a jovem e romântica protagonista da canção mostrava-se muito feliz ao “ficar branca como a neve”, ideal sonhado pela Casa Grande e seus frequentadores.

As estatísticas não sensibilizam a sociedade, uma vez que, anualmente, o número de assassinatos de jovens negros só aumenta, assim como a distância salarial entre negros e brancos, mais acentuada ainda com relação à mulher negra. Tudo isso num cenário de retrocesso político, em que a corrupção se reordena e ganha novos aliados, fantasiados de heróis da moral e da verdade, e que não escondem a serviço de quem estão, diante de uma plateia estupidamente silenciosa. Mais uma vez, o protagonismo político está entregue ao Deus dará. Cabe, portanto, mesmo que não queira, aos movimentos sociais e, especialmente, os movimentos negros, voltar às suas origens, restabelecer os contatos e articular novas estratégias de luta que garantam e ampliem as conquistas e os direitos.

Garantir direitos conquistados, como as cotas e o ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas, é uma tarefa cotidiana, pois, junto com os índios, somos os grupos sociais para os quais as leis e o seu respectivo cumprimento quase nunca representam benefícios. Na totalidade das suas aplicações, elas servem como punição e exclusão social. Quando parecem benéficas são denunciadas pelos porta-vozes da Casa Grande como privilégios e, lamentavelmente, vistas por alguns “capitães do

mato” como escolas. Para os dois, a escravidão foi apenas mais uma forma de trabalho, como qualquer outra. Para nós, ser negro no Brasil é uma posição política. Por isso, aumentar a presença negra nas escolas, no mercado de trabalho e garantir o direito à imagem dos afro-brasileiros, sem nunca esquecer a luta sem tréguas contra o racismo, são algumas das bandeiras atuais que estão na luta constante e sem trégua contra todas as formas de escravidão.

Embora pareça pouco, o leque de direitos conquistados e, timidamente, mantidos pelos governos brasileiros, está sempre, e nos dias que correm, mais ainda, ameaçado de sofrer solução de continuidade, o que obriga os movimentos negros a não poder baixar a guarda em momento algum, além de reforçar a posição de que ser negro no Brasil é, antes de tudo, uma posição política que deve ser encarada pelas organizações negras existentes em todos os estados brasileiros, e também pela militância que, até ontem, pensava fazer parte do poder. É hora de repensar criticamente formas novas e criativas de articulação, inserção e participação políticas, para todas as dimensões dos movimentos negros existentes, sem esquecer nenhuma e, quem sabe, assim, descobrir estratégias novas para o conjunto dos movimentos sociais.

## Sugestões de leitura

ARAÚJO, Emanuel. **Museu Afro Brasil**. Um conceito em perspectiva. Iphis Gráfica e editora, São Paulo, 2006.

ARAÚJO, Emanuel (Org.). *A Mão Afro-Brasileira: Significado da Contribuição Artística e Histórica*. 2a. ed. **Revista e ampliada**, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Museu Afro Brasil, 2010.

BARCELLOS, Caco. Rota 66. **A história da polícia que mata**. Ed. Globo, São Paulo, 1993.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Rad. Heci Regina Candiani. 1ª ed. Boitempo, São Paulo, 2016.

LINS, Paulo. **Cidade de Deus**. São Paulo, Cia das Letras, 1997.

SANTOS, Luiz Carlos. **A Presença Negra no Brasil**. In. Educação, Africanidades, Brasil, MEC, UNB, Brasília, 2004.

SANTOS, Luiz Carlos. GALAS Maria. TAVARES Ulisses (orgs.) *O Negro em Versos*. **Antologia da Poesia Negra Brasileira**. Ed. Moderna. 1 ed., São Paulo, 2005.

SANTOS, Luiz Carlos; Luiz Gama. Ed. Summus. Col. **Selo Negro**, São Paulo, 2010.

WASELFFSZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2016: Homicídios por armas de fogo no Brasil**, FLACSO, Brasil. Versão corrigida. 26/08/2015.

VIOLA, Paulinho da. *Uma história diferente (samba)*, álbum **Nervos de Aço**, Odeon, RJ, 1978.





II



# AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO CURRÍCULO, NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: A PREGNÂNCIA NA UFRB

Rita de Cássia Dias Pereira Alves  
Cláudio Orlando Costa do Nascimento<sup>4</sup>

## Introdução

A educação superior no Brasil teve sua expansão e interiorização entre os anos de 2002-2015, em decorrência de dois processos que visavam à democratização do acesso à educação superior, e da busca por equidade na destinação de recursos federais para a educação.

---

<sup>4</sup> Docentes CECULT/UFRB/PET – rcdias@ufrb.edu.br / claudiorlando@ufrb.edu.br

A partir de 2002 surgem as políticas públicas de acesso ao ensino superior para estudantes egressos de escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos, indígenas, e também para quilombolas, tanto no âmbito das instituições públicas, através da política de reserva de vagas (cotas), quanto privadas, através das políticas de financiamento da educação superior (FIES, PROUNI), causando um grande impacto na representação dessas populações no conjunto da educação superior no Brasil, tanto no aspecto quantitativo, quanto qualitativo, pelo expressivo avanço na formação acadêmica de grupos historicamente excluídos da sociedade brasileira.

Entendemos que tais avanços representam uma potente sinalização de modificação do eixo de políticas públicas e institucionais que se viram tensionadas, não mais apenas de fora, mas, principalmente, pela presença interna real de membros ativos de representações de segmentos étnico-raciais, socialmente sub-representados e/ou segregados nas esferas de poder.

As políticas públicas e institucionais que se materializam na defesa das pautas da democratização, da interiorização, da ampliação do acesso ao ensino superior, da permanência qualificada e do aprimoramento das ações afirmativas, como práticas de inclusão e políticas de equalização, já mostram suas virtudes e resultados positivos, incluindo na universidade segmentos da sociedade representados nas presenças da diversidade de gênero, etnorracial, religiosa, sexual e

geracional. A universidade mostra seus novos contornos e configurações.

Defendemos ser absolutamente necessária a integração dos princípios de excelência acadêmica, de inclusão e de representação social, nos avanços pretendidos pela adoção de políticas afirmativas no ensino superior.

A democratização do acesso ao ensino superior, a qualificação da permanência dos/as acadêmicos/as e as estratégias de pós-permanência para os/as estudantes egressos dos programas de equalização, mantêm-se como uma arena desafiadora para as políticas públicas e institucionais.

Entretanto, a participação comprometida e engajada da comunidade acadêmica, por certo fará desse desafio um cenário de mutualidade, de constituição de uma poderosa rede que articula movimentos sociais, acadêmicos e instâncias governamentais, em um diálogo propositivo e inovador, constantemente alimentado a partir das vivências e práticas no interior das IFES, em ação coletiva, “para fazer conexões”, o que para nós quer dizer: para a construção de um outro pacto social, um outro ethos acadêmico, alicerçado na democratização, na justiça e na equidade. (NASCIMENTO e JESUS, 2013, p.15)

Em outras palavras, as Ações Afirmativas se constituem num *campo*<sup>5</sup>, um conjunto polifônico de políticas e práticas interdependentes e complementares, relativas a experiências, vivências sócio-políticas e culturais dos/as atores sócio-educacionais, contemporaneamente. Esse enfoque se coloca avesso às simplificações, ao tempo em que sublinha a possibilidade de compreendermos ações afirmativas, como uma construção histórica, sociocultural em movimento, conforme sugere a perspectiva crítica da complexidade.

Essa compreensão evidencia um posicionamento político-ético-epistemológico, na medida em que educação e equidade social são tomadas como referenciais constitutivos do pensar e agir da Universidade, e como pautas político-pedagógicas, sobretudo, pela possibilidade de contribuir para

---

5 Tomamos como inspiração a noção de *campo*, assumindo-a com a intencionalidade de compreender e interpretar de forma ampla o fenômeno da educação plural, multicultural. Nesse sentido, Ações Afirmativas constitui um *campo polifônico*, uma tessitura em movimento, em busca de sentidos e significados políticos, científicos e existenciais, desta forma, representa diversificados posicionamentos em relação aos contextos históricos e socioculturais, aos espaços organizacionais, dos movimentos sociais, acadêmicos, escolares, a exemplo dos congressos, encontros e seminários, dentre outros, que congregam pesquisadores(as), professores(as)... suas produções, pesquisas, artigos e coisas afins. Por conseguinte, dentre outras possibilidades de interpretações consideramos que essa visão também sugere que tanto no âmbito das reformas políticas educacionais, dos estudos teóricos, das pesquisas acadêmicas, quanto dos projetos escolares: pedagógicos e curriculares, ‘Educação e Ações Afirmativas’ têm assumido diferentes nomes e noções. E, em geral, constitui um *campo polifônico tensivo*, dado a multiplicidade de implicações, significados e sentidos que ora disputam hegemonia e buscam responder sobre a educação democrática e plural.

a superação das formas conservadoras e discriminatórias, no que tange às questões raciais, e outras práticas excludentes, como, por exemplo, referentes a gênero, orientação sexual e pertencimento de classe social.

Falamos, portanto, de um lugar social de construção e difusão do conhecimento que seja implicado com a história, produzida com e pela coparticipação dos atores sociais. Isso nos remete à necessidade de rompermos com a “dupla resistência” – das mentes e das instituições – que se mantém em seu *habitus*, gerando uma “educação rígida, inflexível, fechada e burocratizada” (MORIN, 2003, p.99).

## **1 A PREGNÂNCIA DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UFRB**

Ao abordarmos as ações afirmativas e a democratização do ensino superior no Brasil, enfocamos, diretamente, a problemática do acesso e da permanência de estudantes negros e índio-descendentes oriundos das escolas públicas. O sistema de reserva de vaga continua a ocupar o debate dos movimentos sociais, das políticas institucionais e públicas, constituindo uma questão importante no que tange à criação do espaço necessário para a formulação e implementação de políticas de promoção da igualdade racial, uma vez que, como bem nos adverte Munanga (2004), no Brasil, os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, persistindo em superposição à exclusão étnicorracial e social.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia surge, em 2006, como resultado de uma luta histórica da sociedade civil baiana, assumindo o posicionamento político de contribuir para a correção das distorções sócio-educacionais e etnicorraciais vigentes no Brasil, implantando uma política institucional de reserva de vagas, e criando a pioneira Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis – PROPAAE, em consonância com os princípios democráticos, de participação coletiva e construção mutualista que norteiam a constituição das *Políticas Afirmativas* e dos *Assuntos Estudantis*, que versam sobre - acesso, permanência e pós-permanência de estudantes oriundos das escolas públicas, de afro-descendentes e índio-descendentes, na UFRB. Isto implica em dialogia, reflexividade, tensionamento entre o instituído-instituinte, questões que se relacionam a identidade e poder.

A UFRB, através do anúncio: ‘*Recôncavo, berço da nação brasileira*’ afirma seu posicionamento no que concerne à instituição de políticas e práticas educacionais, de ensino, pesquisa, extensão e ações afirmativas implicadas com os referenciais históricos, culturais e da tradição ‘*baiana-brasileira*’.<sup>6</sup>

---

6 A Resolução do Conselho Acadêmico - CONAC nº. 01/2007 aprova as diretrizes para elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da UFRB - Art. 6º § 4º Todos os currículos deverão incluir componentes curriculares de ensino, pesquisa e/ou extensão, ligados às temáticas do meio ambiente e diversidade sócio-histórica e étnica das culturas do Recôncavo.

Essa perspectiva intenciona assumir os modos de vida tradicional, suas expressões de experiências e saberes, em horizontalidade com outras formas tidas como modernas e/ou pós-modernas de construção e difusão do conhecimento e da cultura. Isto conforme o termo africano ‘Aragboghô’, que representa assumir-se em profundidade, de forma complexa, significando ‘o corpo da diversidade’.

No que tange às implicações e responsabilidades socioculturais, a UFRB, através da PROPAAE, alicerça-se em *temas* relacionados ao *desenvolvimento regional*, à *contemporaneidade e diversidade*, à *afrodescendência*, às *políticas afirmativas e estudos étnicorraciais*, às *políticas de acesso, permanência e pós-permanência no Ensino Superior*, à *educação, história, cultura, gênero, sexualidade e juventudes*, que se consubstanciam em *eixos norteadores* que guardam relação com as políticas e práticas de educação conectadas com os referenciais sociais e de equidade, de modo a assegurar, institucionalmente, as políticas afirmativas e de inclusão social. Esta concepção se materializou no Programa de Permanência Qualificada (PPQ), criado em 2007, que integra a atenção às demandas materiais por permanência, à formação científica, política e de protagonismo dos/as acadêmicos/as envolvidos em atividades regulares de ensino/pesquisa/extensão.

Isto evidencia um posicionamento político-ético-epistemológico emancipatório, na medida em que *educação, igualdade social e equidade racial* são assumidas como

referenciais constitutivos do pensar e agir, como pautas político-pedagógicas da Universidade, sobretudo, pela possibilidade de contribuir para a superação de formas de convivência conservadoras, discriminatórias e excludentes. Assim, visa à inserção cidadã, cooperativa, propositiva e solidária, dos diferentes sujeitos sócio-históricos, no âmbito cultural, político e econômico da sociedade.

Este posicionamento institucional gera o que denominamos de *pregnância*, ou seja, a penetração dos princípios de forma a abranger todas as práticas e atos ordinários do fazer institucional, integrando, articulando, organizando o cotidiano, e interferindo, como conceito fundante, nas deliberações, posicionamentos e concepções.

## **2 OS ATOS PREGNANTES DA POLÍTICA**

Defendemos que a educação deve ser entendida através de uma compreensão histórica, política e socialmente contextualizada. Ao fazê-lo, percebemos que, historicamente, a sociedade e a política educacional brasileira trataram a educação distinguindo as escolas entre as classes sociais, criando os paralelos de inclusão/exclusão, estabelecendo cidadanias diferenciadas, excluindo grupos sociais, notadamente os segmentos populares dos/as trabalhadores/as, populações indígenas, negras e afrodescendentes, quilombolas, moradores das zonas rurais e ribeirinhas, entre outros.

No fazer pedagógico, assumimo-nos como protagonistas sociopolíticos de outra história, de uma perspectiva diferenciada de fazer a educação, e através dela desencadeamos um processo emancipatório. Escrevemos, assim, coletiva e colaborativamente, as regras para a construção de um cenário inclusivo que promova a equidade social.

No ensino superior, o processo de democratização do acesso e da permanência na universidade é uma realidade em vias de aprimoramento cotidiano, e já nos debruçamos sobre as políticas que visam a pós-permanência de jovens negros e negras, e de origem popular, egressos da nova universidade brasileira. Esses são rumos incontornáveis.

Integramos, de forma bastante positiva, os princípios de excelência acadêmica, de inclusão social e integração com a sociedade.

A democratização do acesso ao ensino superior, a qualificação da permanência dos(as) acadêmicos(as) e as estratégias de pós-permanência para os(as) estudantes egressos dos programas de equalização mantêm-se como uma arena desafiadora para as políticas públicas e institucionais.

No livro *Currículo, Formação e Universidade: Autobiografias, permanência e êxito acadêmico de estudantes de origem popular*, publicado em 2013 pela Editora da UFRB, os/as estudantes de vários cursos/áreas de graduação na UFRB, integrantes do Programa de Educação Tutorial (PET/MEC/

Sesu)<sup>7</sup>, debruçaram-se sobre a escrita de suas autobiografias, dedicados/as a estabelecer os liames entre as experiências vividas e os saberes construídos nos diferentes espaços sociais e de aprendizagem, articulando a vida e a formação para a construção do seu êxito acadêmico.

Desse modo, práticas integradoras da formação acadêmica (pesquisa, extensão, ensino, ações afirmativas) na obra evidenciam as vivências, competências e situações de êxito dos/as estudantes que definem suas identidades etnicorracial e socioeconômica, origem escolar (classes C e D, negros, negras, quilombolas, oriundos de comunidades populares, nascidos e criados no interior do estado ou em bairros periféricos da capital), assim como as solidariedades, os projetos comunitários, as histórias culturais, as lutas pessoais e coletivas, o lastro e os marcos de suas implicações e constituições pessoais, como elementos geradores das estratégias de acesso, permanência e construção do êxito acadêmico no ensino superior.

Estas experiências estão registradas no livro *Currículo, Formação e Universidade: autobiografias, permanência e êxito acadêmico de estudantes de origem popular* (2013), a partir das histórias de vida e formação de estudantes de vários cursos de graduação da UFRB, integrantes de grupos de educação tutorial – PET-Conexões (Figura 1).

---

7 PET Conexões de Saberes UFRB e Recôncavo em Conexão; e PET Conexões de Saberes – Acesso, Permanência e Pós-permanência na UFRB.

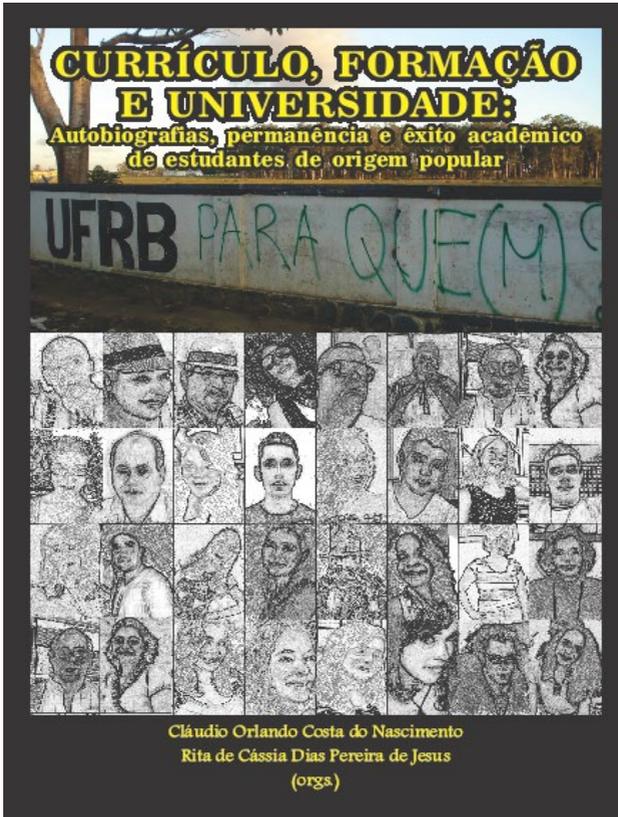


Figura 1. Capa. Editora da UFRB, Cruz das Almas, 2013

As lutas por educação superior de qualidade começaram a se alinhar plenamente com a materialização de políticas públicas e institucionais pró-diversidade, de inclusão socioeconômica e de ações afirmativas, constituindo assim referenciais mais democráticos, no que tange ao acesso, à permanência, à pós-permanência, e aos diferentes saberes existenciais, sociais, culturais que se tornaram referenciais

para as políticas e práticas de Currículo e Formação no âmbito da educação superior.

A universidade viu ampliada a necessidade de se constituir como um lugar receptivo aos saberes populares, às identidades múltiplas, à diversidade, às narrativas autobiográficas, tornando cada vez mais democráticas as suas políticas e práticas de formação e êxito acadêmico, articulando de modo mais decisivo a tríade de sua sustentação e definição: Ensino-Pesquisa-Extensão, através de uma interlocução que supere a lógica da universidade que se encastela e se cinde.

Este cenário traz o êxito acadêmico para o centro dos debates, sejam eles travados em instituições de ensino, seja na sociedade de modo mais amplo, uma vez que as propostas de educação de qualidade, de atos de currículos, de narrativas implicadas, conforme a perspectiva emancipatória, devem contemplar e fazer dialogar referenciais socioculturais, o que difere da lógica neoliberal em relação à “qualidade total”. (NASCIMENTO e JESUS, 2013, p.13)

**2.1. O FÓRUM Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo**, ação que visa promover a data de 20 de novembro como Dia de Debates e Ações sobre Inclusão Étnico-racial e Social no âmbito da UFRB<sup>8</sup> e suas interfaces no Recôncavo, atualiza, anualmente, o debate sobre as políticas públicas e institucionais de equidade racial, enfocando os avanços coletivos, os desafios contemporâneos e o incremento

---

8 Portaria REITORIA 181/2007.

político-epistemológico sobre os temas relacionados à raça, negritude e combate ao racismo.

**2.2. As Rodas de Saberes e Formação (RSF)** é uma tecnologia sócio-educacional, como prática sociocultural, em dialogia com o ambiente, os sujeitos do conhecimento, em um exercício intercítico de produção e desenvolvimento de outros sentidos, de linguagens instituintes no campo educacional.

Elas promovem o debate de temas transversais nos currículos, na formação, nas práticas metodológicas, através de uma reflexão coletiva e horizontalizada, sobre questões e temas previamente elencados, presentes nos movimentos sociais e políticos locais, a exemplo das ações afirmativas, questões de gênero, sexualidades e identidades, do protagonismo juvenil, das políticas de acesso e permanência no ensino superior, e outros emergentes nos grupos, enfocados a partir da sistemática de relatos, experiências e discussões.

Essa metodologia das RSF conjuga ações de formação acadêmica, práticas relacionadas à política de permanência e às ações de extensão-formação, em um exercício de protagonismo protagonista implicado e comprometido com as atividades de formação.

**2.3. CULTURA E NEGRITUDE** - A política curricular da UFRB, na defesa e entendimento de que estratégias curriculares, aliadas às práticas emancipatórias de ensino, e de promoção da aprendizagem, necessariamente, confluem para o êxito acadêmico (acesso, permanência e pós-permanência),

e que a integração com as políticas afirmativas constituem o lastro dessa construção, ampliou a oferta dos bacharelados interdisciplinares, com a criação do Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (BICULT), no Centro de Cultura Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), uma inovação no campo da formação em Cultura, a primeira graduação Interdisciplinar no Brasil. O Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas propõe uma formação geral que dialoga com várias áreas de conhecimento e componentes curriculares. No caso específico do BICULT, trata-se de uma formação relacionada à compreensão das áreas da cultura, linguagens artísticas e suas tecnologias, no íntimo e imbricado relacionamento com a diversidade social, cultural, epistemológica do território em que está inserido, e com as amplas referências das diversas matrizes do conhecimento contemporâneo, participando, assim, do movimento de mudanças paradigmáticas da educação brasileira.

Assim, visa reconfigurar o conhecimento conservador e alavancar as múltiplas diversidades, repensar os currículos, os métodos utilizados, os conteúdos enfocados, as formas de avaliação empregadas, e o modo como nos organizamos nos âmbitos de aprendizagem, como algo necessário no processo formativo, para que possamos praticar uma educação progressista e autônoma, capaz de fazer intercomunicar saberes e dialogar com os diferentes.

Foi como parte deste intuito que o CECULT/UFRB organizou seu primeiro evento institucional, em torno das questões que visam refletir e analisar a construção histórica, sociocultural, pedagógica e afirmativa da sociedade brasileira, a partir do enclave entre Cultura e Negritude.

O evento CULTURA E NEGRITUDE integra a agenda da promoção das ações afirmativas no Recôncavo da Bahia, no calendário de eventos do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), na cidade de Santo Amaro, e discute abordagens interdisciplinares e interculturais que entrelaçam perspectivas participativas e autônomas da educação e das relações étnicorraciais, nas interfaces pela formação da diversidade e equidade racial.

Conta com a participação e integração dos grupos PETs, e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros no Recôncavo (NEAB). Está embasada na dinâmica pedagógica do evento a realização de RSF- Rodas de Saberes e Formação, “metodologia de ação” que consiste em uma tecnologia socioeducativa que proporciona a reflexão coletiva e horizontalizada (JESUS, 2010, p. 320); apresentações de trabalhos de pesquisas e extensão; ensino e experiências de vida; atividades culturais; debates e integração comunitária (ALVES, NASCIMENTO, 2016).

A primeira edição do Cultura e Negritude teve como perspectivas fundamentais potencializar a relação de diálogo entre a universidade recém chegada e a comunidade do entorno, assim como implementar as discussões sobre as

políticas das ações afirmativas, com as quais a universidade se comprometeu ao longo dos anos, sobretudo, pelo território onde está implementada, o Recôncavo baiano, e a sua população majoritariamente negra.

Os pilares para consolidar a base desses argumentos estão implicados nos vieses dos currículos e das formações que buscam, a partir das experiências e dos saberes artísticos e culturais dos/as professores, pesquisadores, comunidade local e interessados/as, articular saberes-fazeres intrínsecos no âmbito da memória e de suas narrativas, na defesa de uma formação integrada entre ensino-pesquisa-extensão, na condição das diversidades e ações afirmativas.

Nesse sentido, promove-se um intercâmbio entre os estudos que entrelaçam a interdisciplinaridade e as nuances das complexidades dos ciclos formativos. Lastreados nessa discussão, os grupos Pet realizaram o pré-lançamento da obra “Currículo, Formação e Universidade: Autobiografias, permanências, e êxito acadêmico de estudantes de origem popular” (NASCIMENTO, JESUS, 2013), em que enfatizaram a construção do êxito acadêmico, a partir das histórias de vida e formação de estudantes negros/as, cotistas, como resultado das transformações possíveis, a partir da entrada de perfis sociais anteriormente excluídos dos processos de formação universitária, possibilitando a análise de estratégias do acesso e permanência, no contexto da democratização da educação superior pública, resultando no importante reconhecimento das experiências individuais e coletivas.

Em 2014, realizou-se a segunda edição do encontro, na Casa do Samba, entidade que congrega sambadores e sambadoras do recôncavo, grupos tradicionais da matriz e ancestralidade africana, e da diáspora. Nesse encontro, ficou definido que o evento se tornaria da íntegra responsabilidade do CECULT, inserindo-se na agenda anual do Centro, um reconhecimento das potencialidades formativas e mobilizadoras que o evento proporcionou, no âmbito da temática dos estudos étnicorraciais, tendo como matriz a atuação dos grupos PET.

No ano de 2015, realizou-se, em caráter extraordinário, uma reunião de planejamento e reorganização da edição de 2016. Em 2016, o encontro aconteceu em concomitância com as festividades do Bembé do Mercado, manifestação cultural de Santo Amaro, que reedita, anualmente, desde 1889, os festejos, posicionamentos e embates políticos em torno do pós-abolição, tendo como marco o dia 13 de maio, no recôncavo, e atualiza o debate social necessário sobre a inclusão das populações negras nos processos de desenvolvimento socioeconômico e político da sociedade brasileira.

Tivemos a participação de representantes das Religiões de Matriz Africana, pesquisadores/as e estudantes. Foram realizados encontros e debates no ambiente universitário, mas também nos locais dos festejos no mercado público, local onde se celebra toda a parte religiosa/mística do Bembé, e serve também de ágora do povo negro, nas interlocuções sobre temas de interesse da comunidade negra.

Nesse período foi lançado o livro *Cultura e Negritude*, (NASCIMENTO, ALVES, 2016), integrando a COLEÇÃO UNIAFRO/NEAB. O livro apresenta o registro sobre negritude e cultura, em uma abordagem multirreferencial, da formação interdisciplinar, intercultural, a partir das experiências e vivências no *Cultura e Negritude*, valendo-se das múltiplas linguagens presentes nas edições do evento, e a projeção dessas atividades no âmbito acadêmico, e em outras dimensões da sociedade.

Em 2017, o evento tornou-se itinerante, abrangendo outros espaços formativos na sede e nos distritos da cidade, em associações de pescadores, de moradores, em comunidades quilombolas, no mercado, na praça e nos pátios das escolas públicas da cidade.

Entende-se portanto, que o fomento de discussões como estas, em sua multiplicidade de abordagens e conteúdos, por meio da institucionalização de eventos, como o *Cultura e Negritude*, se estabelece como *ato formativo*, generativo de diferentes abordagens epistemológicas e metodológicas, a exemplo das Rodas de Saberes e Formação, ampliando as alternativas de abordagem curricular, promovendo a experiência de ensino-pesquisa-extensão de formação integrada, e com a formação cidadã dos/as acadêmicos, étnicorracial, antirracista de pesquisadores/as e demais interessados/as, servindo de um bom exemplo de prática emancipatória pela via da educação, que tem no protagonismo dos/as educandos/as sua mola propulsora, articulando, assim,

as comunidades que interagem no fazer universitário, em uma atitude mutualista, corresponsável e participativa.

**2.4. Da Pós-graduação implicada**, no âmbito das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do Recôncavo –NEAB-Recôncavo/UFRB<sup>9</sup>, destacamos a criação e a implantação de um programa político-pedagógico, implicado com as histórias, com as culturas, com as tradições africanas, afro-brasileiras e indígenas, que compõem e instituem a Região do Recôncavo baiano, materializado em cursos de pós-graduação especialização lato sensu (especialização para 270 docentes da rede pública do Recôncavo, nos períodos de 2012/2013 e 2014/2015) e, posteriormente, no Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (PPGMPH), situado no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), na cidade histórica de Cachoeira.

Do ponto de vista das políticas públicas e institucionais, a criação do Mestrado Profissional tem ampliado as iniciativas e as conquistas preliminares no âmbito da democratização da educação, em relação às ações afirmativas, à inclusão social e à equidade racial. Referimo-nos às Leis e normas, tais como: a **Lei 12.288, de 20 de Julho de 2010**, que institui o Estatuto

---

9 Outra ação estratégica do UFRB foi a criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, NEAB - Recôncavo/UFRB (registrado no CNPq), com as linhas de pesquisas: a) Escravidão e o Pós-Abolição, b) Comunidades Negras Rurais, c) Educação Para as Relações Étnico Raciais, d) Gênero e Raça, e) Saúde da População Negra e f) Culturas Negras e, posteriormente, com a linha de pesquisa em Arqueologia das Populações Negras e Indígenas.

da Igualdade Racial; as **Leis 10.639/2003 e 11.645/2008**, que estabelecem a obrigatoriedade de inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, e de promoção da educação das relações étnico-raciais no currículo oficial da rede oficial de ensino; o **Decreto 6.872, de 04 de Junho de 2009**, que aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento; a **Resolução no. 01, de 17 de junho de 2004**, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e no âmbito das políticas institucionais na UFRB: a criação da primeira Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis – PROPAAE, que desde 2007 realiza, por meio do **Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo**, um amplo debate relativo à pertinência de abordagens emancipatórias no currículo e na formação da educação básica e superior, tendo conquistado como **Resolução institucional (01/2007 do Conselho Acadêmico – CONAC/UFRB)** que as diretrizes para a elaboração dos Projetos Pedagógicos e os Currículos dos Cursos da UFRB incluam componentes de ensino, pesquisa e extensão ligados às temáticas do meio ambiente e da diversidade sócio-histórica e étnica das culturas do Recôncavo.

No mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas são abordados os seguintes temas: Estudos sobre relações raciais; Estudos sobre escravidão e Pós-Abolição no Brasil; Estudos sobre a formação dos Países

Africanos; Estudos sobre Comunidades negras Rurais; Estudos Sobre Arqueologia Afro-brasileira e Indígena; Estudos Sobre a História indígena; Estudos Sobre escravidão nas Américas e África; Estudos sobre as Culturas Negras; Estudos Sobre Educação e Relações Internéticas; Estudos Sobre Raça e gênero.

As pesquisas desenvolvidas desde a criação do mestrado, em 2014, têm focado: cultura afro-brasileira, identidade, identidade subalternizada, afro-brasileiros, quilombo, ancestralidade, movimento negro, gênero, religião, candomblé, cidadania, educação, educação baiana, educação patrimonial, escola pública, currículo, Lei 10.639/03, arte, música, teatro, literatura, fotografias, jornal, ensino de história, escravidão, pós-abolição, independência de Angola, memória, autobiografia, tradição oral, etnocologia, multirreferencialidade, etnopesquisa.

Entre as contribuições para a implementação das leis federais que visam a maior representação da presença negra na história brasileira, destaca-se a produção de pesquisas e materiais didáticos inovadores, no âmbito do programa de pós-graduação, tanto sobre os conteúdos abordados, quanto na forma de sua sistematização, compilados na Coleção UNIAFRO, composta por 22 volumes, organizados por pesquisadores negros que têm se dedicado aos temas relacionados à história da África, da Diáspora, da história dos povos negros no Brasil, da religiosidade, da negritude, da história indígena e da formação cultural no Brasil.

## Considerações finais

A constituição de regulamentação institucional específica, como portarias, resoluções, regulamentos e editais referentes à política afirmativa, no âmbito da graduação, da pós-graduação, e da gestão administrativa da UFRB, as realizações inovadoras e sistemáticas de ações efetivas de visibilização das presenças negras na instituição, a exemplo do que foi referido, através das práticas de currículo e formação (publicações, cursos, eventos), demonstram os avanços da *pregnância* dos princípios de promoção da equidade etnicorracial, pela via da educação, no contexto da UFRB.

Sinalizam também os aspectos que ainda demandam especial atenção no que concerne à continuidade dos avanços na instituição, especialmente, no que se refere à inserção das temáticas dos estudos etnicorraciais, da promoção da equidade racial, do antirracismo, na política curricular de formação acadêmica nos cursos de graduação e pós-graduação, na política de formação continuada de professores/as e servidores técnico-administrativos, e na relação universidade-comunidade, como difusoras potentes das políticas e práticas emancipatórias e de equidade.

Entendemos, ainda, que é necessária uma reflexão profunda em relação à concepção de novas formas de investigação e pesquisa em educação, sobre os impactos do racismo, notadamente, no que tange à *pregnância* das políticas afirmativas nos planos de desenvolvimento institucionais, de

modo a investigar a organicidade exigida para a efetividade dessa política, em seus reflexos nas atividades administrativas, de pesquisa, de ensino, e nas experiências diversas de formação instituídas nos currículos.

## Referências

ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira. NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. (orgs.) **Formação Cultural-sentidos epistemológicos e políticos**. Coleção UNIAFRO, Cruz das Almas, EdUFRB, Belo Horizonte, Fino Traço, 2016.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **De como tornar-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para a equidade**. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEDU/FACED/UFBA, 2007.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010, 338pgs.

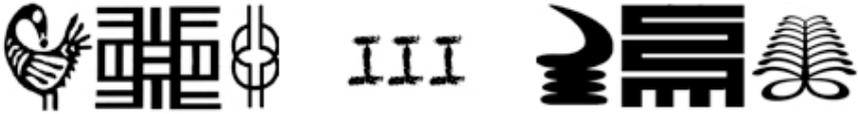
\_\_\_\_\_. (orgs.) **Currículo, Formação e universidade: autobiografias, permanência e êxito acadêmico de estudantes de origem popular**. Cruz das Almas, Ba, EDUFRB, 2013.

\_\_\_\_\_. (orgs.) **Cultura e Negritude**. Coleção UNIAFRO, Cruz das Almas, EdUFRB, Belo Horizonte, Fino Traço, 2016.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Cadernos Penesb (Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade brasileira). UFF, Rio de Janeiro, no 5, p. 15 – 34, 2004.





# CONFLUÊNCIAS ENTRE A PEDAGOGIA DECOLONIAL E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ELEMENTOS DE UMA PRÁXIS CURRICULAR OUTRA A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE FRANZ FANON E PAULO FREIRE

Michele Guerreiro Ferreira<sup>10</sup>  
Janssen Felipe da Silva<sup>11</sup>

---

10 Graduada em Ciências Sociais (FAFICA); Especialista em História do Brasil (FAFICA); Mestra em Educação Contemporânea (CAA/UFPE); professora nas Licenciaturas de Filosofia, História e Pedagogia da FAFICA, professora de História da rede estadual de ensino de Pernambuco; Integrante do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade na Educação (CAA/UFPE). Integrante do Instituto de Estudos de América Latina – IAL/UFPE. E-mail: mguerreirof@hotmail.com.

11 Doutor em Educação pelo Núcleo de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica – UFPE. Professor Associado I do Centro Acadêmico do Agreste no Núcleo de Formação Docente – UFPE e Professor Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. Coordenador do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade na Educação (CAA/UFPE). Vice-líder do Laboratório de Estudos Antropológicos e Integrante do Instituto de Estudos de América Latina – IAL/UFPE. E-mail: janssenfelipe@hotmail.com.

## Introdução

O presente artigo faz parte da pesquisa de doutoramento em andamento, vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Traçamos as confluências possíveis entre a Pedagogia Decolonial e a Educação das Relações Étnico-Raciais na construção de uma *praxis* curricular antirracista, a partir das contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire.

Propomos uma problematização sobre as implicações de um currículo colonizado e colonizador (FERREIRA, SILVA, 2015), o qual é pautado na racionalidade eurocêntrica<sup>12</sup>, relacionando-o à construção sócio-histórica da raça, do racismo e do conhecimento científico moderno, a partir da abordagem teórica baseada no Pensamento Decolonial<sup>13</sup> (QUIJANO,

---

12 Para Boaventura de Sousa Santos, tal racionalidade é “totalitária na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas regras metodológicas” (1999, p. 11).

13 Pode ser considerado uma vertente da crítica pós-colonial, especialmente das teorias surgidas na Ásia e África, no contexto das lutas pela libertação e descolonização, as quais produziram importantes teorizações acerca do que representou o Colonialismo para os países colonizados pela Europa. O Pensamento Decolonial estabelece um estreito diálogo com os Estudos Pós-coloniais mas reivindica uma mudança epistemológica radical a partir de novos *loci* de enunciação da produção teórica e intelectual. O que os distingue de acordo com Mignolo (1996) é o deslocamento do eixo moderno/colonial que o situa em outra perspectiva, na qual o argumento pós-colonial é radicalizado por meio da noção de “giro decolonial”. O giro decolonial amplia a utopia política e o radicalismo intelectual, considerando a gênese dessas

2005, 2007; DUSSEL, 1994, 2007; MIGNOLO, 1996, 2005, 2011; MALDONADO-TORRES, 2007; GROSFUGUEL, 2005, 2007; WALSH, 2007, 2008, 2010).

Partimos do entendimento de que a presença da herança colonial nos currículos escolares tenta silenciar as Histórias e as Culturas Afro-Brasileiras e Africanas como também dos Povos Indígenas<sup>14</sup>. Salientamos que, em virtude do protagonismo dos Movimentos Sociais Negros e Indígenas, este silenciamento foi perturbado, tornando obrigatórios nos currículos dos sistemas de ensino brasileiro os componentes que versam sobre tais temáticas desde a alteração à LDB proposta pela Lei nº 10.639/2003.

Entendemos que, muito mais do que inserir conteúdos ao currículo escolar, é fundamental denunciar a Ferida Colonial<sup>15</sup> e anunciar a possibilidade de construção de uma Pedagogia Decolonial, relacionando-a à Educação das Relações Étnico-Raciais que substancie uma *praxis* curricular antirracista<sup>16</sup>. Assim, questionamos: “Como foram constituídos

---

teorizações não na academia, mas nas lutas e movimentos que iniciaram pela descolonização territorial, formal e que prosseguem reivindicando a Decolonialidade das práticas racistas/patriarcais/heteronormativas/urbanocêntricas/ as quais mantém vivas padrões instituídos no âmbito do Colonialismo por meio da Colonialidade.

14 Sobre o assunto ver Almeida e Silva (2015).

15 Ferida Colonial pode ser compreendida a partir das imposições subalternizadoras infligidas aos sujeitos caracterizados como essencialmente inferiores radicalmente incapazes em vários campos epistêmico, cultural, social, etc.

16 A *praxis* curricular antirracista é um ato curricular decolonizador que traz os elementos da ancestralidade relacionados às dinâmicas epistêmicas outras

os currículos colonizados/colonizadores? Que contribuições para decolonizar os currículos podemos encontrar em Fanon (1979; 2008) e Freire (1978; 2002; 2005; 2011)? Que relações podem ser traçadas entre Educação das Relações Étnico-Raciais e Pedagogia Decolonial na construção de uma *praxis* curricular antirracista?”

Para responder as indagações acima, tecemos como objetivos deste trabalho: a) analisar aspectos da Herança Colonial que perpassam os currículos escolares; b) ressaltar as contribuições de Fanon (*Ibid.*) e Freire (*Ibid.*); c) relacionar as possibilidades abertas para a decolonização dos currículos e a construção da Educação das Relações Étnico-Raciais e de uma Pedagogia Decolonial.

Este trabalho está organizado em quatro seções, além da presente introdução: a) conformação do racismo e do racismo epistêmico no âmbito da modernidade e dos currículos escolares colonizados/colonizadores; b) bases epistêmicas decoloniais em Franz Fanon e Paulo Freire; c) possíveis confluências entre o enfrentamento do(s) racismo(s) e a construção de uma Pedagogia Decolonial e: d) considerações finais.

Conformação do racismo e do racismo epistêmico no âmbito da Modernidade e dos currículos colonizados/colonizadores

Na presente seção propomos uma análise da conformação dos currículos escolares do Brasil, no intuito de desnaturalizar

---

atuais no combate ao racismo dentro e fora da escola.

questões impostas no âmbito da Modernidade por meio da Colonialidade. Esta enquanto um padrão de poder que atua sobre várias dimensões do colonizado e que expressa um sistema de classificação social da população mundial baseada na ideia de “raça”<sup>17</sup> (QUIJANO, 2005).

De acordo com Dussel (1994), a criação da identidade do conquistador europeu é forjada por meio do contato com os povos originários na *Abya Yala*<sup>18</sup> (América), bem como com os povos que foram trazidos através da diáspora africana. Em outra obra, Dussel (2005) mostra que tal identidade foi se forjando inicialmente pela lógica do *ego conquiro*, ou seja, “eu conquisto [através da organização colonial e do] usufruto da vida de suas vítimas, num nível pragmático e econômico” (*Ibid.*, p. 63).

Notamos a constituição de um padrão de poder que, de acordo com Quijano (2005), está fundado em dois pilares: o da racialização (formas de classificar a sociedade baseadas na ideia de “raça”) e o da racionalização (formas de classificar o trabalho e o saber baseadas na ideia de razão). Para o autor,

---

17 Quijano entende a raça como uma ficção. Dessa forma, para marcar esse carácter fictício o autor sempre usa o termo entre aspas. Da mesma forma quando se refere a termos com “europeu”, “índio”, sempre entre aspas para mostrar que estes termos representam uma classificação racial.

18 Os Movimentos Indígenas, organizados no continente americano, usam a expressão *Abya Yala* que é considerada pelos povos indígenas do continente como o verdadeiro nome da América. Essa é uma expressão da língua kuna (povo do Panamá, ponto de união entre o sul e o norte do continente) que significa Terra madura, Terra viva ou Terra em florescimento (PORTO-GONÇALVES, 2009).

a articulação desses dois pilares caracteriza formas inúmeras de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. Mas, notamos que tais formas de controle estendem-se também ao domínio do gênero, da sexualidade, da mãe-natureza, do território, do conhecimento e da educação, mais especificamente do currículo, em relação a sua compreensão, organização e conteúdo.

No que diz respeito à educação escolarizada, frisamos a presença desses dois pilares na compreensão e na estruturação do currículo, quando as/os negras/os são tratadas/os majoritariamente como escravas/os, silenciando a sua ancestralidade, isto é, apagando no currículo os diversos povos que foram capturados, feitos prisioneiros de guerra e vendidos na condição de escravo. Por isso, os Sidi (descendentes dos africanos que foram transferidos, séculos atrás, da Costa leste da África para a Índia), os Bantus (sua origem estava ligada ao que hoje representa Angola, Zaire e Moçambique), entre outros grupos etnolinguísticos, não figuram no ensino de História, e menos ainda na memória coletiva do povo brasileiro.

Não ocorreu apenas o apagamento das origens ancestrais, mas também não sabemos o que ocorria ao longo do continente africano no período chamado de Idade Média, nem que Civilizações habitavam a África nesse período. O currículo tratou de apagar/esconder, passando uma imagem do Continente Africano em tom de mistério e proibições. A assepsia feita no currículo através da racialização que silencia

a existência de civilizações africanas, ameríndias, entre outras, está articulada com a racionalização do artefato cultural curricular.

Modos de vida, conhecimentos e formas de produzi-los externas das fronteiras eurocentradas foram negados e desautorizados. Conhecimentos da metalurgia, da agricultura, da arquitetura, dos idiomas e das mitologias trazidas pelos africanos escravizados sofreram do extrativismo epistêmico<sup>19</sup>. Este extrativismo se deu por meio da exploração dos conhecimentos ancestrais africanos pelos colonizadores e simultaneamente pela supressão da autoria africana dos mesmos.

Embora, num primeiro momento, os pilares da racialização e da racionalização se constituíssem com o objetivo de estabelecer relações de dominação dos povos conquistados, logo depois, tornou-se um padrão de poder que foi expandido para todo o mundo: a Colonialidade. Chegamos ao principal

---

19 Por extrativismo epistêmico tomamos a definição (ainda em aberto) proposta por Grosfoguel (2016) para se referir a apropriações epistêmicas e ontológicas que propiciam as apropriações econômicas, as quais, para o autor estão interligadas e têm em comum: “una actitud de cosificación y destrucción producida en nuestra subjectividad y en las relaciones de poder por la civilización «capitalista/patriarcal occidentalocéntrica/cristianocéntrica moderna/ colonial» frente al mundo de la vida humana y no-humana. La cosificación es el proceso de transformar los conocimientos, las formas de existencia humana, las formas de vida no-humana y lo que existe en nuestro entorno ecológico en «objetos» por instrumentalizar, con el propósito de extraerlos y explotarlos para beneficio propio sin importar las consecuencias destructivas que dicha actividad pueda tener sobre otros seres humanos y no-humanos” (GROSFOGUEL, 2016, p. 126).

postulado do Coletivo Modernidade/Colonialidade que é: a Colonialidade é constitutiva, e não derivada, da Modernidade. Como afirma Mignolo (2011), Modernidade e Colonialidade são as duas faces da mesma moeda, pois sem a Colonialidade o imaginário do Sistema-Mundo Moderno não teria alcançado êxito. Por isso, na Modernidade, o currículo foi sequestrado e invadido pela Colonialidade, o que possibilitou um processo de desmemorização, de apagamento da ancestralidade africana tanto na sua compreensão como no seu conteúdo. A nossa compreensão ou compreensões de currículo estão circunscritas aos pensamentos eurocentrados e, por conseguinte, o que habita o território cultural-epistêmico do currículo também passa pelas lentes seletivas e classificatórias do colonizador, ou seja, lentes da Ciência Colonizadora travestida de neutralidade.

A Colonialidade, dessa forma, vai assumindo diversas faces e se dividindo em eixos que possuem sentidos (sociais, culturais, epistêmicos, existenciais, ecológicos e políticos), os quais se relacionam, complementam-se, reconfigurando o padrão de poder estabelecido. No Quadro 01 destacamos seis desses eixos e apresentamos suas características:

**QUADRO 01 – EIXOS DA COLONIALIDADE**

<b>Eixo</b>	<b>Definição</b>	<b>Materialidade</b>
<p><b>Colonialidade do Poder</b> (QUIJANO, 2005; 2007)</p>	<p>Sistema de classificação social da população mundial baseada na ideia de “raça”. De acordo com esta construção mental se formam identidades sociais e se desenvolve uma hierarquia social classificando de superior a inferior os brancos, mestiços, índios e negros.</p>	<p>Manifesta-se através da instrumentalização e mecanização dos trabalhos/conhecimentos e manutenção da lógica de consumo.</p>

<p><b>Colonialidade do Saber</b></p> <p>(QUIJANO, 2005; GROSGUEN, 2007)</p>	<p>É tomar como única perspectiva de conhecimento o eurocentrismo, ao passo que descarta os conhecimentos e as racionalidades epistêmicas que não sejam a dos homens brancos europeus ou europeizados. O eurocentrismo, de acordo com Quijano (2005), é um processo produzido pela elaboração intelectual da Modernidade que demonstra o caráter do padrão mundial de poder ao estabelecer uma perspectiva e um modo de produzir conhecimento, em contraposição às formas outras: “Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América” (Ibid., p. 247)</p>	<p>Manifesta-se, principalmente, no estabelecimento de epistemes/conhecimentos de um locus de enunciação de conhecimentos (eurocentrismo) e da inviabilização das outras formas de saber que são deliberadamente silenciadas (saberes dos povos indígenas, quilombolas, do campo, das mulheres, etc.). Desta forma, as epistemes válidas estabelecidas pelo padrão de dominação servem para inferiorizar e desqualificar as outras formas de produção de conhecimento.</p>
---	---	--

<p><b>Colonialidade do Ser</b> (MIGNOLO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007)</p>	<p>Estabelece um padrão de SER na intenção de promover a desumanização da pessoa outra, ou seja, aquela que se afasta do padrão etnocêntrico estabelecido pelos colonizadores europeus.</p>	<p>Manifesta-se na ação baseada numa lógica masculina/branca/heterossexual/cristã europeia ou europeizada para definir o padrão de referência. Assim, invisibiliza e inferioriza todas as diferenças humanas, impondo aos “outros” (negros, indígenas, ciganos, povos do campo, mulheres, pessoas homossexuais e transexuais) a condição de não ser.</p>
<p><b>Biocolonialidade do Poder</b> (CAJIGAS-RO-TUNDO, 2007)</p>	<p>É o estabelecimento da reificação da natureza que possibilita sua instrumentalização e manipulação a serviço do capital.</p>	<p>Manifesta-se por meio da ação do capitalismo mundial sobre os ditos “recursos” naturais, que estão à serviço e disposição do “homem”.</p>

<p><b>Colonialidade da Mãe-Natureza e da Vida ou Colonialidade Cosmogônica</b> (WALSH, 2007, 2008)</p>	<p>É a que se fixa na distinção binária entre homem/natureza, categorizando como não modernas, ‘primitivas’ e ‘pagãs’ as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais e os seres vivos.</p>	<p>Manifesta-se na subalternização de povos que sofrem o estigma da inferiorização dos seus saberes, modo de vida etc. como se fossem continuação da natureza, ou seja, não passam de “recursos”, responsáveis pela produção do que é necessário no meio urbano, reafirmando dicotomias (humano x natural; rural x urbano, etc.), ou seja, tanto Mãe-Natureza como povos subalternizados serão valorizados apenas para a exploração desmedida e atendimento da lógica Capitalista/Moderna/Colonial.</p>
<p><b>Colonialidade de Gênero</b> (LUGONES, 2008)</p>	<p>Fortalece a lógica machista do patriarcado existente antes mesmo do processo de colonização das Américas.</p>	<p>Manifesta-se por meio da inferiorização cognitiva, política, econômica e de controle reprodutivo das mulheres, submetendo-as a condição de seres inferiores, infantilizados.</p>

FONTE: Autora e Autor

Como podemos perceber, a Colonialidade se desdobra em vários eixos que atuam de maneira a afirmar e a celebrar os sucessos epistêmicos europeus, ao passo que silenciam, negam e rejeitam formas outras de racionalidade e história (WALSH, 2007). Desta forma, há uma assepsia cultural e epistêmica e, em muitos casos, como nos mostram Santos e Meneses (2010), promoveu-se um “epistemicídio” na medida em que os colonizadores buscavam homogeneizar o mundo através da imposição de sua única forma de pensar e do seu modelo de cultura. Com isso buscava-se apagar as diferenças culturais através de vários meios, inclusive a apropriação indébita, ou extrativismo epistêmico, dos saberes locais:

Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: foram definidas (e, muitas vezes, acabaram-se autodefinindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria-prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumentos de governo indireto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem autogovernados (SANTOS; MENESES, 2010, p. 17).

Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses destacam que os saberes que não “interessam” aos colonizadores são assassinados, ao passo que os saberes que interessam são

expropriados, muitas vezes sob o pretexto do desenvolvimento científico, obviamente definido pela ótica do colonizador.

Dada a articulação entre os vários eixos da Colonialidade fica evidenciado por que a História e a Cultura dos povos que habitavam *Abya Yala* e dos africanos arrancados de suas terras e trazidos para cá não aparecem, por exemplo, nos livros didáticos. Obviamente porque a história e a cultura de “raças” “inferiores” são igualmente inferiores, não trariam nenhuma contribuição para a formação de uma identidade nacional que se pauta no eurocentrismo, no padrão colonial estabelecido.

Nesse sentido, como os negros e os índios eram classificados como “raças” “inferiores”, a educação escolar para ambos também seguia tal lógica, ou seja, a esses povos era imposto pelo Estado-Nação Moderno-Colonial-Patriarcal uma educação escolar de conformação e de consolidação do sentimento de inferioridade, criando as condições necessárias para a efetivação principalmente da Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser no âmbito escolar. Assim, a educação escolar Moderno-Colonial-Patriarcal produz a desumanização mais violenta naquelas/es que trazem as marcas mais evidentes do processo de racialização.

E tal racialização não passa despercebida como afirma Quijano (2000, p. 342): pois carregamos “as cores do colonialismo: somos índios, vermelhos, marrons, brancos, azeitonados, amarelos, mestiços”. É nesse contexto que Ferreira e Silva (2015, p. 81-2) nos mostram os efeitos da Colonialidade sobre os currículos escolares colonizados/colonizadores:

é compreensível por que lembramos, indubitavelmente, de termos estudado nas nossas aulas de História temas como: a Revolução Francesa, a Revolução Inglesa, a Revolução Russa... também lembramos algo sobre o Iluminismo, o Renascimento, o antigo Regime Francês, o Feudalismo, a Reforma Protestante! Todos estes temas, entre outros (que tiveram a Europa como *locus*), foram plantados em nossa memória individual e coletiva como História Universal, por meio de currículos colonizados, eurocêtricos. Por isso, entendemos que o currículo foi e é ainda um território epistêmico onde foram plantadas as sementes da árvore do esquecimento, sendo regadas através de práticas curriculares eurocentradas [...] Assim, o *Outro* não é sujeito de e da história e nem de e da cultura, por isso não lhe cabe espaço-tempo no latifúndio epistêmico-pedagógico do currículo escolar.

Notamos como o currículo torna-se um território epistêmico colonizado ao negar espaço-tempo para os Outros. Da mesma forma que se torna também colonizador quando além da negação produz a inexistência sistemática desse Outro enquanto sujeito histórico e cultural. A relação entre ser colonizado e colonizador cristalizou por muito tempo a negatividade de tudo que se refere à negritude e à mestiçagem.

A materialidade desse ato curricular<sup>20</sup> dá-se não somente quando se ensina ao branco sua imponência, mas, sobretudo, quando se ensina ao negro sua inferioridade, mantendo a colonização via Colonialidade. Em outras palavras, é “a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, já que pertencem a ‘outra raça’” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20).

De tal modo, podemos compreender a razão pela qual as Histórias e as Culturas dos povos que habitavam *Abya Yala* e as dos africanos arrancados de suas terras e trazidos para este lado do Atlântico não aparecem nos currículos escolares, nos livros didáticos, nas datas comemorativas do calendário escolar. Uma vez que as histórias e as culturas de “raças” “inferiores” são igualmente inferiores, não trariam contribuição para a formação de uma identidade nacional que se pauta no eurocentrismo, no padrão colonial estabelecido. E/ou seria muito arriscado apresentar histórias e culturas outras e não questionar a hegemonia imposta pelo eurocentrismo.

Destacamos, por exemplo, as versões hegemônicas da História que invisibilizam a presença da mulher na Ciência,

---

20 Atos de currículo é um conceito que vem sendo desenvolvido, problematizado pelo professor Roberto Sidnei de Macedo (2011, 2013) que nos oferece uma compreensão do campo curricular que explicita a relação entre política e implementação curricular de uma maneira pensada a partir da multicriação implicada, ou seja, não vê o currículo como algo apenas prescritivo e restritivo, mas potencialmente, assinado por quem o pratica.

que essencializam a escravidão como algo natural e intrínseco ao africano, que criam um discurso imagético dos indígenas que os situa apenas no século XVI, que constituem o **racismo territorial**, de acordo com Silva & Silva (2014, p. 166), por meio da Colonialidade do Ser, quando:

é imposta aos homens e às mulheres do campo através de estereótipos de atraso e ignorância, como por exemplo, o Jeca Tatu. Os estereótipos discriminam e impõem a não contestação da referência urbana imposta. Assim, forja-se uma relação de, no máximo, imitação dos sujeitos inferiores em relação aos modos de ser dos sujeitos classificados como superiores. Esta relação se faz presente, por exemplo, na ausência de preocupação governamental com o acesso e a permanência dos alunos de origem campestre em escolas localizadas em seus territórios de origem. Estes alunos se veem obrigados a migrar para as escolas urbanas para concluir a escolarização, onde sofrem com os inúmeros preconceitos. (SILVA & SILVA, 2014, p. 166).

Daí a importância da luta dos movimentos sociais e ancestrais pela inclusão das Histórias e Culturas Afro-Brasileiras, Africanas e Indígenas, nos currículos da educação básica brasileira. Tal inclusão se deu por meio das lutas que resultaram na promulgação da já citada Lei nº 10.639/2003, normatizada através de suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN): o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº

01/2004, as quais representam possibilidades de desnaturalizar a subalternização a que esses povos foram submetidos.

Embora tais possibilidades sejam reais, não podemos acreditar que os problemas desencadeados pelos currículos colonizados/colonizadores estão resolvidos, ainda mais no contexto no qual o Brasil amarga as consequências de um Golpe de Estado (2016) que vem desferindo vários golpes contra a educação. Seja por meio de drásticos cortes no financiamento (novas bolsas de pós e graduação no exterior foram suspensas, e novas bolsas de auxílio financeiro a universitários também deixaram de ser concedidas); ou por meio de Medidas que empurram de goela abaixo alterações à estrutura curricular, como a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415 de 17 de fevereiro de 2017), enfatizando um currículo colonizador; ou ainda, pela tramitação no Congresso Nacional do Projeto de Lei n.º 867, de 2015 que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Programa este conhecido como Lei da Mordaça, que estabelece uma vigilância sobre as práticas curriculares cunhadas por seus autores como “doutrinação” e que estabelece entre seus artigos, por exemplo, que **“são vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes”** (Art. 3º - Grifo nosso). Tais práticas seriam cometidas por professores que supostamente se aproveitariam da “audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los

para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária” (Art. 4º, Inciso I).

Um dos intuitos do projeto “Escola sem Partido” é retomar o controle e o espaço do e sobre o currículo. A intenção é apagar os avanços conquistados nos últimos anos que se deram por meio das fraturas epistêmicas instigadas por epistemologias Outras. Assim, discussões que problematizam as conformações de gênero, raça, sexualidade, as formas de lidar com o ambiente (ecologicamente), a confrontação ao eurocentrismo não são bem vistas. Este contexto de tensões nos impele a nos aproximar da Pedagogia Decolonial compreendida como:

la pedagogía se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión de saber, y como proceso y práctica sociopolítico productivo y transformativo asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente, vividas en un mundo regido por la estructuración colonial [...] la pedagogía decolonial tiene su propia genealogía – sin tener que necesariamente denominarla así- enraizada en las luchas y praxis que las comunidades afro e indígenas han venido ejerciendo desde años atrás, las que recientemente están saliendo a la luz y siendo reconstruidas y revitalizadas como parte de una postura y proyecto políticos (WALSH, 2008. p. 13 e 16).

Nesse sentido, buscamos elementos em autores que assumiram uma *praxis* comprometida e implicada contra a subalternização, opressão e colonização como veremos na próxima seção.

## 1 Bases epistêmicas decoloniais em Franz Fanon e Paulo Freire

Na presente seção analisamos as possibilidades de diálogos entre as contribuições de Fanon e Freire, no intuito de identificar elementos que possam nos orientar na construção de uma Pedagogia Decolonial. Franz Fanon não se dedicou à educação, era psiquiatra, mas influenciou significativamente a obra de Paulo Freire<sup>21</sup>. De acordo com Moujan (2011), Paulo Freire traduz a política fanoniana à pedagogia. Assim, estes

---

21 De modo geral, porém, quando o oprimido legitimamente se levanta contra o opressor, em quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de frio. É que, entre os incontáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora tem mais estes: o de definir a violência. O de caracterizá-la. O de localizá-la. E se este direito lhe assiste, com exclusividade, não será nela mesma que irá encontrar a violência. Não será a si própria que chamará de violenta. Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor. Com ele, desde cedo, **como salienta Fanon**, é que o oprimido aprende a torturar. Com uma sutil diferença neste aprendizado — o opressor aprende a torturar, torturando o oprimido. O oprimido, sendo torturado pelo opressor (FREIRE: 1967, p. 50 – Grifo nosso).

dois autores oferecem-nos bases epistêmicas decoloniais que passamos a identificá-las.

Franz Fanon (1925-1961), afro-martinicano, nascido em Fort-de-France, colônia francesa no Caribe, militante-intelectual, foi aluno de Césaire, outro expoente martinicano na luta pela valorização das raízes afro. Fanon, como um dos expoentes seminais das lutas contra o colonialismo e pela sua importância ao abordar o racismo, participou da luta da Argélia para a libertação do colonialismo francês, primeiro como médico e depois como embaixador da Frente de Libertação Nacional (FLN) em Gana. Sua luta/obra está debruçada sobre a complexa relação desencadeada pelo colonialismo (racismo) e contra a desumanização.

De acordo com Restrepo (2009, p. 22), “Césaire y Fanon confluyen en argumentar cómo el colonialismo es la matriz donde emerge y opera el racismo. Esto pareciera implicar que no hay colonialismo sin racismo y que, a su vez, el racismo es producto del colonialismo”. Esta conclusão é partilhada pelos autores do Pensamento Decolonial e nos ajuda a compreender as consequências das relações racistas estabelecidas no âmbito do colonialismo e como elas se reconfiguram para manterem-se vivas até os dias atuais. Fanon (1979, p. 28) evidencia as marcas da violência desse processo:

**O mundo colonizado é um mundo cindido em dois. A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quartéis e delegacias de polícia.** Nas colônias o interlocutor legal

e institucional do colonizado, **o porta-voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado**. Nas sociedades de tipo capitalista, o ensino religioso ou leigo, a formação de reflexos morais transmissíveis de pai a filho, a honestidade exemplar de operários condecorados ao cabo de cinquenta anos de bons e leais serviços, o amor estimulado da harmonia e da prudência, formas estéticas do respeito pela ordem estabelecida, **criam em torno do explorado uma atmosfera de submissão e inibição que torna consideravelmente mais leve a tarefa das forças da ordem** (Grifos nossos)

A violência se estende para uma das dimensões da desumanização, o campo simbólico, ao afirmar que “o negro não é um homem [...] O negro é um homem negro; isto quer dizer que, devido a uma série de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio de um universo de onde será preciso retirá-lo” (Idem 2008, p. 26). Por isso muitas vezes ouvimos: “olha aquela negra bonita e não apenas aquela mulher bonita”. Assim, o negro e a negra são colocados em um mundo à parte, afrenteirados, circunscritos à quase natureza humana. Para eficiência dessa lógica é preciso a Colonialidade do Ser agir, isto é, fazer com que a/o própria/o negra/o acredite na sua condição de não ser ou quase-ser: um ser na fronteira, mas na parte externa da civilidade. A Colonialidade do Ser devasta o ser por dentro, é um processo de desumanização

que desautoriza a condição ontológica do sujeito de ser mais (FREIRE, 2015), colocando na naturalização do quase-ser.

Fanon sabia que romper com esta violência não dependia apenas dos negros, pois se fazia necessário penetrar na consciência do homem branco, como aponta Walsh (*Ibid.*), e essa preocupação fica evidenciada quando Jean-Paul Sartre se incube de fazer o prefácio do livro “Os condenados da terra”. No prefácio, Sartre expõe o estranhamento latente diante da ousadia do colonizado que fala: “Quem é este homem”? É a pergunta que não se cala, e suas palavras convidam os europeus a conhecê-lo:

Europeus, abram este livro, penetrem nele [...]. Nesse caso, direis, joguemos este livro pela janela. **Por que temos de o ler se não foi escrito para nós?** Por dois motivos, o primeiro é que Fanon vos explica a seus irmãos e desmonta para eles os mecanismos de nossas alienações: aproveitai para vos descobrir a vós mesmos em sua verdade de objetos. **Nossas vítimas nos conhecem por suas feridas e por seus grilhões: é isso que torna seu testemunho irrefutável** (SARTRE, 1968, p. 08 – Grifos nossos).

Na citação acima, Sartre chama a atenção de seus compatriotas europeus para a obra de Franz Fanon, (visto pela perspectiva eurocêntrica como um colonizado, um subalternizado), o qual ousa falar. Mesmo que não fale “para” os europeus, fala “sobre” eles. E o faz baseado no testemunho

fiel do que foi feito pela Colonialidade desde o colonialismo, causando um giro epistêmico, como nos mostra Spivak (1985). Para a autora, o sujeito subalterno é aquele cuja voz não podia ser ouvida. Por isso vemos que a vontade dos compatriotas franceses de Sartre seria jogar o livro de Fanon pela janela.

Na lógica do Pensamento Decolonial não se trata de dar a voz ao subalterno nem de empoderá-lo, mas de movimentos de conquista epistêmico-político que vieram se dando ao logo da história da sociedade moderna-colonial-patriarcal, produzindo Pensamentos Outros, Pensamentos de Fronteira.

O outro autor, sobre o qual nos debruçamos para identificar elementos para a construção de uma Pedagogia Decolonial, é Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), nascido em Pernambuco, nordeste brasileiro, tornou-se internacionalmente reconhecido por desenvolver uma *praxis* educadora, anticolonizadora, anti-imperialista, anticapitalista, progressista e libertadora.

Em 1962 realiza o que ficou conhecido como a Experiência de Angicos, na qual, por meio de seu Programa de Alfabetização<sup>22</sup>, 300 trabalhadores rurais passam a ler e

---

22 Por meio da vivência na comunidade com grupos de camponeses e trabalhadores, palavras geradoras eram identificadas, de acordo com o seu valor fonético, extensão silábica e com o significado e relevâncias sociais que possuíam para as/os alfabetizandas/os. Tais palavras representavam seu dia-a-dia e estavam ligadas a questões da vida e a fatores que determinavam, por exemplo, as condições econômicas. Estas palavras geravam temas que eram codificados e decodificados pelos sujeitos alfabetizandos e docentes que integravam os “círculos de cultura”. Os temas problematizavam as experiências vividas pelas/os camponesas/es e trabalhadoras/es de tal modo

escrever em 45 dias. Em 1963, o presidente João Goulart convida Freire para repensar os programas de alfabetização de adultos em âmbito nacional e a trabalhar com o Programa Nacional de Alfabetização, o Movimento de Educação de Base. O Golpe Militar de 1964, porém, interrompe os planos de realizar vinte mil círculos de cultura para atender a dois milhões de trabalhadores analfabetos no Brasil.

Após 70 dias presos pelo governo militar, passou 16 anos no exílio, no qual contribuiu para o desenvolvimento da educação em vários países. Inicialmente, passou cinco anos no Chile, depois Genebra, na Suíça. Desenvolveu programas de alfabetização para a Tanzânia, Guiné-Bissau, Angola e Moçambique. Cooperou com os governos do Peru e da Nicarágua em suas campanhas de alfabetização, participou de trabalhos de alfabetização em São Tomé e Príncipe e retorna ao Brasil após a anistia, mas continua a assumir trabalhos de alfabetização na Austrália, Itália, Angola, Ilhas Fiji, e em muitos outros países pelo mundo.

Para McLaren (1999, p. 21), “Freire conseguiu desenvolver uma pedagogia da resistência à opressão”. Além disso, para o autor, Freire viveu aquilo que ensinava e utiliza as próprias palavras de Paulo Freire para demonstrá-lo:

---

que ler e escrever tornava-se parte do processo de luta ideológica ou de “conscientização” pela ruptura da cultura do silêncio e da transformação social e política.

As experiências que tive na África, Ásia, Europa, América Latina, Caribe, Estados Unidos, México e Canadá, discutindo com os educadores nacionais os problemas fundamentais em seus sistemas educacionais; minha participação em cursos e seminários em universidades norte-americanas, latino-americanas, africanas, europeias e asiáticas; meus encontros com líderes de vários movimentos de libertação na África e na América Latina – tudo isso guardo na memória, não como algo do passado ou algo que passou, que eu recorde com nostalgia. Tudo isso, pelo contrário, está muito vivo e vívido. E quando penso sobre tudo isto, algo me faz acreditar que uma das impressões mais visíveis da minha trajetória é a busca consistente pela unidade entre teoria e prática. É nesse sentido que meus livros, bons ou ruins, são crônicas teóricas “daquilo que foi feito”, ligadas aos eventos nos quais estive envolvido (*Apud. Ibid.*, p. 22).

Percebemos, assim, que o Pensamento Freireano é fundado tanto em uma elaboração teórica associada à realidade, como, principalmente, emerge de uma *praxis* social, ou seja, de um *que-fazer*, de um fazer fundamentado na experiência e na teoria na busca de humanização.

Na obra de Freire também pudemos identificar a relação opressor/oprimido com a Colonialidade, uma vez que aquela relação perversa alimenta uma contradição que dificulta o

processo de elaboração da libertação dos oprimidos. Em nosso entendimento, tal contradição é questionada por Freire:

Como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação? Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora (FREIRE 2005, p. 34).

São em passagens como estas que percebemos a influência de Fanon, como também quando Freire relata os efeitos da educação colonial em sua vivência em Guiné Bissau e nos mostra que aquela educação que mais tarde o autor vai chamar de Educação Bancária tinha como objetivo desafricanizar os nacionais. Tal desafricanização se fazia enfatizando o sentimento de inferioridade, de incapacidade, em face do fracasso africano. A materialidade de tal prática se dá ao incutir nas crianças e nos jovens o perfil da ideologia dominante que lhes ensinava qual era o seu papel: “o de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se ‘brancos’ ou ‘pretos de alma branca” (FREIRE 1978, p. 20).

Notamos que a negação e o silenciamento dos saberes das/os estudantes vai se materializando por meio de um currículo colonizado/colonizador que reza que só há uma única cosmovisão válida, a eurocêntrica. Ademais, tal currículo – o circuito seguido pela Educação Bancária – enxerga as/os estudantes como meros “depósitos” a serem preenchidos

de acordo com as necessidades de manutenção da sociedade moderna capitalista, através da Colonialidade. Contudo, Freire alerta-nos de que:

Nos próprios “depósitos”, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em *devenir* e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua ‘domesticação’ (1987, p.35).

Nessa direção, percebemos que Paulo Freire invoca o que Mignolo (2011, p.28) chama de Pensamento de Fronteira, que “fuerte surge de los desheredados, del dolor y la fúria de la fractura de sus historias, de sus memorias, de sus subjetividades, de su biografía”. Para tanto, Freire (2005) aponta que a conscientização dos oprimidos de sua condição de subalternização não é suficiente para sua libertação. Tomar consciência é o primeiro passo em busca da libertação das amarras coloniais/imperiais.

Nessa linha de pensamento, para nós é imprescindível a “Opção Decolonial que significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna *vis-à-vis* à hegemonia epistêmica que cria, constrói, erige um exterior a fim de assegurar sua interioridade” (MIGONOLO, 2008, p.304). A Opção Decolonial não é um ato fácil, relacionando ao que Freire (2005, p. 35) nos explica a respeito da conscientização:

A estrutura de seu pensar [a dos oprimidos] se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores (...), **não queremos dizer que os oprimidos, neste caso, não se saibam oprimidos. O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicada pela “imersão” em que se acham na realidade opressora** (Grifo nosso).

Ao considerar a malvadeza da Colonialidade, entendemos o imperativo que se coloca ao oprimido de perceber que hospeda o opressor para poder se libertar. Na tensão contra os efeitos da Colonialidade está a Decolonialidade, que assume um caráter que ultrapassa a descolonização, pois pressupõe a viabilidade de lutas contra a Colonialidade a partir das pessoas e de suas práticas sociais, políticas e epistêmicas. Por isso, romper com a Colonialidade pressupõe romper com a dicotomia ensinar e aprender:

Se toda dicotomia entre ensinar e aprender, de que resulta que quem ensina se recusa a aprender com aquele ou aquela a quem ensina, envolve uma ideologia dominadora, em certos casos, quem é chamado a ensinar algo deve aprender primeiro para, em seguida, começando a ensinar, continuar a aprender (FREIRE, 1978, p. 16).

Nas obras de Fanon e Freire, percebemos que a humanização e a libertação se fazem na assunção do protagonismo histórico construído pelos próprios sujeitos desprovidos de poder, ou melhor, impedidos historicamente de se reconhecer como sujeitos de direito, assumindo, dessa forma, a condição de subalternos. A humanização, enquanto uma das principais armas de enfrentamento da Colonialidade (especialmente no eixo do Ser, no eixo ontológico) e a libertação são os principais elementos encontrados nos dois autores que possibilitam a construção de uma Pedagogia Decolonial.

## **2 Possíveis confluências entre o enfrentamento do(s) racismo(s) e a construção de uma Pedagogia Decolonial**

Cabe anunciar que entendemos a Pedagogia Decolonial na perspectiva de Walsh (2010), que nos mostra que esta Pedagogia representa pensar uma *praxis* baseada na construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Ou seja, implica na constituição de uma noção e visão

pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, a qual concebe a pedagogia como política cultural e epistêmica.

Assim, partimos do pressuposto que a construção do conceito de Pedagogia Decolonial tem relação com as formulações e práticas educacionais presentes em Fanon e Freire, as quais ressaltam a necessidade de humanização e de libertação dos povos subalternizados, ou em suas palavras, do “oprimido”, dos “condenados da terra”. Dessa forma, entendemos que a construção de tal Pedagogia Decolonial se faz a partir do ato de se assumir como sujeitos históricos. Sujeitos estes capazes de modificar a realidade opressora como uma forma de desaprender tudo o que foi imposto pela Colonialidade e pela desumanização para reaprender a ser mulheres e homens, em suas mais variadas condições: racial, social, de gênero, sexual, religiosa, territorial, enfim.

Podemos dizer que se assumir como sujeitos históricos é tomar consciência de si e do mundo, isto é, realizar um processo de Decolonialidade do Ser e de humanizar-se na perspectiva freireana. Humanizar-se humanizando o mundo, nessa ótica, decolonizar-se não pode ser um ato meramente individual, ninguém se humaniza sozinho, a humanização, na perspectiva freireana, se faz em comunhão. Por isso Freire (2005, p. 34) afirmava que “a pedagogia do oprimido tem de ser forjada **com** ele e não **para ele**, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (Grifo do autor).

Para tanto, é necessário um processo de “radicalização [que] é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta” (FREIRE, 1987, p. 25), portanto, libertadora. O processo de humanizar-se nas perspectivas freire-fanoniana e decolonial é dizer-se e não aceitar ser dito por outro. É fazer-se na história e não ser feito pela história de outro. Mas tanto dizer-se como fazer-se não ocorre de forma isolada, é na relação consigo e com o outro que nos humanizamos e libertamos. Assim, a decolonialidade é uma dinâmica radicalmente dialógica entre diferentes e iguais na construção de cenários interculturais e de sujeitos de direitos.

Dessa forma, é imprescindível a compreensão de que 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 (FREIRE, 2000, p. 29). A educação das relações étnico-raciais não é possível a não ser na criticidade radical materializada na prática educativa decolonial. Esta se tece na inquietude, na indignação de quem educa e de quem é educado mutuamente.

## **Considerações**

*Descolonizar-se, esta é a possibilidade do pensamento.*  
(Abdelkebir Khatibi<sup>23</sup>)

Nesse texto buscamos traçar as confluências entre Pedagogia Decolonial e Educação das Relações Étnico-Raciais

---

23 *Apud.* MIGNOLO, 2011

e identificar elementos de uma *praxis* curricular outra a partir do Pensamento de Franz Fanon e de Paulo Freire. Por isso chamamos Abdelkebir Khatibi para esta conversa, pois ele coloca o Pensamento como chave da Decolonialidade e foi justamente isso que fomos buscar nos pensamentos fanoniano e freireano: as chaves para a construção de uma Pedagogia Decolonial.

Como já mencionamos anteriormente, entendemos, de acordo com Catherine Walsh (2010), que a Pedagogia Decolonial é a base da Interculturalidade Crítica e da Decolonialidade, no que tange a sua compreensão de que ambas são projetos, processos e lutas, políticas, sociais, epistêmicas e éticas, que se cruzam de maneira conceitual e pedagógica. Dessa forma, podemos afirmar, então, que a Pedagogia Decolonial é a força que questiona a forma como a Colonialidade se estabelece em seus vários eixos e vias de materialidade, inclusive na constituição dos currículos colonizados/colonizadores como vimos na primeira seção deste artigo.

Dessa forma, quando nos questionamos que contribuições para decolonizar os currículos podemos encontrar em Fanon e Freire? Percebemos que ambos os autores estão preocupados primeiramente com a desumanização que o colonialismo ou uma educação bancária é capaz de fazer e problematizam a dupla consciência que se interpõe ao sujeito que se predispõe a lutar pela sua libertação. Ambos deixam evidenciado que o processo de humanização e de libertação é um processo dialético e radical de libertação mútua da relação opressor/

oprimido, colonizador/colonizado. E que este processo demanda a assunção do protagonismo histórico construído pelos próprios sujeitos subalternizados, colonizados, desumanizados, condenados da terra – e aqui percebemos a complexidade de tal processo.

Quando questionamos que relações podem ser traçadas entre Educação das Relações Étnico-Raciais e Pedagogia Decolonial na construção de uma *praxis* curricular antirracista? Reconhecemos que os movimentos sociais e ancestrais desde sempre lutam pela sua libertação e humanização e que importantes conquistas vêm sendo alcançadas promovendo fraturas epistêmicas nos currículos.

É nesse sentido que adotamos o conceito de atos de currículo (MACEDO, 2011, 2013) para melhor compreender as relações que engendrariam a construção de uma *praxis* curricular antirracista. Se os atos de currículo carregam a assinatura dos diversos sujeitos envolvidos para além da política, da teoria e da prática curricular, mas da relação entre todas estas dimensões, chegamos à conclusão de que a *praxis* curricular antirracista seria protagonizada por homens e mulheres que desaprenderam a não ser e reaprenderam a ser. Ou seja, embora marcados pela ferida colonial, os pilares da racialização e da racionalização são questionados por meio da luta pela horizontalização das relações raciais e epistêmicas.

Salientamos que uma *praxis* curricular antirracista pressupõe o questionamento do Estado-Nação Uni-identitário inventado pelo eurocentrismo na Modernidade-colonial-

patriarcal. A *praxis* curricular antirracista tem como projeto a construção de sociedades interculturais que requer um Estado Plurinacional, Pluri-identitário (SILVA, 2014), mais ainda, um Estado Trans-identitário em que as identidades são traçadas uma pelas outras, constituindo um mosaico de identidades e identificações.

Também compreendemos que somente é possível uma *praxis* curricular antirracista a partir e por meio da Identidade na Política e da Desobediência Civil e Epistêmica (MIGNOLO, 2008). O currículo escolar fundado na Identidade na Política toma a voz do subalternizado como referência de sua construção. Para tanto é fundamental atos de Desobediência Civil na medida em que não aceitamos a naturalização do discurso da inferioridade dos não brancos presentes majoritariamente nos currículos escolares. Por isso a necessidade da Desobediência Epistêmica que nos possibilita buscar formas Outras de produzir e de socializar o conhecimento para serem inscritos nos currículos (SILVA, 2015).

Por fim, podemos afirmar que, desde a constituição do padrão de poder que estabeleceu as hierarquias raciais e epistêmicas, há lutas pela libertação e pela humanização e que este é um processo em marcha e que demanda uma leitura crítica do mundo, especialmente no contexto pelo qual estamos atravessando hoje.

## Referências

ALMEIDA, Eliene Amorim de; SILVA, Janssen Felipe da. Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica. **Revista Interritórios**. Recife - Brasil, v. 01, nº 01,dez. 2015.| pp.42-64.

CAJIGAS-ROTUNDO, Juan Camilo. La biocolonialidad del poder, Amazonia, biodiversidad y ecocapitalismo. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFUGUEL, Ramon. (Org.). **El Giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 169-194.

DUSSEL, Enrique. 1492 **El encubrimiento del outro: hacia el origen del “mito de la Modernidad”**. Plural Editores: La Paz, 1994.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

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

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. BRASIL/ÁFRICA: unidos pelo Atlântico, separados pelo currículo escolar? *In*. PEREIRA, José Alan da Silva; COSTA, Fátima Batista da (Org.). **Saberes Múltiplos**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2015, p. 79-102.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau**: Registros de uma Experiência

em Processo. 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GROSGUÉL, Ramón. Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.24: 123-143, enero-junio 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

McLAREN, Peter. **Utopias Provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon. (Org.). **El Giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. **Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento:** La Lógica de la Colonialidad y la Postcolonialidad Imperial. 2005. Disponível em: [www.tristestopicos.org](http://www.tristestopicos.org).

MIGNOLO, Walter. **Historias Locales/Diseños Globales:** Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. 1ª reimpressão. Madrid: Akal, 2011.

MOUJÁN, Inés Fernandez. La Huella de Fanon en el Discurso Freireano. **Realis**. Vol.1, nº 01, Jan-Jun 2011, p. 107-122.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, nº 01, abr. 2010, pp. 15-40.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, jul./dez. 2009. Editora UFPR, p. 25-30. Disponível em: [PDF] Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades1 [Between ...ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/made/article/download/.../10939](http://Between...ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/made/article/download/.../10939). Acesso em 18/01/2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (Org.). **A Colonialidade do Saber:** Eurocentrismo e Ciências Sociais. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon. (Org.). **El Giro Decolonial:** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul***. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-27.

SILVA, Filpe Gervásio Pinto & SILVA, Janssen Felipe. A Crítica Decolonial das Epistemologias do Sul e o Contexto de Constituição das Coleções Didáticas do PNLDC-Campo/2013. **Realis**, v.4, n. 02, Jul-Dez. 2014, p. 149-174.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da Educação na Perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos. In. MARTINS, Paulo Henrique; SILVA, Marcos de Araújo; LIRA, Bruno Freire; LEÃO, Éder Lira de Souza (Org.). **Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 2014.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos de Avaliação da Educação e no Ensino e no Currículo na Educação Básica através dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.8, n.1, Janeiro a Abril de 2015. p.49-64.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora, UFMG, 1985.

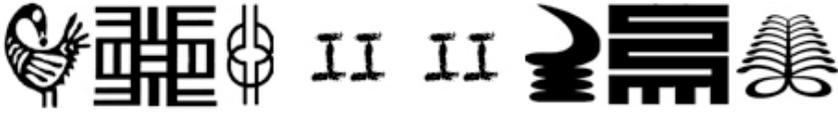
WALLERSTEIN, Immanuel. **El Moderno Sistema Mundial III: la segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista, 1730-1850**. Vol. III, Madrid: Siglo XXI Editores S.A., 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y

Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, Jorge.; TAPIA, Luís.; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. 3. ed. La Paz, Bolivia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, pp. 75-97.





## EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: AUSÊNCIAS E INTENCIONALIDADES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Ana Maria Pereira Aires <sup>24</sup>  
Joana de Almeida Soares Leite <sup>25</sup>

### Introdução

Este texto provém das reflexões em torno das ações desenvolvidas na efetivação do Programa de Extensão – PROEXT 2016-2017: “Pró-quilombola: Negros do Riacho, comunidade e universidade juntos”. O objetivo do programa consiste em

---

<sup>24</sup> Docente do Curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte – CERES/UFRN. Doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd/UFRN e membro do Laboratório de Educação Aplicada às Novas Tecnologias, Mídias Interativas e Estudos Étnico-Raciais – LENTE.

<sup>25</sup> Graduada pelo Curso de Pedagogia do CERES/UFRN e ex-bolsista do LENTE.

“contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população quilombola Negros do Riacho oferecendo possibilidades educacionais, de sustentabilidade socioeconômica e de saúde” (PROEXT, 2016, p. 16).

Dentre a diversidade de ações propostas pelo programa, uma foi relevante para justificar as nossas reflexões: assessorar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal São Francisco de Assis (EMSFA), instituição ligada à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Currais Novos-RN e responsável pela escolarização das crianças e jovens da comunidade Negros do Riacho, desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental.

As intenções fundamentais dessa ação de assessoria foram duas: a primeira se referiu a “construção da proposta pedagógica [da EMSFA] voltada para a educação da população quilombola” (PROEXT, 2016, p. 16). Já a segunda tratou da formação continuada dos profissionais da educação atuantes na escola: docentes e direção. No entanto, entendemos que essas ações coincidiram, posto que a construção do PPP é também processo formativo, de produção de conhecimento e reconhecimento da luta histórico-política dos povos negros no que concerne ao direito de vida e de voz.

O texto, no seu conjunto, busca compreender o processo de construção do novo PPP da EMSFA, considerando que esta já possui um projeto pedagógico, elaborado no ano de 2000, que atende a todas as escolas do Centro de Ensino Rural

de Currais Novos<sup>26</sup>. Esse PPP vigente não possui qualquer referência aos marcos legais e teóricos da educação quilombola, sendo necessária a promoção do novo PPP.

Partimos do pressuposto que compreender o processo de construção de um PPP, responsável pela educação de estudantes que vivem no campo, em comunidade remanescente de quilombola, que comunga de uma cultura diferente da urbana, passa pela reflexão dos sentidos que os sujeitos escolares atribuem a esse processo, encharcado de vida, histórias e experiências singulares. Sentido não como ideia pura, pensamento imaculado, pelo contrário, sentir visto como uma atividade do sujeito, que se faz através de uma rede sucessiva de diálogos entre os fatos sócio-históricos e as suas contradições, as influências contextuais e os seus dilemas, os investimentos afetivos e os seus embaraços, além dos silêncios, os quais comportam crenças e crises diversas (AUGÉ, 1994).

Desse modo, interpretar o processo de construção do PPP da EMSFA, a partir do “oferecimento de sentido” (ARDOINO *apud* BARBIER, 1998, p. 189) dos sujeitos, é revelar a compreensão dessa realidade. Tais sujeitos, envolvidos na elaboração do PPP, estão implicados com esse fazer, destarte, o olham e o interpretam considerando o acúmulo de suas múltiplas e variadas experiências, afetações e silêncios.

---

26 O Centro de Ensino Rural é uma instituição que agrega, sob a mesma jurisdição, as escolas localizadas na área rural da cidade de Currais Novos. São 9 (nove) as escolas que compõem o Centro de Ensino Rural.

A inteligibilidade dos sentidos emergiu do trabalho com a pesquisa qualitativa, a partir da metodologia da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Utilizamos-nos das memórias dos encontros entre a equipe do Programa Pró-Quilombola e os sujeitos que atuam na escola, além da aplicação de questionários. Os fundamentos de sentido, como dissemos, estão na antropologia de Augé (1994), para quem, estudar uma realidade é analisar os contextos sociais que lhe conferem sentido.

A leitura interpretativa, com vistas a compreensão do processo de construção do PPP, se sustentou em autores da linha crítica e contestadora dos processos de opressão e colonização dos povos, cujos saberes foram historicamente silenciados dos currículos escolares. Nessa direção, Freire (2000), Santos (2005, 2007), Veiga (1995), Walsh (2009), entre outros, nos ajudaram a pensar e teorizar sobre a educação escolar quilombola e a construção do PPP.

O texto está composto por partes. Na primeira, encontra-se a compreensão das autoras sobre educação escolar quilombola. Na segunda, destaca-se a configuração da realidade estudada, a qual se estabelece a partir de três contextos advindos da interpretação dos sentidos dos sujeitos: um contexto de *ausências*, que marca o processo de constituição da educação na EMSFA e no Brasil; um contexto de *intencionalidades*, que baliza a luta dos sujeitos pela educação quilombola e pelo processo de construção do PPP, e um contexto que emerge

da conjuntura das ausências e intencionalidades e sinaliza o *PPP possível na EMSFA*.

## **1 A educação escolar quilombola: construindo compreensões**

A luta política dos povos negros pelo reconhecimento de sua participação na composição histórica e cultural do povo brasileiro, como também pela garantia dos seus direitos civis fundamentais, é antiga. Porém, são recentes as conquistas legais advindas desse histórico de luta, fruto da força e da pressão dos movimentos sociais negros e do campo, incluindo educadores e intelectuais.

No campo da educação dos povos negros, a luta política não foi diferente, sendo somente possível encontrar sua raiz, se assim podemos afirmar, no âmbito da educação rural. Esse modelo de educação se institucionalizou a partir do protagonismo das elites e oligarquias rurais, com foco nas questões agrárias e nos saberes necessários à manutenção de um *status quo* advindo da colonização brasileira. Pinheiro (2007, p. 11) afirma que a vida e o espaço rural, nesse contexto, representavam

[...] o lugar das políticas compensatórias e paliativas, ou seja, referia-se a um lugar onde os projetos econômicos e políticos da cultura capitalista se instauravam de modo apenas a demarcar o território do agronegócio, das empresas exploradoras de madeira, minério entre outras formas de degradação da natureza e exploração do ser humano.

Dessa forma, o campo, espaço de vida dos povos tradicionais (quilombolas, agricultores, indígenas, pescadores ribeirinhos), passou a ser associado a um lugar geográfico precário e atrasado e a educação rural se estabeleceu mediante a ideia de que os saberes da vida urbana eram melhores e mais corretos do que os saberes da vida rural.

Nessa perspectiva, as escolas localizadas em áreas rurais passaram a ser tratadas oficialmente, durante décadas, como apêndices das escolas urbanas, incorporando práticas, cujas características se filiavam ao positivismo pedagógico, ignorando qualquer possibilidade de valorização à diversidade cultural dos povos do campo e suas histórias. Os princípios da educação rural ignoraram os sujeitos sociais do campo como possuidores de vida, de história e de convivência com a natureza e com outros povos.

Contudo, a luta incansável dos movimentos sociais, dentre eles, os movimentos dos povos tradicionais do campo, fez com que essa conjuntura começasse a mudar. Um dos marcos foi a ideia de campo, entendida a partir do conceito de território:

[...] lugar marcado pelo humano e pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade. É espaço emancipatório quando associado à construção da democracia e da solidariedade de lutas pelo direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida (BRASIL/MEC, 2008, p. 27).

Nesse sentido, o campo passou a ser lugar de diversidade e de criação de saberes, um território de luta por emancipação, solidariedade e pertencimento. Trata-se de um lugar/território que possui especificidades que relacionam as condições de existência social às realizações da humanidade. Assim, a educação das populações do campo, passou a ser entendida, em seus diversos territórios, como possuidora de especificidades que precisam ser respeitadas e introduzidas nas políticas públicas e nos PPPs das escolas.

Mais do que isso, a educação dos povos tradicionais do campo precisa afirmar as conquistas históricas, materializadas em ações e marcos legais, por força da luta e pressões sociais. Um exemplo de conquista foi a criação de duas Secretarias para a formulação e a implementação de políticas de ações afirmativas relativas à população negra e à diversidade dos povos tradicionais do campo: a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em

2003, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, depois transformada em SECADI, por força da necessidade da inclusão social.

Na área específica da educação quilombola, foi marco a promulgação da Lei n. 10.639, em janeiro de 2003, que alterou a LDB n. 9.394/96 e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Além disso, a homologação do Parecer CNE/CP n. 03/2004 que apontou para a necessidade dos sistemas de ensino e estabelecimentos de Educação Básica providenciarem, entre outros pontos, o “Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais” (BRASIL, 2004, p. 13-14).

A Educação Escolar Quilombola como uma modalidade de ensino recente está normatizada através da Resolução n. 08, de novembro de 2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) no âmbito da Educação Básica. Essas diretrizes são orientações às escolas localizadas nas comunidades remanescentes de quilombolas ou que atendam a essas populações, por se entender que a organização pedagógica e curricular deve estar em consonância com as singularidades históricas, sociais, culturais e de saberes de cada comunidade e da cultura afro-brasileira. Conforme aponta o próprio texto das DCNEEQ,

a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (BRASIL/MEC, 2012, p. 1).

Como destaca o documento, faz-se necessário pensar uma “pedagogia própria”, para a educação escolar quilombola, que se estabeleça considerando as dimensões socioculturais e históricas, resultado das lutas dos movimentos sociais e da ancestralidade e suas demandas por reconhecimento e direitos. Trata-se de uma pedagogia cujo currículo contribua, sobretudo, para o reconhecimento do direito à diferença e que faça superar o histórico de exclusão, ausência, violência, dominação e subordinação de um povo a outro.

Nesse sentido, são essenciais uma pedagogia e um currículo justificados na ideia de que há outras racionalidades, que são tão legítimas quanto a que brotou originalmente do solo grego-europeu e que se tornou hegemônica no mundo. Essa racionalidade contribuiu para que as elites brasileiras, e suas modalidades rurais, legitimassem uma retórica discursiva e escolar organizadora da vida dos brasileiros e brasileiras, de forma universal: linguagem, costumes, comportamentos,

saberes, estética, religião, até as disciplinas escolares e os seus rituais.

Aproximando-se do pensamento de Walsh (2009), seria institucionalizar uma pedagogia de-colonial, com projetos pedagógicos construídos com os povos que sofreram com a colonialidade, resultante do processo de colonização, submissão e subalternização de um povo sobre outro, de uma nação sobre outra. Colonialidade que se estabeleceu, segundo Walsh, pela racialização e racionalização, processos considerados úteis à naturalização dos contextos de dominação e inferiorização. A pedagogia de-colonial surge para “desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (WALSH, 2009, p. 7).

A partir das explicações de Santos (2007), particularmente a lição da Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências, o argumento seria que a educação escolar quilombola pode tornar presentes os saberes escolares historicamente silenciados pelo conhecimento hegemônico. Para Santos, é possível uma educação centrada no desafio epistemológico combatente do desperdício de experiências do pensamento hegemônico colonizador, quando deixa emergir, através dos saberes e das lutas incansáveis dos povos excluídos da história, a materialização de outras experiências. Na nossa realidade, podemos dizer, as normativas legais conquistadas, já neste século, podem garantir os sinais latentes capazes

de “inverter essa situação e criar a possibilidade de que as experiências ausentes se tornem presentes” (SANTOS, 2007, p. 32).

A racionalidade epistemológica hegemônica e o seu caráter legitimador da história única e linear desenvolveram a cultura da não existência e creditaram que as práticas, experiências e ações locais, específicas dos povos considerados minoritários, mas que produzem suas histórias e sobrevivência, são insignificantes para a leitura de práticas globais e universais, ou seja, “as entidades ou realidades definidas como particulares ou locais estão aprisionadas em escalas que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal ou global” (SANTOS, 2005, p. 23).

Nas formulações de Freire (2000), seria a efetivação da pedagogia crítico-emancipadora, substantivamente questionadora, ou seja, uma educação com propósitos claros de ressignificação do conhecimento construído com base nos pressupostos modernos, coloniais e universais. Uma educação caracterizada como dialógica, dialética e ética, porque se encontra enraizada na práxis educativa e na luta dos povos excluídos, com vistas a quebrar as estruturas sociais opressoras. Freire enlaça o epistêmico e o político ao atribuir, à educação, a capacidade de fomentar a consciência de classe e a condição de transformação do social, pela práxis libertadora.

É com base nessas referências que compreendemos a importância, a urgência e a emergência da institucionalização da educação escolar quilombola e a construção dos projetos

político-pedagógicos e curriculares das escolas localizadas no campo, entre elas, as escolas que atendem aos sujeitos das comunidades remanescentes de quilombolas. Essa educação desafia as estruturas dominantes, colonizadoras e opressoras e potencializa a pluralidade de formas de pensar e produzir saberes, como realidade contra-hegemônica às ausências naturalizadas pela racionalidade positivista conservadora.

Porém, questionamo-nos: “Como pensam os sujeitos, profissionais da educação atuantes na EMSFA e envolvidos com a educação dos remanescentes de quilombolas, moradores da comunidade Negros do Riacho, a partir dos sentidos atribuídos ao processo de construção do projeto político-pedagógico?” Eis nosso próximo item.

## **2 O processo de construção do PPP da EMSFA: conjunção das ausências e intencionalidades na educação escolar quilombola**

Como afirmamos, a partir da interpretação dos sentidos dos sujeitos, há três contextos que configuram o processo de construção do PPP: o primeiro marcado pelas *ausências*, limitadoras do processo de configuração da educação escolar quilombola na EMSFA e no Brasil; o segundo caracterizado pelas *intencionalidades*, definidoras desse processo de educação e de construção do PPP; e um terceiro advindo da relação entre os dois anteriores, que garante os caminhos possíveis na construção do PPP da EMSFA.

## 2.1 As ausências na educação escolar quilombola

Tomando por base o que vimos discutindo no item anterior, os silêncios e sínteses dos sujeitos participantes da pesquisa, nos questionários e/ou memoriais, foram significativos para compreendermos o sentido das formulações na construção do PPP na EMSFA. Em boa parte das indagações feitas, sobretudo, a partir dos questionários, o silêncio foi a única resposta, revelando, se não insegurança, desconhecimento em relação ao historicamente produzido na educação escolar quilombola.

Esse desconhecimento produziu a inexistência de um PPP cuja responsabilidade formativa tivesse em vista os sujeitos moradores da comunidade remanescente de quilombolas Negros do Riacho. A esse respeito, os sujeitos assim se expressaram: “a EMSFA não possui um projeto [político-pedagógico] específico, há apenas um que compõe o Centro de Ensino Rural” (Docentes 01), o qual foi elaborado “desde o ano 2000” (Docente 04), sendo esse um “documento com características de uma escola urbana” (Docente 01) e, ainda, “desatualizado e descontextualizado” (Docente 02). “Há muito tempo estou na escola e ninguém do Centro de Ensino Rural falou em rever o PPP” (Docente 03).

A ausência de um PPP atualizado, contextualizado e de caráter específico para a EMSFA demonstra, em âmbito local, o que é de conhecimento global, em todo o território nacional: a ausência de uma educação quilombola está na

própria conjuntura histórica da educação brasileira, conforme aponta as fontes documentais que registram a criação das políticas de educação voltadas para os povos quilombolas.

As primeiras manifestações públicas de articulação nacional dos quilombolas aconteceram em novembro de 1995, com o I Encontro Nacional, denominado “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela cidadania e pela vida”, em Brasília. Esse encontro resultou em reivindicações concretas das populações quilombolas ao Estado brasileiro, incluindo a educação. Isso demonstra que, até esse momento, década de 1990, na história da educação brasileira, não havia um pensamento registrado em relação à educação formal para esse segmento populacional.

No ano de 1996, foi organizada a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), entidade de representação máxima das comunidades quilombolas para a defesa de seus direitos, inclusive o direito educacional. Essa coordenação também revelou a construção de demandas políticas e práticas de combate ao exercício de silenciamento dos governos brasileiros em relação aos direitos fundamentais das populações quilombolas.

Outro movimento demarcador da ausência de um pensamento educacional escolar quilombola surgiu com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), cujo objetivo está em formular, coordenar e articular políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial, bem como da igualdade e proteção dos direitos

dos indivíduos e grupos étnicos, com ênfase na população negra, visando planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas. A SEPPIR, como órgão promotor e fiscalizador de direitos, faz parte dessa luta histórica dos povos quilombolas em busca de suplantar ausências descabidas, quando se estabelecem comparações históricas em relação à educação dos povos brancos.

A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) também compõe o propósito de valorização das diferenças, da diversidade e dos direitos humanos, visando à implementação de políticas públicas e educacionais para as populações historicamente excluídas da educação, entre elas a população quilombola. Observa-se, nesse processo construtivo de políticas, que mais uma ação é feita no sentido de minimizar as ausências históricas relacionadas aos povos tradicionalmente esquecidos, como sujeitos de direito educacional, no Brasil.

O Movimento Negro, incansável na mobilização e no fortalecimento da construção de políticas públicas com vistas à afirmação do direito de igualdade, participou ativamente da realização das I e II Conferências Nacionais de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR). O relatório da I CONAPIR, em 2005, demarcou, de forma clara, a reivindicação no sentido de suplantar ausências históricas, quando afirmou que a “I Conapir propiciou a reivindicação de respeito e dignidade e a visibilidade de realidades até

então desconsideradas na história oficial brasileira” (BRASIL/CONAPIR, 2005, p. 9).

Vale destacar ainda a Marcha Quilombola até a cidade de Brasília, em 7 de novembro de 2011, com o objetivo de exigir do governo brasileiro a demarcação de terras de quilombos. Essa mobilização marcou o lançamento de uma Campanha Nacional pelos Direitos dos Povos Quilombolas. Entre as discussões promovidas, a elaboração das DCNEEQ tornou-se um marco como política de afirmação da educação escolar quilombola e como elemento catalizador na construção do histórico de emergências na superação das ausências de uma educação voltada para as populações negras.

É importante registrar que, anteriormente a essas lutas e materializações oficiais, a exemplo das Diretrizes, havia ações pontuais em comunidades quilombolas direcionadas a uma educação escolar diferenciada. Como exemplos, citamos o Projeto Vida de Negro (1988 a 2003), patrocinado pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão; a Escola Maria Felipa do quilombo Mangal, na cidade de Barro Vermelho, Bahia (2001); o processo de construção do PPP, da Escola do quilombo Conceição das Crioulas, Pernambuco (2002); a proposta de escola quilombola, sistematizada no Projeto Vivência de Saberes, do quilombo Campinho da Independência, Rio de Janeiro (2005). Essas experiências aconteceram, em sua maioria, através de parcerias com universidades e ONGs, tendo por base metodologias de formação de professores quilombolas.

É fato, pois, que as diversas ações ocorridas a partir da Constituição de 1988 – inclusão do direito aos remanescentes das comunidades quilombolas de propriedade definitiva de suas terras, “devendo o Estado emitir os títulos respectivos” (Art. 68, Disposições Transitórias e Constitucionais), como também o tombamento de “todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos” (Art. 216, Inciso V, § 5º) – foram passos importantes nessa caminhada.

Os direitos e reconhecimento conquistados, de forma paulatina e lenta, mas significativos, oferecem visibilidade às ausências históricas e às emergências concretas advindas das práticas e lutas dos povos tradicionais do campo, dentre os quais, os remanescentes de quilombolas. Do mesmo modo, as ações dos grupos particulares, entre elas, as ações educacionais, desafiam as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade e fomentam a consciência e as condições para a construção de práticas emancipatórias e libertadoras da opressão histórica.

É nesse âmbito que o Programa “Pro-Quilombola: Negros do Riacho, universidade e comunidade juntas” possui, como uma de suas finalidades, assessorar a elaboração de um novo PPP voltado para o provimento do que, historicamente, foi negado, enquanto saberes, culturas e comportamentos, aos povos quilombolas. A escola Municipal São Francisco de Assis tem construído intencionalidades nesse sentido.

## **2.2 As intencionalidades na construção do PPP na EMSFA**

Ao discutir as ausências da educação escolar quilombola na educação nacional e local, ficou visível que, a partir dos anos de 1980, potencializando-se nos anos de 1990 e 2000, os diversos movimentos sociais negros, também de educadores e intelectuais, começaram a pressionar o governo brasileiro a pensar e propor políticas voltadas para as populações do campo, entre elas, as populações quilombolas.

Nesse contexto, construir políticas públicas e materializá-las em leis e diretrizes nacionais não significa que a superação das ausências históricas, com a implementação de ações concretas nas comunidades e escolas quilombolas, estejam acontecendo. Ao analisarmos o sentido dos sujeitos, com base na leitura interpretativa dos dados, observamos que a ausência de formação, acompanhamento e criação de oportunidades de diálogos e estudos locais contribuíram para o adiamento da emergência dos projetos pedagógicos nas escolas que atendem os remanescentes de quilombola. Por outro lado, a colaboração e a intensificação de estratégias, com vistas a materialidade das metas e objetivos de nível nacional, promovem motivação e constroem intencionalidades nos sujeitos, enquanto grupo, nas escolas, a exemplo da EMSFA. As memórias dos encontros e as falas dos sujeitos deixam esse processo perceptível.

As memórias referem-se aos registros dos vários encontros que os membros do Programa Pró-Quilombola, juntamente com a equipe da EMSFA, tiveram. Destacamos

a movimentação de discussão e elaboração do PPP da escola e as intencionalidades emergentes a partir desses encontros. Estamos entendendo por intencionalidades o contexto das ações e dos esforços que dão direção político-identitária ao grupo de sujeitos docentes que atuam na EMSFA e militam na educação escolar quilombola.

O primeiro encontro aconteceu em 16 de setembro de 2016. Nele, estavam a Diretora do Centro de Ensino Rural de Currais Novos, os professores e monitores do Programa Mais Educação da EMSFA, duas professoras da UFRN – *Campus Caicó* – e três bolsistas do Programa Pró-Quilombola. O objetivo do encontro foi apresentar o Programa e suas finalidades em relação às proposições na área da educação. A professora Ana Aires fez a apresentação, conforme registro do trecho abaixo:

Construir o PPP da escola, a intenção é de contribuir, assessorar as ações como planejamento, organização, coordenação e avaliação, competências e habilidades, mas o papel central é da comunidade escolar local, de modo que todos participem ativamente nesse processo de construção, vale ressaltar que apesar da escola não ter PPP<sup>27</sup>, ela tem currículo, que precisa ser levado em consideração para o futuro PPP (MEMÓRIAS PROGRAMA PRÓ-QUILOMBOLA, 2016).

---

27 Até este momento nós, do programa, não sabíamos da existência do PPP do Centro de Ensino Rural 2016

O Programa Pró-Quilombola deixava claro a intenção de ser articulador, junto à comunidade escolar, da construção do PPP. No entanto, contribuir e assessorar não significava assumir papel central na configuração da proposta. Tal fato assegurou que a gestão do processo de construção do PPP fosse democrática e a participação evidenciasse o compromisso dos envolvidos, a partir da escola.

Na medida em que discutíamos essas articulações promovidas pelo Programa Pró-Quilombola, uma significação real ia sendo modelada pelos sujeitos da EMSFA, envolvidos com o Programa, como fica visível no relato do docente 01, que expressa:

As escolas do campo são importantes, a questão do PPP é algo que precisa ser bastante pensado e discutido em cada uma das escolas [que compõem o Centro Rural], pois elas diferem entre si, cada uma tem suas particularidades e especificidades, variando de acordo com cada realidade (MEMÓRIAS PROGRAMA PRÓ-QUILOMBOLA, 2016).

No relato, o docente expressa a intenção de agir levando em conta as particularidades e identidades de cada escola que compõe o Centro de Ensino Rural, da cidade de Currais Novos. É sabido que a comunidade Negros do Riacho tem uma história, uma cultura, um modo de viver, que difere das outras comunidades, o que nos remete às DCNEEQ (BRASIL, 2012)

e às produções que evidenciam a importância da preservação da tradição oral, da identidade negra, da memória coletiva e da história quilombola. Esse protagonismo inaugurou nossa caminhada.

Outro fator relevante, ainda nessa primeira reunião, foi a importância de conhecer e se apropriar, de forma estratégica, dos elementos de motivação dos sujeitos da escola. Nesse sentido, pensar formas de mobilização, de modo que eles, juntamente conosco, construíssem o PPP da escola, paulatinamente, foi fundamental. Destacamos o sentido de coletividade na fala de um dos docentes:

É necessária uma proposta de reunião para dialogar com a comunidade, supervisão pedagógica, diretora da escola e os professores, para juntos realizarmos a elaboração do PPP (MEMÓRIAS PROGRAMA PRÓ-QUILOMBOLA, 2016).

O segundo encontro aconteceu no dia 07 de outubro de 2016, com o objetivo de discutir as principais questões referentes às DCNEEQ, que fossem relevantes para a construção do PPP. Entre esses aspectos, estavam a valorização dos sujeitos da comunidade e o autorreconhecimento destes, como negros. Durante as discussões, percebemos preocupações, no sentido de construir encaminhamentos, com vistas a que os sujeitos da comunidade se sentissem orgulhosos por pertencerem

ao grupo étnico-racial quilombola. Nesse sentido, é possível destacar, na fala de um dos docentes, essa preocupação:

Eu percebo quase sempre nos momentos de conflitos entre as crianças, elas chamando umas às outras por apelidos pejorativos relacionados a cor da pele. Essa questão é muito delicada, principalmente para o educador da sala, que precisa saber lidar com essas situações (MEMÓRIAS PROGRAMA PRÓ-QUILOMBOLA, 2016).

É notório, a partir dessa memória, que o PPP deve ser propositivo, no sentido de intensificar as questões do conhecimento da história da comunidade e relacioná-la a cultura afro-brasileira e africana. A construção e o resgate da identidade negra e quilombola podem contribuir para a autoestima e o orgulho de pertencer à comunidade. Como aponta as DCNEEQ, é importante a construção de uma política de afirmação, a partir dos currículos, da cultura negra e das contribuições deles para o desenvolvimento de nosso país.

Posteriormente, ocorreu o encontro do dia 31 de outubro de 2016. Nele, estavam presentes todos os professores da escola, a diretora do Centro de Ensino Rural, as bolsistas e as professoras da UFRN envolvidas com o Programa Pró-Quilombola. Nessa ocasião, houve a continuidade da discussão

sobre as DCNEEQ e a elaboração do instrumento para os diagnósticos necessários à construção do PPP.

A professora Ana Aires continuou com as provocações referentes às DCNEEQ, enfatizando a sua importância para a elaboração do currículo, entendido a partir da ideia de saberes e conhecimentos selecionados, organizados e transmitidos pela escola. Nesse sentido, passa por relações de poder, já que a seleção e a organização são decisões que ocorrem no âmbito das relações docentes, respeitadas as diretrizes nacionais. Nessa discussão, foi lembrado que o PPP também deve abordar as questões administrativas e financeiras, porque ele é projeto de escola, no qual está contido o currículo.

Nessa perspectiva, um dos docentes fez considerações importantes para a discussão das estruturas das disciplinas e de como a educação do campo está ausente dos livros didáticos, como pode ser observado no trecho abaixo:

A grade já vem pronta, a estrutura da grade da educação infantil não contempla aspectos direcionados à Educação do Campo. Na grade curricular existem as disciplinas obrigatórias e as que são escolhidas por eles. Anteriormente os livros didáticos não traziam nada relacionado à Educação do Campo, porém no ano vigente, a situação mudou um pouco, inclusive tem livros que abordam as culturas (MEMÓRIAS PROGRAMA PRÓ-QUILOMBOLA, 2016).

Conforme a fala, o currículo da EMSFA ainda é algo determinado por outros, sendo, talvez, por essa razão que não contempla as especificidades da Educação do Campo e da diversidade existente na educação quilombola. Vale destacar o quão positiva essa fala é para a construção das intencionalidades dos sujeitos, ao formular uma outra leitura para os livros didáticos. O docente apresenta a preocupação em pontuar falhas do livro, deixando a expectativa de que eles consigam perceber outras e as reformulem.

Os docentes deixam claro que têm ciência de que a construção do PPP e do currículo da EMSFA deve contemplar a realidade da comunidade. Além disso, o PPP deve atentar para a ideia de que a comunidade possui uma cultura fundamentada no repertório afro-brasileiro, uma vez que a maioria da população é negra. Essa compreensão é destacada na fala de mais um docente participante, quando afirma:

Um bom coordenador precisa atentar as escolas para o fato de que não precisa haver uma disciplina específica para o ensino das africanidades. Frisando que este é o objetivo da Lei n. 10.639/03, instituir este ensino sem necessariamente criar mais disciplinas para a grade (MEMÓRIAS PROGRAMA PRÓ-QUILOMBOLA, 2016).

O docente testifica uma intencionalidade, respeitar a Lei n. 10.639/2003, quando assegura, aos currículos, a

obrigatoriedade em promover a efetivação do ensino da cultura africana e afro-brasileira. Lembramos que tal conhecimento pode ser transversal, nesse sentido, abarca a totalidade das discussões e atividades curriculares.

As intencionalidades emergentes em cada encontro nos fizeram compreender o quanto os sujeitos atuantes na EMSFA percebem e reconhecem que a educação escolar quilombola precisa encharcar de vida o novo PPP e o seu currículo. Essa perspectiva demonstra a responsabilidade dos envolvidos e o reconhecimento do direito dessa população à aprendizagem dos saberes e cultura dos seus ancestrais, contexto silenciado pela racionalidade epistemológica que respaldou historicamente as ausências ou a não existência de uma humanidade, ainda que pulsante (SANTOS, 2007).

Ainda no campo das intencionalidades, os docentes destacaram, a partir do questionário, a importância das articulações promovidas pelo Programa Pró- Quilombola na construção do PPP da EMSFA. Um dos envolvidos expressou que “a elaboração do PPP assegura a tomada de decisões de forma coletiva, através dos encontros e reuniões de formação com os professores, supervisores, direção, juntamente com a UFRN/ Ceres/Caicó” (DOCENTE 01). De modo semelhante, outro docente afirmou que “o PPP está em construção envolvendo direção, coordenação, professores, juntamente com os professores da UFRN” (DOCENTE 03).

Como podemos observar, os professores atribuem importância ao coletivo, como ação de formação conjunta

estabelecida entre os profissionais que atuam na EMSFA e os que colaboram a partir do Programa Pró-Quilombola. Para eles, a discussão coletiva assegura mais qualidade à elaboração do PPP, uma vez que as tomadas de decisão têm por referência a formação, a qual objetiva a reflexão sobre quais parâmetros e saberes são necessários à educação escolar quilombola na comunidade Negros do Riacho.

Em relação à participação na elaboração do PPP, foi solicitado aos sujeitos envolvidos que atribuíssem sentido ao seu papel nesse processo. Em resposta, foi mencionado que “o papel do gestor da escola é, entre outros, mobilizar, sensibilizar e envolver todos os que atuam na escola, visando o sucesso e as necessidades da escola” (DOCENTE 01). Também foi atribuído que participar é importante: “faço parte da instituição, bem como a ideia de pertencimento. Dedico-me à instituição e contribuo hoje na formação de sujeitos na construção do conhecimento” (DOCENTE 01).

Essa intenção evidencia a importância que os sujeitos conferem à sua participação no movimento de elaboração do PPP. Destacamos que, das 09 (nove) escolas assistidas pelo Centro de Ensino Rural, a EMSFA é a primeira a se mobilizar no sentido coletivo, em nível estadual, com vistas à elaboração de um PPP para uma escola quilombola.

Questionados sobre o que consideram importante na Lei n. 10.639 e nas DCNEEQ, como referência para ser contemplado no PPP, os professores foram unânimes em apontar as questões culturais, os valores e o reconhecimento

da história dos povos quilombolas como fundamentais, expressando-se da seguinte forma:

Direito ao acesso, permanência e sucesso do sujeito na escola, direito de estudar sua cultura, seus costumes e se valorizando (DOCENTE 02).

Pluralidade étnico-racial, respeito ao direito de todos, valorização da identidade, reconhecimento e valorização da história e da cultura afro-brasileira e de suas raízes africanas (DOCENTE 04).

Observando os sentidos dos sujeitos à importância desses marcos legais, é possível ressaltar que o coletivo da EMSFA tem produzido conhecimento e já percebe que a construção do PPP de uma escola quilombola é diferente do processo nas escolas urbanas. Construir o PPP para as escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombolas, ou que a elas atendem, passa a ser uma forma de autoconhecimento da escola e seus profissionais e de conhecimento do seu contexto. Para elaborá-lo, é preciso envolver o coletivo da escola e da comunidade.

Os professores da escola, coincidentemente a chegada do Programa, estavam terminando o curso de Especialização em História da África e Cultura Afro-Brasileira, patrocinado pelo governo federal, à época, e assumido pela UFRN, através

do Departamento de História do CERES. Esse curso tinha como objetivo

[...] a formação de professores de educação básica no sentido de contribuir com a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tornaram obrigatório o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas escolas de educação básica, bem como o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (UFRN/DHC, 2013).

Outro curso importante na formação dos professores da EMSFA e que se realiza concomitante ao Programa Pró-Quilombola é o curso de “Aperfeiçoamento Escola da Terra” (2016-2017). Este curso é patrocinado pela SECADI/MEC e destinado à formação continuada dos professores das escolas multisseriadas e escolas situadas em comunidades quilombolas. Seu propósito é educar/formar para a utilização de materiais pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e a valorização de seu contexto sociocultural.

Todos esses processos de diálogos, reuniões e ações conjuntas do Programa Pró- Quilombola, da comunidade escolar, da Secretaria de Educação, representada pela Direção do Centro de Ensino Rural, têm produzido saberes importantes

na área da Educação Escolar Quilombola em sua relação com as proposições legais.

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), no que se refere às ações afirmativas para essas populações, assumiu as intencionalidades legais, em âmbito nacional, juntamente com as DCNEEQ. No PNE encontramos 20 (vinte) metas que tratam da Educação Básica, cada uma acompanhada de estratégias, num total de 254 (duzentas e cinquenta e quatro), necessárias ao seu cumprimento, no próximo decênio. No âmbito das Metas e Estratégias, encontramos intencionalidades importantes para a Educação Quilombola. Destacamos 02 (duas) estratégias da meta 07 (sete) e 01 (uma) estratégia da meta 19 (dezenove), fundamentais a construção do PPP:

Consolidar a educação escolar no campo, de populações tradicionais [...], garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada [...]; o atendimento em educação especial (EST. 7.26);

Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas de educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades [...], produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os/as alunos/as com deficiência (EST. 7.27);

Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos/as e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (EST. 19.6).

A partir dessas estratégias, é possível afirmar que as políticas públicas de educação dos povos tradicionais do campo têm conseguido aproximar o Estado brasileiro das necessidades educacionais das comunidades quilombolas, oportunizando a construção de um lugar fundamental para essa modalidade de educação no Brasil. Outro aspecto refere-se ao processo de reconhecimento do direito desses povos a uma educação que respeite e contribua para o fortalecimento das comunidades nos contextos locais.

Essa inserção é atestada pelo fato de o PNE ter tido a participação assídua dos movimentos negros e dos intelectuais que investigam na produzem nessa área. A educação escolar

quilombola finalmente conquista, em meados do século XXI, o seu lugar no âmbito da educação brasileira<sup>28</sup>.

Nas DCNEEQ, destacamos como intencionalidades, em relação à construção do PPP para as comunidades quilombolas, alguns princípios contidos no Art. 7º, que rege a educação escolar quilombola e suas práticas e ações político-pedagógicas:

Garantia de formação inicial e continuada para os docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola;

Garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político-pedagógicos [...];

Implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar [...];

Implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades [...] das comunidades quilombolas;

Efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças (DCNEEQ, 2012).

---

28 Embora que, a partir de 2015, pós-declínio dos governos de cunho popular, os investimentos em programas voltados para a diversidade dos povos do campo diminuíram significativamente, a exemplo da “redução de R\$ 412 milhões para a compra de terras a serem destinadas à reforma agrária e o corte de 63,7% na ação “Promoção da Educação do Campo” (<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/09/temer-tira-r-30-bilhoes-de-programas-sociais-e-aumenta-verba-para-agronegocio.html>).

Observamos que as DCNEEQ, em suas intenções, fortalecem as identidades e os direitos próprios dessas comunidades e povos. Tais intencionalidades, nos princípios como um todo, apontam para a ideia de que os quilombolas têm construído, em toda a história, uma cultura que os identifica como povo e como comunidade de resistência à opressão histórica e a não existência de suas culturas e saberes, tentativa alimentada pela racionalidade epistemológica totalizante, monocultural e linear.

O conjunto dos estratos de intencionalidades, sejam empíricos a partir dos sujeitos; sejam legais, porque contidos na normatização brasileira, traduzem o sentido transgressor em relação a epistemologia de fundação grego-europeia. Tais intencionalidades deixam emergir novidades para o século XXI, nesse sentido, imprimem uma comunicabilidade, a necessidade permanente de vigilância epistemológica, sobretudo no que diz respeito a construção de novos conceitos.

## **2.2 O PPP da EMSFA: uma construção possível**

Recorremos a Veiga (1995) para compreender a importância do PPP na instituição escolar e para estabelecer o diálogo com o que estamos denominando de ausências e intencionalidades no processo de construção do PPP na EMSFA, locus da pesquisa. Essa autora nos esclarece que o projeto político-pedagógico:

(...) é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projeto e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. É um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado (VEIGA, 1995, p. 32).

Veiga defende um PPP específico para a escola, no sentido de alimentar reciprocamente o que é próprio dela e de seu entorno. Trata-se de um PPP cujo sentido se estabelece na relação dos sujeitos coletivos e atuantes com os seus contextos de vida, ou seja, um PPP comprometido com a cultura mais ampla que o influencia, mas também influenciador, porque faz parte do lugar de vida e formação dos sujeitos.

Essa compreensão guarda vínculos com a educação escolar quilombola, conforme identificamos nas DCNEEQ (2012), por se apresentar como indutor de um currículo transgressor, que rompa com práticas e saberes universais e inflexíveis, distanciados dos sujeitos que o currículo busca atender.

Ao analisar a importância desse instrumento na EMSFA, cabe-nos explicar que o PPP do Centro Escolar Rural, elaborado no ano de 2000 e ainda vigente, não atende as especificidades da educação escolar quilombola, tampouco põe em evidência as ausências históricas que pontuamos anteriormente.

Seu propósito foi projetar a formação para os sujeitos moradores do campo, de todas as escolas que compõem o

Centro de Ensino Rural. Assim, podemos afirmar, desrespeitou tanto a diversidade das comunidades do campo como a especificidade da escola para os descendentes de quilombolas da comunidade Negros do Riacho.

No âmbito da sua materialidade, o PPP vigente, em uma das suas metas, aponta para a necessidade do respeito às especificidades da diversidade de educação do campo, entendendo, a partir daí, que é fundamental a “elaboração de projeto pedagógico com fins específicos para cada comunidade; criação do Conselho da Escola e atualização do Regimento Interno” (PPP, 2000).

Essa meta nunca foi perseguida e se justifica, conforme relato de todos os professores, a partir dos questionários: “não conhecemos o PPP do Centro Rural”. Desse modo, é possível afirmar que os docentes da EMSFA deixaram de ser protagonistas na construção de um currículo que atentasse para as especificidades da comunidade, conseqüentemente, para a desconstrução de ausências históricas.

O PPP, como um instrumento que direciona as ações da escola, deve ser construído e vivenciado por todos os sujeitos que na escola atuam. A qualidade do projeto elaborado depende da coerência entre o que foi proposto, o cotidiano da escola e a concretização das proposições (VEIGA, 1995).

Nessa perspectiva, a implementação de um novo PPP se torna emergência obrigatória e não pode “assumir características de uma escola urbana, descaracterizando a educação do campo e a quilombola”, tampouco ser um PPP

“tratado de forma homogênea às demais culturas brancas” (DOCENTE 01).

Com esse reconhecimento, os sujeitos atuantes na EMSFA demonstram uma motivação, qual seja, direcionar o PPP de forma que atenda as especificidades da população quilombola, pois, para eles, “é importante [...] um projeto norteador da vida escolar [que seja] de relevância para [...] o grupo educativo e a comunidade pensarem e proporem suas ações e objetivos” (DOCENTE 01). Também “é através do PPP que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades são assumidas coletivamente para se alcançar objetivos” (DOCENTE 03).

Diante desses posicionamentos, a intenção política se evidencia em relação à ideia de que a construção do PPP para a EMSFA deve considerar os sujeitos remanescentes de quilombolas e a comunidade em que a escola se situa. Está clara a decisão por um PPP que exista e materialize os desafios dos sujeitos e da comunidade, isto é, um PPP possível, gestado na e com a comunidade quilombola, para que possa contemplar as questões étnico-culturais, os saberes e a história. Ademais, deve ser concebido pela escola como um instrumento político importante capaz de orientar as ações educativas e afirmativas.

A equipe da EMSFA, percebendo que a proposta de educação oferecida não atende às demandas da juventude nela implicada, aceitou iniciar e continuar o processo de construção de um novo PPP em parceria conosco, equipe de professores e estudantes da UFRN que coordena o Programa “Pró-

Quilombola: Negros do Riacho, universidade e comunidade juntas”.

Esse é um caminho possível na construção de possibilidades de emancipação, de cidadania e de rompimento das ausências históricas de que foram vítimas essa população descendente de quilombolas. A construção desse PPP se expressa como estratégia de resistência aos saberes impostos pela racionalidade dominante. Em outras palavras, busca-se um PPP que visibilize o que existe, que transforme ausências em presenças.

## **Considerações finais**

Este texto objetivou compreender o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal São Francisco de Assis, localizada nas fronteiras da comunidade remanescente de quilombola, Negros do Riacho, cuja população possui um histórico de marginalização, mas também de resistências e luta pela sobrevivência, não diferente do conjunto da população negra desse país.

A busca dessa compreensão teve como norte a interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos, professores e gestão, envolvidos com o processo de construção do PPP da EMSFA, a partir das memórias dos encontros do “Programa Pró-Quilombola: Negros do Riacho, universidade e comunidade juntas” e dos questionários aplicados.

Os fundamentos conceituais foram se compondo, tendo como ponto de partida o protagonismo das epistemologias que se assentam na contraposição histórica da racionalidade positivista. Tal racionalidade é legitimadora dos conhecimentos e ideias colonizadoras das populações tradicionais do campo, cujos saberes, culturas e tradições foram excluídos da educação e dos currículos escolares, compondo um cenário de ausências que se entendeu, historicamente, como não existência (SANTOS, 2005).

Essa desqualificação, igualmente, promoveu o seu contrário, isto é, a composição da resistência e a emergência da luta dos povos tradicionalmente marginalizados e oprimidos e as epistemologias desafiadoras, transgressoras, no sentido de promover a crítica e a subversão em relação ao que está estabelecido como conhecimento normal.

Os movimentos sociais, incansáveis na luta, garantiram, ainda que tardiamente, a emergência das políticas afirmativas. A partir do final dos anos de 1980 e, potencialmente, nos anos de 2000, vimos florescer políticas públicas afirmativas, de caráter legitimador dos direitos, culturas e saberes dos povos de descendência negra e sua normatização através de leis, decretos, pareceres e resoluções. No campo da educação, emergiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola e a Lei n. 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

A EMSFA, compondo esse cenário, percebeu, através dos sujeitos atuantes na escola e no Programa Pró-Quilombola,

que as ausências históricas foram promovidas por um modelo de educação excludente e uma formação profissional que não possibilitou a construção da crítica ao modelo de produção do conhecimento hegemônico.

O sentido atribuído pelos sujeitos é, por um lado, de desconhecimento, dado o contexto das ausências que foi e é limitador do processo de configuração da educação escolar quilombola no Brasil e na EMSFA. Por outro lado, os mesmos sujeitos indicam que a formação continuada a que foram submetidos nos últimos tempos, a formulação de políticas sociais e educacionais, a materialização da normatização legal e a assessoria do Programa Pró-quilombola contribuíram significativamente para a construção das intencionalidades e motivações, ao coletivo atuante na EMSFA.

Esse contexto de ausências e intencionalidades compõe o movimento de construção do PPP e reconhece que a educação escolar quilombola precisa encharcar de vida o novo projeto pedagógico e o seu currículo. Trata-se de um PPP possível, que deve ser gestado na e com a comunidade escolar e quilombola, para que possa contemplar as questões étnico-culturais, os saberes e a história. Ademais, o PPP passa a ser um instrumento político importante capaz de orientar as ações educativas e afirmativas da EMSFA.

## Referências

AUGÉ, Marc. **O sentido dos outros**: atualidades da Antropologia. Tradução de Francisco da Rocha Filho. Petrópolis: Vozes, 1994.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução de Luiz A Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa-Portugal: Persona, 1977.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Resolução n. 08, de 20 de novembro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto Base: Projovem Campo – Saberes da Terra**. Brasília: SECAD, 2008.

\_\_\_\_\_. **I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Brasília: SERPIR, 2005.

\_\_\_\_\_. CNE. Parecer n. 03/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Edital PROEXT n. 01/2015. **Programa Pró-Quilombola: Negros do Riacho, comunidade e universidade juntas**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ensino Superior do Seridó.

Departamento de Educação. Caicó, RN, 2016-2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

PINHEIRO, Maria do Socorro. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Simpósio Brasileiro da ANPAE, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/289.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/289.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

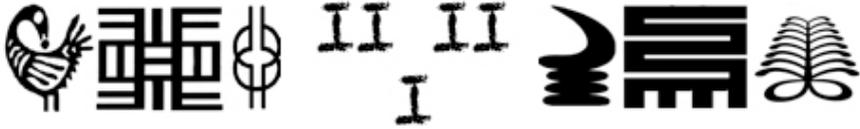
\_\_\_\_\_. **O Fórum social mundial: manual de uso**. São Paulo: Cortez, 2005.

UFRN/DHC. **Curso de especialização em história e cultura africana e afro-brasileira**. Disponível em: <[https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt\\_BR&id=103333394](https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_BR&id=103333394)>. Acesso em: 22 maio 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**, 2009. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial.html>>. Acesso em: 28 abr. 2017.





# A FOTOGRAFIA REVELADA PELA LENTE DOS/DAS ADOLESCENTES QUILOMBOLAS: CULTURA, IDENTIDADE E GÊNERO

Maria de Fátima Garcia<sup>29</sup>

Ana Ionara Dantas<sup>30</sup>

---

29 Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Departamento de Educação/Centro de Ensino Regional do Seridó, *campus* de Caicó (UFRN/ DEDUC/CERES/Caicó); Coordenadora do Programa Pró-quilombola Negros do Riacho, Comunidade e Universidade Juntos (Edital Proext 2016-2017). E-mail: maria\_defatima@yahoo.com.br.

30 Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Departamento de Educação/Centro de Ensino Regional do Seridó (UFRN/ DEDUC/CERES/Caicó); Ex-bolsista de extensão do Programa Pró-quilombola Negros do Riacho, Comunidade e Universidade Juntos (Edital Proext 2016-2017) E-mail: anaionaraa@gmail.com

Fotos fornecem um testemunho. Algo de que ouvimos falar mas de que duvidamos parece comprovado quando nos mostram uma foto. [...] A foto pode distorcer; mas sempre existe o pressuposto de que algo existe, ou existiu, e era semelhante ao que está na imagem.

(Susan Sontag)

## Considerações Iniciais<sup>31</sup>

Este capítulo aborda a fotografia e a cultura de mulheres negras quilombolas sob a lente de adolescentes, também quilombolas, habitantes de uma mesma comunidade. Resultado de uma pesquisa desenvolvida no interior de um projeto de extensão oriundo do Edital Proext 2016-2017, o estudo é um recorte voltado à educação dentro de uma proposta que abrange saúde, educação e desenvolvimento sustentável.

O contato intenso com a escola localizada próxima à comunidade, responsável pelo atendimento às crianças de educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental, com

---

31 Somos uma docente e uma recém-pedagoga. A primeira, (ex) orientadora da segunda. Portanto, este texto evidencia apenas uma parte, bastante modificada, de uma monografia de final de curso. Por ter sido feito a quatro mãos, o texto e não a monografia, serão utilizadas as várias pessoas verbais: em certos momentos, na primeira pessoa, a voz pertence à primeira ou à segunda autora; em outros, na primeira pessoa do plural, ambas protagonizam a ação e, em determinados trechos, as autoras usarão a terceira pessoa do singular ou do plural, posto que estarão se referindo aos protagonistas da pesquisa, pessoas da comunidade.

a escola urbana, onde estudam os adolescentes da comunidade e com a própria comunidade despertou a curiosidade das autoras em se questionar: “Qual é o papel desempenhado pelas mulheres quilombolas na transmissão da cultura às novas gerações?”

É importante esclarecer que tal questionamento originou-se de uma miríade estabelecadora de conexões: a) com a assessoria dos/as pesquisadores/as aos professores da escola S. Francisco de Assis na elaboração do projeto pedagógico, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; b) com a pesquisa acerca da aplicação da Lei 10.639/03 e, quiçá, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola nas escolas São Francisco de Assis (localizada próxima ao território quilombola) e Humberto Gama, recebedoras dos alunos da comunidade; c) com a necessidade de se evidenciar a identidade, a cultura e os marcos civilizatórios da comunidade necessários ao desenvolvimento sustentável para a formação de cooperativa junto às mulheres; d) com a emergência da comunidade em oferecer elementos básicos para compor o currículo da escola quilombola; e, finalmente, e) com o nosso olhar observador para o cotidiano da comunidade, tão imersos estávamos em seu território, em suas práticas, em seus saberes e fazeres.

Metodologicamente, o estudo foi abordado sob a ótica da pesquisa qualitativa, tendo como procedimento metodológico a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), pois ambas as pesquisadoras protagonizavam atividades concernentes ao

projeto de extensão, sendo assim, também eram proponentes de intervenções sempre que estas se fizessem necessárias, com vistas a não dissociar-se pesquisa e extensão.

E as fotografias<sup>32</sup>? A princípio, constituíram-se apenas como fontes primárias, depois, ferramentas ampliadas do olhar e, finalmente, **a chave** que abriu o acesso à compreensão, mesmo que (sempre) parcial, de uma cultura em sua dinâmica, aprisionada pela câmera, congelada num tempo (2017) e editada, posto que toda fotografia delimita um olhar (ideológico, político, social). A moldura subjetiva de uma fotografia é sempre o olhar de quem fotografa, de quem vê e de quem analisa a obra.

Em relação aos/às adolescentes, estes/as foram os fotógrafos/as. Foi-lhes dada a autonomia do registro, apesar de termos orientado que se buscassem registrar o cotidiano das mulheres da comunidade em seus afazeres diários. Os meninos e as meninas representavam a possibilidade de adentrar nos lares e aproximar as mulheres das lentes em qualquer dia e horário, em qualquer lugar do território quilombola. Contudo, foram além, e tal como Velázquez (1599-1660) em

---

32 Sempre que possível, faremos opção pela palavra **fotografia**, ao invés de imagem. Ao assim procedermos, concordamos com Sebastião Salgado, brasileiro, expoente da fotografia mundial, ao dizer: “A fotografia não é imagem. [...] A fotografia está acabando porque o que vemos no celular não é a fotografia. A fotografia precisa se materializar, precisa ser impressa, vista, tocada [...] Estamos em um processo de eliminação da fotografia. Hoje temos imagens, mas não fotografias”. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2016/10/sebastiao-salgado-preve-fim-da-fotografia-em-20-ou-30-anos.html>>.

sua emblemática obra *Las Meninas* (1656), registraram-se a si, autorretrataram-se, incluíram-se na obra. Este foi o elemento surpresa, tão gratificante, porque ampliou o nosso olhar de pesquisadoras. Foram eles e elas que nos fizeram retroceder na história e buscar as fotografias de negros/as viventes do período escravagista. O que poderia haver em comum entre as fotografias de dois tempos tão separados entre si?

Nosso diálogo ao longo deste texto se fará com as ideias de: Koutsoukos (2010), acerca da fotografia, e Santaella (2012), sobre a importância da leitura de imagens; Santos (2010) e Quijano (2010), que nos forneceram as bases para a compreensão do pensamento abissal, do colonialismo e da colonilidade; Laraia (1986), Williams (1992), Hall (2014) e Gomes (2003), abordam as questões de cultura e identidade; e Chimamanga Ndozi Adichie (2015), nigeriana e pesquisadora ligada ao Feminismo Negro, que discute sobre raça, gênero e classe social, temática relevante para que pudéssemos compreender a posição ocupada pela mulher negra quilombola, habitante da comunidade Negros do Riacho.

A comunidade quilombola Negros do Riacho, localizada no município de Currais Novos, interior do estado do RN, protagonista do estudo, caracteriza-se por ser de cunho rural, distante 12 km da zona urbana e de difícil acesso. A fixação dos ancestrais teve início com Trajano Lopes, um negro que adquiriu as terras, não se sabe ao certo por quais meios, pois as narrativas de aquisição giram em torno de três possibilidades:

A história dos moradores do Riacho pode começar pelas “primeiras eras”, narradas em três atos que saltam como cenas particulares da boca, dos gestos, das expectativas e das lembranças. No primeiro, desenrola-se a história de um ex-escravo de origem pernambucana que se apossa das terras do Riacho dos Angicos e gera família extensa. No segundo, a história é semelhante, entretanto, não há qualquer referência direta ou indireta à escravidão. Nesse ato, Trajano aparece como sujeito que se deslocou da província de Pernambuco para o interior do Rio Grande do Norte no contexto de uma “grande guerra” que, não raro, aparece como a Guerra do Paraguai (1864-1870). Depois de trabalhar algum tempo para um senhor por nome Pedro Gomes de Melo, Trajano se deslocou para as terras do Riacho e ali se fixou. O terceiro ato alcança os tempos e o corpo de D Pedro II, no diálogo entre o imperador e um certo negro faminto que pede e recebe a posse da terra (SILVA, 2009 *apud* ARAÚJO, 2017, p. 40).

Entretanto, “na memória, Trajano é tido como o falecido que marca as memórias da fundação daquele lugar, o dono do Riacho, que legou aquelas terras para uso comum de seus descendentes, as quais tiveram sua apropriação alimentada e reafirmada pelo uso cotidiano do espaço, como forma de manutenção da vida” (ARAÚJO, 2017, p. 40).

O texto aborda dois momentos diferentes em fotografias, aos quais denominamos como Tempo I (anos recuados) meados do século XIX, resgata algumas fotografias de negros e negras escravizados. Num segundo momento, Tempo II (atualidade, Séc. XXI, ano 2017), apresenta as fotografias de adolescentes masculinos e femininos, quilombolas, os quais, ao fotografarem o cotidiano das práticas das mulheres quilombolas, revelam um pouco da cultura em que são educadas as novas gerações da comunidade Negros do Riacho.

## **Trabalhadores/as escravizados/as (século XIX) e descendentes quilombolas (século XXI) revelados/as em dois tempos**

### **Tempo I**

Os/as negros/as arrancados/as da África e trazidos/as ao Brasil numa diáspora imposta pela força colonial aqui chegaram e se estabeleceram. Produziram cultura, legados e resistência. Foram forçados a abandonar sua língua materna, mas transformaram a Língua Portuguesa, e, ao adicionarem palavras novas ao léxico, adocicaram-na, subverteram pronúncias, instituíram diminutivos, tornaram-na melodiosa. O colonialismo lhes proibiu as crenças em seus/as deuses e deusas, então, aglutinaram ao panteão católico o panteão dos orixás africanos, hibridizaram a religião dominante,

sobreviveram e, hoje, suas práticas religiosas têm lugar de pertencimento, embora, restritos aos territórios de negritude, e são (re)conhecidas como religiões de matriz africana.

Os vários quilombos espalhados pelo território brasileiro durante cerca de 300 anos atestam a força de um povo que não se deixou abater. Historicamente, o quilombo brasileiro é, “sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos/as escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos” (MUNANGA, 1995/96, p. 63). Seus descendentes, agora denominados povos tradicionais remanescentes, organizam-se por pertencimento, tradição, territorialidade, ancestralidade comum, identidade e cultura, em territórios reconhecidos como comunidades quilombolas. Socialmente falando, essas comunidades têm conferido, ainda que timidamente, uma nova dinâmica ao meio rural brasileiro, transformando a ruralidade em uma nova categoria sociogeográfica: o campo.

Geograficamente, uma das características comuns aos quilombos brasileiros era o acesso difícil, distante dos centros de controle. Localizavam-se nas matas fechadas ou em serras isoladas e nesse espaço de resistência produziam o necessário à sobrevivência de toda a população que ali se encontrava, incluindo-se aqui a cultura e os vínculos identitários que se renovavam ou se constituíam por meio da convivência e objetivos mútuos.

Em meados do século XIX, finalmente, a luz pôde ser impressa e fixada com qualidade durável, nascendo assim a fotografia que permitiu, primeiramente, às classes abastadas o seu uso e, gradativamente, se popularizou dando origem aos estúdios fotográficos. Homens e mulheres escravizados/as tiveram seus rostos e corpos eternizados pelas câmeras. Segundo Koutsoukos (2010), as cenas montadas em estúdios de fotógrafos em meados dos anos 1800 não condiziam com a realidade social vivenciada pelos/as negros/as escravizados/as, posto que “a utilização do modelo branco/europeu de se vestir passara a ser praticamente uma norma. Uma norma que se estendia aos negros livres e forros de outros países ocidentalizados, os quais faziam uso das mesmas estratégias para se fazer aceitos” (KOUTSOUKOS, 2010, p. 95). Também os/as senhores/as proprietários/as de pessoas escravizadas serviram-se abundantemente da fotografia para fixar a imagem de opulência, a qual podia ser vista pela vestimenta de seus serviçais. Um escravizado bem vestido significava que seus proprietários detinham posses suficientes para vesti-lo bem, além, é claro, de passar a ideia de generosidade e benevolência para com eles/as. A Fotografia 1, a seguir, ilustra o que afirmamos:

Fotografia 1 – Senhora na liteira com dois escravos  
(Coleção Pedro Corrêa do Lago/Anônimo. Salvador/BA, 1860)



Fonte: Acervo do Instituto Moreira Salles<sup>33</sup>.

Observa-se que o padrão das vestes da senhora e de seus serviçais é o mesmo: a elegância, os chapéus e o caimento das roupas sinalizam posses financeiras. Possivelmente, as roupas dos homens negros fotografados foram doações ou produtos de descarte da família. Analisando melhor a fotografia, percebem-se os pés descalços de ambos, contrastantes com o conjunto da vestimenta. O que a fotografia nos revela?

Koutsoukos (2010, p. 78) chama a atenção para o truque da representação, que “não conseguia disfarçar as diferenças sociais. O pobre travestido de rico costumava trair seu acanhamento na timidez com que se comportava em um ambiente a ele estranho e nas roupas que, muitas vezes, não eram suas nem bem lhe serviam”. As mulheres negras, por sua vez, eram retratadas como amas de leite, representando seus papéis, segurando crianças brancas no colo.

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://fotografia.ims.com.br>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

[...] No *estúdio do fotógrafo*, as amas foram colocadas a posar eretas, elegantemente vestidas, algumas mesmo ricamente vestidas, à moda europeia [...] com tecidos finos, xales, às vezes portando joias [...] sentadas em cadeiras de espaldares rebuscados, tendo, geralmente, a criança ao colo, ou ao seu lado. Tais eram representações simples em termos de cenário, para que a atenção do observador da foto não se desviasse do que interessava: a criança e a ama retratadas de uma forma que se pretendia *positiva* (KOUTSOUKOS, 2010, p. 193-194).

As mulheres negras eram representadas como amas de leite –, porém, de maneira idealizada, mostrando aparentemente uma relação de harmonia e paz que camuflava a extrema opressão do sistema escravocrata ao, por exemplo, serem obrigadas a abandonar seus próprios filhos para cuidar das crianças de seus senhores, incluindo-se aqui o sofrimento da separação logo após o nascimento e a insensibilidade das senhoras frente à dor da separação entre mães e filhos, pois muitos eram vendidos, morriam ao nascer ou ficavam na casa do/a dono/a, sendo criados por outras escravas. Veja, na Fotografia 2, a seguir, uma ama de leite:

Fotografia 2 – Augusto Gomes Leal e a ama de leite Mônica  
(cartão de visita de João Ferreira Villela, Recife/PE, 1860)



Fonte: Paraná, Secretaria de Estado da Educação<sup>34</sup>.

As fotografias do século XIX evidenciam um recorte, em imagens, do processo colonial brasileiro, pois, de acordo com Quijano (2010)

O Colonialismo refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas em outra jurisdição territorial QUIJANO. 2010, p. 85).

---

34 Disponível em: <<http://www.sociologia.seed.pr.gov.br>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

As fotografias evidenciam diferentes identidades brasileiras (em processo de construção), dentre as quais Europeus (portugueses/as e/ou seus/suas descendentes) e africanos/as (escravizados/as). Os/as primeiros/as, que dominam e exploram, forjam-se na superioridade do arianismo, enquanto os/as segundos/as, dominados/as, sofrem a opressão da colonização via escravismo e desafiam o estado natural da ideologia exploradora lutando contra a subalternização. Os/as primeiros/as se fotografam para se ostentarem entre os/as iguais, numa competição subliminar, servindo-se de seus escravizados/as numa espécie de publicidade não autorizada, que sedimenta a ideia de bondade e benevolência dos colonizadores. Os segundos, mesmo que forros, por sua vez, tentam, pela fotografia, ainda que “maquiada”, escapar às correntes do projeto colonial e assim afastar-se da identificação com o/a escravizado/a que fora até pouco tempo, antes da alforria.

Santos (2010), ao apresentar o conceito de pensamento abissal, esclarece que o pensamento moderno ocidental se caracteriza dessa forma pelo fato de ambos os lados da realidade consistirem em um sistema de distinções – visíveis e invisíveis, assim mantidos por “linhas” separadoras entre si, de tal maneira que tudo o que se encontra no lado oposto ao visível torna-se inexistente, portanto, não relevante, tampouco compreensível, um *Outro* sem existência. Desse modo, “a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha” (SANTOS, 2010, p. 32).

Então, as fotografias daquela época eram compostas por uma carga de dominação muito forte, uma vez que “[...] o momento histórico exigia que, além de *ser livre*, a pessoa nascida livre ou a alforriada *parecesse livre* para a sociedade da época. Ela tinha que fazer uso de *símbolos* que indicassem a sua condição” (KOUTSOUKOS, 2010, p. 93). Tentava-se ultrapassar a fronteira abissal por meio da imagem das roupas europeias, ainda que a pele retratada fosse negra, como tão bem sugere Franz Fanon (2008), em “Pele negra, máscaras brancas”. Para tanto, foi adotada

[...] a forma de se retratar como os ditos brancos da sociedade, fazendo uso de seu modo de vestir e posar à europeia, numa tentativa de abrir caminho naquela sociedade exigente, competitiva e racista, e de se fazer aceita (ou tolerada). Essa era uma forma de tentar se esquivar dos estigmas da escravidão – não sendo esse um caso de “aculturação”, mas de estratégia de [...] ascensão e sobrevivência (KOUTSOUKOS, 2010, p. 93).

Percebemos, por meio das fotografias, como a identidade negra brasileira vai se constituindo no processo. Os elementos coloniais clássicos fazem-se presentes, ao mesmo tempo em que se fortalecem as bases constituintes da colonialidade do poder, posto que

a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2010, p. 84).

A identidade negra constitui-se, no Brasil, estritamente relacionada com a noção de classe social, uma classe subalternizada – desde o projeto colonial até o projeto do capitalismo contemporâneo. Conforme mencionamos anteriormente, a fotografia é sempre um recorte da realidade, uma edição, apresentando-se circunscrita num tempo e emoldurada por uma história. A seguir, passemos ao segundo tempo, adentrando na comunidade quilombola Negros do Riacho, século XXI, ano de 2017.

## Tempo II

### **A mulher negra quilombola (século XXI) em fotografias feitas por adolescentes do sexo masculino: o que estas nos revelam?**

Difícil fotografar o silêncio.

Entretanto tentei. Eu conto:

Madrugada, a minha aldeia estava morta. Não se via ou ouvia um barulho,  
ninguém

passava entre as casas. Eu estava saindo de uma festa.

Eram quase quatro da manhã. Ia o silêncio pela rua carregando um bêbado.

Preparei minha máquina.

O silêncio era um carregador?

Estava carregando o bêbado.

Fotografei esse carregador.

Tive outras visões naquela madrugada. Preparei minha máquina de novo.

Tinha um perfume de jasmim no beiral do sobrado. Fotografei o perfume.

Vi uma lesma

pregada na existência mais do que na pedra.

Fotografei a existência dela.

Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo. Fotografei o perdão.

Olhei uma

paisagem velha a desabar sobre uma casa. Fotografei o sobre.

Foi difícil fotografar o sobre. Por fim eu enxerguei a nuvem de calça.

Representou pra mim que ela andava na aldeia de braços com Maiakoviski –  
seu criador. Fotografei a nuvem de calça e o poeta. Nenhum outro poeta no

mundo faria

uma roupa

Mais justa para cobrir sua noiva.

A foto saiu legal.

(Manoel de Barros)

A câmera fotográfica possibilita o contato direto do sujeito com a cena, diferenciando-se da pintura, pois, segundo a afirmação de Rouillé, “enquanto em seu trabalho o/a pintor/a conserva uma distância normal diante da realidade de seu sujeito, as câmeras permitem a/o *cameraman* e a/o fotógrafo/a penetrarem profundamente nas estruturas da realidade determinada” (ROUILLÉ, 2009, p. 101). Nessa perspectiva, por entender que a fotografia é um recurso poderoso para a constituição e a preservação da memória, identidade e cultura, o programa *Pró-quilombola: Negros do Riacho, comunidade e universidade juntos* (Proext 2016-2017) ofereceu, como parte das atividades de extensão, uma oficina de fotografia para as crianças e os adolescentes dessa comunidade no mês de novembro do ano de 2016, ocasião em que os participantes puderam tirar fotografias de si, dos seus e do local onde moram. Além disso, enquanto se familiarizavam com a técnica da fotografia, também educavam o olhar em relação à cultura a ser capturada pela câmera fotográfica, num apre(e)nder constante que nos conduz ao poeta Manoel de Barros que, em sua poética, interconecta-se com a metáfora fotográfica e, em palavras-imagem, perscruta uma realidade social em noite de silêncio eloquente de ‘sua aldeia’.

Williams (1992, p. 10) lembra que o termo cultura surgiu “como nome de um *processo* – cultura (cultivo) de vegetais ou (criação e reprodução) de animais e, por extensão, cultura (cultivo ativo) da mente humana”. No entanto, no decorrer dos anos, foram atribuídos vários outros significados, entre eles:

[...] *um estudo mental desenvolvido* – como em “pessoa de cultura”, “pessoa culta”, [...] *processos desse desenvolvimento* – como em “interesses culturais”, “atividades culturais”, [...] *os meios desses processos* – como em cultura considerada como “as artes” e o “trabalho intelectual do homem”. Em nossa época [...] é o sentido mais comum, embora todos eles sejam usuais. Ele coexiste, muitas vezes desconfortavelmente, com o uso antropológico e o amplo uso sociológico para indicar “modo de vida global” de determinado povo ou de algum outro grupo social (WILLIAMS, 1992, p. 11).

Com vistas a entender a cultura transmitida às novas gerações e tendo a pesquisa como intencionalidade, uma câmera foi deixada na comunidade aos cuidados de um dos adolescentes de 14 anos, o qual havia participado de uma oficina realizada anteriormente. Ele poderia produzir suas próprias fotos, bem como compartilhar a câmera com outros adolescentes (meninos ou meninas), para que também fotografassem, de modo que, ao final, teríamos fotos coletivas protagonizadas por várias pessoas, no intervalo de tempo de uma semana. A única recomendação (além do cuidado com o equipamento) foi que capturassem imagens das mulheres quilombolas em seu cotidiano.

No retorno à comunidade, identificamos apenas dois adolescentes do sexo masculino que estavam dispostos a realizar o registro fotográfico. Desse modo, a partir de seus

registros – de seus olhares –, problematizamos as fotografias, sob o questionamento: “qual é o papel desempenhado pelas mulheres quilombolas na transmissão da cultura às novas gerações?”. Em seguida, em decorrência dessa questão, indagamos: “como esses papéis desempenhados pelas mulheres estruturam a formação identitária e cultural dos jovens ou das novas gerações?”. Laraia (1986, p.49) afirma que “a cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo”. Continuando com esse pensamento, expomos uma sequência de 3 fotos que apresentam uma mulher quilombola, artesã do trabalho com barro.

Fotografia 3 – Mulher em busca de barro para a produção de panelas



Fotógrafo: Rodrigo Lopes (adolescente quilombola de 14 anos)

Na Fotografia 3, evidenciamos uma mulher com um balde dentro do qual estão algumas ferramentas de trabalho. Ela

está indo coletar barro no entorno do território da comunidade e, em seguida, essa matéria-prima será levada para sua casa, para ser utilizada na produção de painéis, como pode ser visto um pouco mais adiante, nas Fotografias 4 e 5.

Gomes (2012), estudiosa das temáticas afro-brasileiras, aborda o conceito de identidade amalgamada à cultura, mas a amplifica por conectá-la aos marcos civilizatórios, pois, segundo ela, identidade “indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares, tradições populares e referências civilizatórias que marcam a condição humana” (GOMES, 2012, p. 41).

Ainda na Fotografia 3, vemos o trabalho exercido por essa senhora, que, em meio a todas as dificuldades enfrentadas, resiste. No tocante à Fotografia 4, é uma continuação da anterior, pois podemos perceber que a artesã encontrou a matéria-prima (o barro) e, nesse momento, exerce sua força de trabalho braçal, utilizando uma ferramenta, provavelmente um machado, como recurso para extraí-lo.

Fotografia 4 – Artesã coletando o barro



Fotógrafo: Rodrigo Lopes (adolescente quilombola de 14 anos)

Fotografia 5 – A mesma artesã produzindo panelas de barro



Fotógrafo: Rodrigo Lopes (adolescente quilombola de 14 anos)

Como podemos perceber, trata-se de uma mulher forte, contrariando o mito da fragilidade feminina, tendo em vista que esse processo de extração do barro, conforme nos foi narrado por ela, é considerado o mais difícil. De acordo com o seu relato, para se encontrar esse barro faz-se necessário

caminhar uma distância grande, sem falar nos obstáculos e na vegetação existente, composta por plantas da caatinga do Seridó Potiguar, dotadas de espinhos que podem produzir ferimentos na pele, exigindo-se cuidados enquanto se adentra a vegetação.

Além dessa senhora que está sendo representada na fotografia<sup>35</sup>, fomos informadas de que há outras quatro mulheres moradoras da comunidade que também produzem panelas e objetos de barro, somando-se ao todo cinco. Desse total, duas delas são suas filhas, o que demonstra que essa técnica vem sendo reproduzida de geração em geração. Esses artefatos em barro (Fotografia 5) produziram, ao longo do tempo, a identidade quilombola da comunidade Negros do Riacho e influenciaram na forma como são conhecidos pela sociedade urbana das cidades próximas. Gomes (2012, p. 41), ao expandir o conceito de identidade para além da cultura, enfatiza que ela “envolve, também, os níveis sociopolítico e histórico em cada sociedade”.

Williams (1992), por sua vez, chama a atenção para uma questão veiculada pelo senso comum: a de que a cultura é vista apenas como “uma forma em que as pessoas estão vivendo, num certo momento isolado, [porém] é uma seleção e organização, de passado e presente, necessariamente provendo seus próprios tipos de continuidade” (WILLIAMS, 1992, p. 182). Das fotografias apresentadas em sequência, aliadas à

---

35 Narrativa feita em momentos a sós com a pesquisadora registrada em diário de campo.

narrativa oral feita pela fotografada, comprovamos o caráter de continuidade expresso no fato de ainda existirem mulheres na comunidade Negros do Riacho que, tais como suas ancestrais, confeccionam peças artesanais utilizando o barro, cujo trabalho representa uma alternativa viável para o sustento familiar, ao mesmo tempo que se preserva a cultura.

Por meio das fotografias, pudemos acompanhar o trabalho exercido por essa mulher quilombola, desde o início, com a coleta do barro, até o processo de secagem e de queimagem, sendo necessário esforço, paciência e dedicação por parte de quem produz. Concluída a fase de produção, inicia-se o processo de venda: as mulheres artesãs se deslocam até a zona urbana para comercializar as peças em Lagoa Nova/RN, tendo algumas já sob encomenda, cobrando-se um valor entre R\$ 5,00 e R\$ 10,00 por cada cerâmica. Outras vezes, vão à feira da cidade de Currais Novos/RN ou saem às casas oferecendo de porta em porta.

Alinhavando-se as fotografias do Tempo I (1 e 2), dos homens e da ama de leite do período escravagista, às fotografias do Tempo II (3, 4 e 5), das mulheres quilombolas retratadas pelos adolescentes, percebemos que, apesar de apresentarem propostas e tempos distintos, carregam simultaneamente um alto grau de opressão, marcado pela ideologia do colonialismo (século XIX) e da colonialidade (século XXI), entendendo-se que essa última manifesta-se no plano do poder, exercido por uma hierarquia entre os gêneros, tendo o gênero masculino

poder de domínio sobre o feminino, cuja construção social se dá subliminarmente nas práticas cotidianas.

Nas fotografias seguintes, veremos como se constituem o trabalho doméstico e os papéis destinados às mulheres na comunidade quilombola em estudo.

Fotografia 6 – Mulher com criança no colo



Fotógrafo: Rodrigo Lopes (adolescente quilombola de 14 anos)

Na Fotografia 6, evidenciamos ainda a mesma mulher das Fotografias 3 a 5, mas agora ela está segurando uma criança em seu colo, sua neta. A imagem pode ser entendida como a representação da matriarca, pois ela nos relatou que tem, em média, quase 20 (vinte) netos, de modo que alguns moram com ela e estão sob sua criação, formando, portanto, duas

gerações diferentes. Vale salientar que ela é a avó do adolescente de 14 anos que fez a maior parte dos registros fotográficos. Ainda a respeito dessa fotografia, podemos compreendê-la sob outro prisma, conjugada à informação oral dada pela senhora, revelando indícios de como se estruturam os papéis femininos na comunidade, sendo um deles o da mulher, mãe de tantos filhos, esquecida de si mesma, cuja vida gira em função do lar, da vida doméstica e da criação de filhos e, depois, dos netos.

Adichie (2015) nos leva a relacionar essas fotografias com as categorias de gênero, cultura e raça, o que nos possibilitou trazer para o terreno do feminismo e afirmar que “a cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura” (ADICHIE, 2015, p. 28).

Portanto, colonialidade, identidade, cultura, raça e feminismo negro (sendo possível também incluir um possível e futuro feminismo quilombola) formaram miríades, segmentos de linhas que, ao se intercruzarem sem nenhuma hierarquia, foram revelando em imagens as práticas cotidianas dessas mulheres quilombolas: como criam suas filhas e seus filhos, como os meninos se fazem presentes nas imagens e como as meninas se fazem ausentes.

De acordo com Santaella, estudiosa do campo de análises e leitura de imagens, é preciso compreender que a fotografia é considerada uma forma de linguagem e que o ato de ler não está circunscrito a decodificar letras do alfabeto. Desse modo, para ler as imagens, devemos considerar principalmente

quem foram os sujeitos que fizeram os registros fotográficos, sendo esses que lançam ao mundo “um olhar discriminatório, buscando flagrar e capturar um instante que, no correr da vida, esteja carregado de algum sentido” (SANTAELLA, 2012, p. 75). Nesse sentido,

Ler uma foto é lançar um olhar atento àquilo que a constitui como linguagem visual, com as especificidades que lhe são próprias. Significa fazer do olhar uma espécie de máquina de sentir e conhecer. Assim, uma vez diante da fotografia, trata-se de buscar a unidade melódica de suas luzes, linhas e direções, suas escalas e volumes, seus eixos e suas sombras, enfim, contemplar a atmosfera que ela oferta ao olhar, pois a significação imanente dos motivos e temas fotográficos é inseparável do arranjo singular que o fotógrafo escolheu apresentar (SANTAELLA, 2012, p. 80).

Vale salientar que a Fotografia 6 representou um significado para o adolescente que a fez. Desse modo, ao interpretá-la, devemos estar atentos para muitas questões implícitas, tais como a denúncia de uma realidade precarizada e o rosto relativamente cansado e sofrido.

Vejamos a seguir as Fotografias 7, 8, 9 e 10, que retratam outra faceta da cultura das mulheres quilombolas:

Fotografia 7 – Mulher com criança no colo



Fotógrafo: Rodrigo Lopes (adolescente quilombola de 14 anos)

Fotografia 8 – Menina cuidando de outra criança



Fotógrafo: Rodrigo Lopes (adolescente quilombola de 14 anos)

Fotografia 9 – Meninas retirando água da cisterna



Fotógrafo: Rodrigo Lopes (adolescente quilombola de 14 anos)

Fotografia 10 – Meninas transportando água para suas residências



Fotógrafo: Rodrigo Lopes (adolescente quilombola de 14 anos)

Na Fotografia 7, observa-se que já não é mais a senhora anterior, e sim uma outra mulher, a qual, ao fazermos uma análise objetiva, percebemos que carrega uma criança nos braços, provavelmente sua filha. Conforme mencionado

anteriormente, a cultura local está constituída por mulheres que têm muitos filhos. Em conversa com a fotografada, relatou-nos que está com 36 anos de idade, é mãe de 9 (nove) filhos, estando o mais velho com 20 anos. Ela disse ainda que esteve muito doente na gravidez do filho mais novo, quando precisou se deslocar até a capital do estado do RN, Natal, tendo quase falecido. Contudo, os filhos anteriores não correram riscos, nascendo todos na cidade de Currais Novos/RN. Declarou ainda que uma de suas filhas, com 14 anos, está casada e morando em outra casa com um homem. Mais uma vez, percebemos a cultura patriarcal sendo reproduzida: as mulheres estão destinadas ao casamento precoce, a terem muitos filhos e a ficarem presas ao lar, sem que a educação formal seja considerada prioridade. A esse respeito, assim se expressou uma mulher com suas próprias palavras: “meu sonho era trabalhar fora, mas não posso, tenho os meus filhos”. Ou seja, ela está condicionada a essa realidade, vivendo em função dos filhos e do marido, sendo este último exclusivamente responsável por sair, procurar trabalho e trazer dinheiro para casa, garantindo a renda familiar.

Na Fotografia 8, podemos observar uma menina cuidando de outra criança, aparentando satisfação e ao mesmo tempo preocupação em posicionar a criança diante da câmera. É possível verificarmos que ela preferiu ou não houve tempo de olhar para a câmera, uma vez que seu olhar estava voltado exclusivamente para a criança. Identificamos na Fotografia 8 uma responsabilidade que está implícita nos afazeres da

menina, uma realidade desempenhada por ela todos os dias, cumprindo o papel de ajudar a mãe no cuidado com os irmãos mais novos.

Na Fotografia 9, podemos identificar uma menina mais velha em relação às outras crianças menores e no chão visualiza-se duas panelas que foram utilizadas como reservatório para pegar água na cisterna. Nessa perspectiva, Laraia (1986, p. 80-81) argumenta que “a participação de um indivíduo em sua cultura depende de sua idade. Mas esta afirmação permite dois tipos de explicações: uma de ordem cronológica e outra estritamente cultural”.

Na Fotografia 10, podemos observar duas meninas com panelas cheias de água na cabeça, a cumprir suas obrigações domésticas. Percebemos que são crianças, contudo, apesar da pouca idade, algumas já trabalham, ou seja, não se está levando em consideração a ordem cronológica, mas a cultural. A esse respeito, Laraia (1986, p. 80-81) adverte que a “divisão sexual do trabalho mostra que ele é determinado culturalmente e não em função de uma racionalidade biológica”, desse modo, atividades que são destinadas para as meninas também podem ser determinadas para os meninos, de acordo com a cultura na qual estão imersos.

Ao encerrarmos esta seção, evidenciamos como apreendemos o olhar dos meninos sobre o dia a dia feminino da comunidade. Eles retrataram as mulheres e meninas no trabalho cotidiano, seja na feitura de artefatos de barro, marcador da identidade da comunidade, mostrando a continuidade dessa

cultura artesanal, mas também no trabalho doméstico e no cuidado com as crianças. Em nenhuma fotografia, as meninas são vistas em atividades de lazer e brincadeiras infantis. Na próxima seção, abordaremos como se constitui o cotidiano dos adolescentes do sexo masculino, os quais se autorretrataram.

### **Adolescentes do sexo masculino em autorretrato: o que revelam?**

Em continuação apresentamos uma série de três fotografias feitas por dois fotógrafos diferentes: nelas visualizamos adolescentes quilombolas em momentos de lazer. Vale mencionar que, nas muitas vezes em que estivemos na comunidade em atividades de extensão, vimos os meninos brincando ou jogando futebol, em pequenos grupos, até porque, apesar de vasto, o território da comunidade não possui nenhuma praça ou centro de lazer, a não ser um espaço fechado que funciona como clube de festas, aberto ao público somente em dias festivos.

Portanto, essa sequência de fotos constitui-se em um registro importante da cultura juvenil masculina, própria dos meninos quilombolas da comunidade Negros do Riacho.

Fotografia 11 – O jogo do futebol – Parte 1



Fotógrafo: Rodrigo Lopes (adolescente quilombola de 14 anos)

Fotografia 12 – O jogo do futebol – Parte 2



Fotógrafo: Rodrigo Lopes (adolescente quilombola de 14 anos)

## Fotografia 13 – O jogo do futebol – Parte 3



Fotógrafo: Carlos Silva (adolescente quilombola de 13 anos)

Todavia, o que nos chama a atenção nessas fotografias é a contraposição das práticas culturais de gênero vivenciadas por elas, as mulheres e meninas, e por eles, os meninos. Mulheres e meninas foram retratadas em trabalhos domésticos ou na produção de peças artesanais e cuidados com as crianças, enquanto os meninos, em práticas de lazer. Em nenhuma das fotos eles aparecem trabalhando ou ajudando suas mães e irmãs. Ao todo, foram 11 fotografias realizadas pelos meninos e, coincidentemente, em nenhuma delas eles “olharam” para as meninas e mulheres em situações de divertimento ou lazer. Nesse sentido, questiona-se: “As mulheres somente trabalham? Não se divertem? Caso se divirtam, por que a câmera nunca as flagrou em situações de divertimento? E eles, adolescentes do sexo masculino, contribuem nos fazeres domésticos e

cotidianos da comunidade? Participam, tanto quanto as mulheres, na produção artesanal das peças de barro? Por que se autorretrataram somente em situação de lazer? Por que as meninas retratadas por eles somente aparecem em situações de trabalho e nenhuma vez em momentos de lazer?” Segundo Chimamanda Adichie (2015, p. 28),

a questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente.

A cultura subalternizadora também é construída nas relações cotidianas, em práticas de dominação de um gênero sobre outro e, passando de geração a geração, independentemente de classe social, raça ou etnia e assim, conforma o gênero feminino a ser explorado pelo masculino, ao mesmo tempo em que confere a este último o domínio sobre aquele nas demais dimensões, quer seja na vida pública ou na vida privada.

A partir de informações ditas pelos/as moradores/as, bem como mediante práticas observadas, é perceptível que a maioria das mulheres trabalha apenas no lar, como donas de

casas, e que há uma reprodução desse papel, tendo em vista que as meninas assumem as tarefas que muitas vezes não caberiam a elas. Foi diagnosticado, por meio de relatos orais, que o lazer e o brincar das meninas estão restritos ao cuidar dos/as irmãos e irmãs mais novos/as, pois se trata de famílias numerosas, com até dez (10) filhos, com uma diferença de idade de apenas um ano. Além desse cuidado, auxiliam a mãe nas tarefas da casa, como lavar louças, pegar água em cisternas etc., o que ocorre devido ao condicionamento cultural e à identidade patriarcal que se materializam em brinquedos voltados justamente para que as meninas se tornem verdadeiras donas de casas, tais como: fogõezinhos, panelinhas, pratinhos, colherzinhas - vocábulos utilizados em diminutivos, que, como brinquedos, abrandam o peso da realidade mimetizada e incitam ao prazer do brincar e ao jogo da brincadeira, porém, subliminarmente passam a mensagem de continuidade de práticas vivenciadas por suas ancestrais. Ao observarmos esse contexto, percebemos que a comunidade encara isso como algo natural, determinado biologicamente. Esse fato foi comprovado no local, uma vez que, ao se indagar a respeito do que as meninas brincam, a resposta foi unânime: “casinha” e “boneca”, o que na verdade não se restringe apenas a uma brincadeira boba, mas a uma preparação e/ou a uma realidade futura. O que as falas e as fotografias desvelam nos remetem a Carneiro, que, ao enfatizar a necessidade de um feminismo negro, ressalta:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? [...] Quando falamos em romper com o mito da rainha do lar, da musa idolatrada dos poetas, de que mulheres estamos falando? As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca. Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher? (CARNEIRO, 2011)<sup>36</sup>.

Como o conhecimento dessas práticas pode problematizar o projeto pedagógico da escola quilombola, em construção, sob a égide das Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola? Eis o desafio a ser assumido por todos: pesquisadores da universidade e professores da escola S. Francisco de Assis e Humberto Gama, ambas escolas para quilombolas, frequentadas pelas crianças e adolescentes da comunidade Negros do Riacho.

Mas, quanto às meninas e adolescentes, de posse de uma câmera fotográfica, o que retratam?

---

36 Disponível em: <<https://rizoma.milharal.org/2013/05/19/enegrecer-o-feminismo-a-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-a-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/#more-2574>>.

## **Adolescentes do sexo feminino: por que a ausência nas fotografias?**

Voltando à comunidade na data combinada, exatamente uma semana depois, apenas duas meninas se interessaram em capturar alguma cena da comunidade em que mulheres fossem fotografadas em dinâmicas cotidianas. Qual não foi a nossa surpresa ao perceber que apenas três fotografias foram realizadas e que nenhuma destas era sobre as mulheres! Por que, tal como os meninos, as meninas não se autorretratarem, já que, no primeiro momento, a câmera havia sido deixada na comunidade para que adolescentes de ambos os sexos dela fizessem uso? O que esse vazio feminino nos indicava? Acerca desse fato, ao serem questionadas pela pesquisadora, as meninas diziam que “Não tinham tido tempo de fotografar”. Diante disso, a câmera foi deixada por mais uma semana, dessa vez somente para o uso delas.

Em suas fotografias, duas tinham como tema o mesmo homem, observem as Fotografias 14 e 15, e a única imagem feminina retratava o quadro de Santa Luzia (Fotografia 16). Não foi registrada nenhuma menina, nenhuma mulher adulta, havendo poucas fotografias. Novamente há ausência delas, o mesmo vazio deixado pelos adolescentes meninos, nesse momento corroborado pelas adolescentes meninas.

Fotografia 14 – Homem e cavalo



Fotógrafa: Aliane Oliveira (adolescente quilombola de 16 anos)

Fotografia 15 – Homem cuidando da terra



Fotógrafa: Aliane Oliveira (adolescente quilombola de 16 anos)

Fotografia 16 – Santa Luzia



Fotógrafa: Mariana Cristina (criança quilombola de 11 anos).

Onde elas, as meninas, se encontram na hierarquia dessa comunidade? Por que não se autorrepresentaram? Por que se deixaram representar pela câmera dos meninos apenas em situação de trabalho doméstico? Por que não aproveitaram quando dispunham da câmera somente para elas, e não se enfeitaram, se maquiaram e se fotografaram? Santa Luzia, representada em uma das fotografias, pode indicar não apenas a religiosidade católica, a crença e a fé, mas, também, subliminarmente, o padrão de beleza europeu do qual se afastam por serem de descendência e diáspora africana.

## Considerações finais

Entender o papel desempenhado pelas mulheres quilombolas da comunidade Negros do Riacho na transmissão da cultura às novas gerações por meio da fotografia levou-nos a optar por dividir nossas reflexões em dois momentos históricos – Tempo I, século XIX, e Tempo II, século XXI, ano de 2017. O século XIX apresenta o período da colonização, do escravismo e do quilombismo, mostrando-nos como escravizados e escravizadas eram retratados/as em fotografias: as vestimentas com que eram fotografados/as, suas poses; crianças brancas aos seus cuidados revelavam a condição econômica de seus/as senhores/as, mas os pés descalços denunciavam a condição social de escravizado/a. Essas fotos mostram uma forma de resistência e possibilidade de afastamento da identidade subalterna instituída pela colonização. As fotografias do século XXI – ano de 2017 – demonstram que o processo colonial clássico originou práticas de colonialidade do poder, cuja classificação social tão presente na sociedade atual reproduzida também em comunidades quilombolas.

A partir do narrado neste texto, revelado pelas câmeras fotográficas e pelo olhar adolescente quilombola, abrem-se novas possibilidades de atuação, tanto junto à comunidade em si quanto às escolas frequentadas pelas crianças e jovens da mesma. O estudo expôs dois aspectos da cultura local: o primeiro reforçou a preservação da identidade negros do riacho por meio da produção de peças em cerâmica, tantas

vezes descrita em estudos acadêmicos, sendo esta também a forma como seus habitantes são reconhecidos nos espaços urbanos. Alertou ainda para o fato de essa prática cultural encontrar-se fragilizada, na medida em que poucas mulheres atuam na produção desses artefatos.

O segundo evidenciou a reprodução da cultura patriarcal negro-quilombola que se manifesta no cotidiano de criação de crianças e jovens em que apenas às meninas e mulheres cabe o compromisso dos trabalhos domésticos. Percebemos, por meio de fotografias, corroboradas por falas dos moradores, como se educam as meninas e como se educam os meninos, de que brincam as meninas – quando brincam, pois nenhuma fotografia nos revelou tais brinquedos, tampouco brincadeiras. A pesquisa nos desafiou a problematizar as relações de gênero numa cultura patriarcal negra quilombola. Percebemos que essa é a cultura dominante transmitida de geração a geração, num sistema de colonialidade e classificação, não de raça, mas de gênero, reiterado nas práticas cotidianas, cabendo às meninas e às mulheres o trabalho doméstico, a produção de artesanato cerâmico, o cuidado com as crianças pequenas, e aos meninos o lazer e a brincadeira, constituindo-se em desigualdade entre os gêneros masculino e feminino.

Encerramos este texto, mas não as inquietações, tampouco o trabalho junto à comunidade e à escola para quilombolas S. Francisco de Assis, onde estudam as crianças, e à Escola Urbana Municipal Humberto Gama, voltada para os adolescentes oriundos da comunidade.

O conhecimento das práticas reveladas pela pesquisa nos possibilitou oferecer eventos que tratem do feminismo, em especial, do feminismo negro, porém refletido a partir das especificidades quilombolas da própria comunidade e, em concomitância, inserir tal problematização no projeto pedagógico da escola, consoante com os marcos legais, a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola.

## Referências

ARAÚJO, Janaína Jardiny Dantas. **Educação Quilombola: identidade, tradições e costumes (des)valorizados na prática escolar urbana.** 2017. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – CERES, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013a.

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

\_\_\_\_\_. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero.** São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://rizoma.milharal.org>>. Acesso em: 05

mar. 2017.

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

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: 29 maio 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado. **Negros no estúdio do fotógrafo**: Brasil segunda metade do século XIX. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Povo Negro: Revista USP**, São Paulo, 1995/96.

PROEXT/MEC/SESU – **Programa pró-quilombola**: Negros do Riacho, comunidade e Universidade Juntos. Edital 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROUILLÉ, André. **A fotografia**: entre documento e arte contemporânea. Tradução Constança Eggejas. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Joelma Tito. **Tradição oral e prática ceramista em uma comunidade rural negra no sertão do Rio Grande do Norte**. Recife, 2010. Disponível em: <<http://www.encontro2010.historiaoral.org.br>>. Acesso em: 24 abr. 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.





## A PÓS/DECOLONIALIDADE E OS MOVIMENTOS DE MULHERES E FEMINISTAS NA ÁFRICA

Florita Cuhanga António Telo<sup>37</sup>

### Introdução

Escrever sobre África no Brasil, a partir da minha experiência de quase dez anos intercalados por aqui, significa sempre iniciar dizendo que África é um continente atualmente com 54 países, dos quais cinco têm o Português como a sua

---

37 Doutoranda em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, gênero e feminismo pela Universidade Federal da Bahia – PPGNEIM. Mestra em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba. Licenciada em Direito pela Universidade Agostinho Neto em Luanda/Angola. Membro fundadora do primeiro Colectivo Feminista Angolano Ondjango Feminista. Membro Fundadora e Vice-Presidente da Associação Angolana Observatório de Políticas Públicas na Perspectiva de Género. Membro do Grupo de Pesquisa GIR@ da UFBA, do Grupo de Pesquisa LES da UFRB. Colunista do jornal virtual Correio Angolense. Nascida em Angola na província do Uíge.

língua oficial, resultante, à semelhança do Brasil, da exploração colonial de Portugal.

Este entendimento é extensivo a quando falamos de feminismo africano, pois é preciso atentar que não existe só o feminismo, visto na perspectiva e a partir das/os africanas/os, mas também outros movimentos, coletivos e singulares, acadêmicos e ativistas-sociais que abordam situações das mulheres africanas na África, cada um com suas especificidades culturais, geográficas, linguísticas, étnicas, populacionais, etc.

Assim, começo a minha escrita com um olhar crítico inicial sobre o processo de construção da África e das/os africanas/os, no âmbito da geopolítica mundial, principal elemento formador das percepções do imaginário mundial. Entendo que é fundamental *compreender melhor o que se passa, conhecendo o que se passou.*

No título dois retrato *a construção do imaginário mundial sobre África e as/os africanas/os* resgatando as denúncias feitas por Ki-Zerbo, a partir das produções de cientistas clássicos europeus.

Em seu único subtítulo, demonstro como estas construções fazem parte de um projeto maior imperialista que se constituiu à custa de relações sociais de exploração dos recursos humanos e naturais (colonialidade do poder), da negação e inferioridade dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes (colonialidade do ser), bem como a definição unilateral de regras válidas impostas para a produção de conhecimento (colonialidade do saber) e a não humanidade,

a ausência de gênero dos sujeitos colonizados (colonialidade do gênero).

No título três, faço um resgate inicial do desenvolvimento dos estudos feministas na África e de mulheres numa perspectiva política-acadêmica, destacando a genealogia destes movimentos e seu papel na edificação destes estudos no continente.

Proseguindo, em seu subtítulo primeiro, faço uma abordagem a partir da crítica pós/decolonial à modernidade ocidental, visando à superação do feminismo universalista, e ainda da necessidade de lentes próprias para observar o feminismo nascido na África e na América Latina. No subtítulo dois, defendo que *descolonizar é preciso* para a efetivação do pluralismo feminista.

Antes das minhas *conclusões inconclusivas*, pois estamos a fazer o caminho caminhando, sugiro um olhar sobre um movimento pioneiro. Trata-se de uma análise concisa do primeiro grupo de mulheres em Angola que se autoidentifica como feminista – o Ondjango Feminista, corolário, de certo modo, das trajetórias históricas dos diversos movimentos feministas e de mulheres na África.

## **1 A construção do imaginário mundial - África e Africanas/os**

Enquanto mulher negra angolana/africana tenho experienciado, por minhas andanças virtuais e geográficas,

que existe uma ideia negativa, fortemente enraizada do que representa o continente africano na geopolítica mundial.

Joseph Kizerbo, em sua obra *História da África Negra* vol. 1 (2009), traz aportes pertinentes para auxiliar na compreensão dessa formação. Durante a colonização, a história da África era vista como um apêndice de acréscimo à história do país colonizador. Dizia-se, na maior parte das vezes, que a história da África não existia e, conseqüentemente, todas as particularidades dos seus povos.

Ki-Zerbo (2009, p.10-14) destaca os posicionamentos de alguns cientistas ocidentais que destorceram a imagem do continente. Inicia falando de Hegel (1830), que afirmava que África não é uma parte histórica do mundo, não tem movimentos, progressos a mostrar, nem movimentos históricos próprios dela. Para Coupland (1928), até D. Livingstone pode-se dizer que África propriamente dita não tivera história.

Havia posições mais extremas, como de P. Gaxote (1957), para quem os povos africanos nada deram à humanidade. Nesse sentido, não havendo nenhum tipo de conhecimento ou contribuição “científica” nos moldes da ciência tradicional, os tornava, em meu entender, selvagens desprovidos do uso razão, aliás, isso mesmo serviu de justificativa para a escravidão e colonização.

E. Sik escreveu:

A grande maioria dos povos africanos, como não têm classes, não constituem Estados no sentido estrito da palavra. Mais exatamente, o Estado e as classes sociais apenas existiam na fase embrionária. É por isso que, no que respeita a estes povos, não se pode falar da sua história, no **sentido científico** do termo, mas antes do aparecimento dos usurpadores europeus (*In*. KI-ZERBO, 2009, p.11)

Poderia continuar a enumerar outros posicionamentos de cientistas de renome, que a partir da sua produção construíram uma imagem de África completamente estereotipada, cujas implicações têm impactos negativos até hoje.

Tal como refere Ki-Zerbo (2009, p.13), estes mitos ressaltam a passividade histórica dos povos africanos e dos povos negros em particular. Outrossim, prossegue o autor, o argumento a *silentio* que leva a dizer que o continente ficou imóvel desde há milênios não passa de um sofisma que denota a nossa ignorância atual quanto às transformações que se operaram nas histórias africanas.

Existe já uma vasta produção científica que demonstra que estas teorias não só eram falaciosas, como tinham um cunho racista, imperialista, muito forte, fazendo com que povos inteiros fossem anulados, invisibilizados e até mesmo dizimados, física e culturalmente.

A história africana, salienta Ki-Zerbo (2009, p.13), indica-nos de forma eloquente transformações africanas autônomas, autênticas mudanças de rumo levadas a cabo,

seja sob influência de mutações nas técnicas agrárias ou metalúrgicas, seja pelo poder criador de personalidades de relevo.<sup>38</sup>

Não se trata mais de confirmar que, à semelhança de outros povos, o africano também teve seus próprios movimentos históricos, e continua tendo. Além disso, as suas relações sociais se regem por diversas cosmovisões, muitas delas completamente diferenciadas do mundo ocidental.

Portanto, junto ao ser humano há invenções, mudanças, problemáticas e dinâmicas do progresso, além de história, no sentido real do termo, afirma Ki-Zerbo (2009, p.17). O desafio hercúleo é desconstruir essa passividade africana, pois

[...] estamos fartos das histórias racistas, sob qualquer forma que se apresente. Não admitimos as influências em sentido único, erigidas em sistemas. Não admitimos ser considerados como instrumentos perpetuamente passivos, nem que se extrapole a partir do capitalismo triunfante do século XIX europeu para fazer de toda a história africana um reflexo escabroso do universo, um beco sem saída em que se vêm extinguir as influências civilizadoras de todos os continentes (2009, p.14).

Esta deturpação intencional da história acabou sendo, em meu entender, um dos instrumentos determinantes para

---

38 Mais informações em: KI-ZERBO, Joseph. *História da África Negra*. 4ª Ed. Portugal: Publicações Europa-América, Lda, 2009. 452 p.

a consolidação dos interesses imperialistas, reflexo dos limites do pensamento ocidental tido como totalizante.

## **1.1 As colonialidades e as resistências dos povos colonizados**

A construção de uma África homogênea, selvagem, sem história, atrasada e não humana faz parte de um processo maior, mais complexo, que idealizava o controle dos recursos naturais e culturais, além da mão de obra. Tudo isso foi resumido sabiamente por Anibal Quijano em *colonialidade de poder*.

É um conceito decorrente da relação entre modernidade, colonialismo e capitalismo, em volta do qual se cria um padrão mundial de poder sustentado na ideia de raça que impulsionou a classificação racial/étnica (índios, negros, brancos, mestiços), e uma classificação geocultural, de gênero e heterossexual (QUIJANO, 2002).

Trata-se de uma definição unilateral das relações sociais de exploração/dominação/conflitos em meio à disputa pelo controle e domínio do trabalho e seus produtos, a natureza, o sexo e seus produtos, a reprodução da espécie, a subjetividade, incluindo o conhecimento e a autoridade, bem como seus instrumentos de coerção (QUIJANO, 2002).

É o controle dos recursos humanos, naturais e culturais, definidos a partir de cima, de um padrão particular que tem sido apresentado como verdadeiro e universal. Assim, o Norte, entenda-se Europa ocidental e Estados Unidos, define as regras

de convivência mundial em todos os aspectos, mediante uma escala de valores, cuja referência é sempre o próprio ocidente.

Walter Mignolo (2003, p.41) resume a colonialidade do poder proposta por Quijano da seguinte forma:

1. O conceito de “cultura” torna-se crucial para a tarefa de classificar e reclassificar a população;
2. Uma estrutura funcional para articular e administrar tais classificações (aparato do Estado, universidades, igreja etc);
3. A definição dos espaços adequados para esses objetivos;
4. Uma perspectiva epistemológica para articular o sentido e o perfil da nova matriz de poder e a partir desta canalizar a nova produção de conhecimento. Foi a partir destes elementos que se constituiu a colonialidade do poder, através do qual o planeta inteiro se articula para a produção de conhecimento e seu aparato classificatório.

A invenção da classificação e valoração hierarquizante foi um primeiro momento, ou concomitante, no qual se deu a sua continuidade/manutenção. Daí o aparato referido por Quijano, em que a religião (ênfase no catolicismo) jogou sempre um papel determinante com a ameaça do inferno/promessa de paraíso, ao lado do Estado detentor do poder coercitivo e da universidade que produz o conhecimento “científico verdadeiro”.

O imaginário mundial foi edificado por cima destes pilares por milênios, e ainda hoje é desta forma que ele se constitui, sempre com a presença das resistências que se cria(ra) m nas suas margens e fissuras, como é o caso do pensamento

decolonial e pós-colonial, entre outros, desenvolvidos por pesquisadoras/es oriundos do chamado Terceiro Mundo e da sua diáspora.

A colonialidade do poder abriu espaço para mais contribuições que permitiram desenvolver de modo crítico outras áreas em que ela tem influência direta.

É o caso da *colonialidade do ser* proposto por Nelson Maldonado (2007), baseado na ideia de negação da humanidade, a inferioridade de populações (indígenas e afrodescendentes, africanas) que ao longo da história são tidas como um obstáculo, não somente para a cristianização, como para a modernização. (tradução nossa)

A *colonialidade do saber* de Edgard Lander (2000) é fundamentada num tipo de racionalidade técnica, científica, epistemológica que se assume como o padrão válido de produção de conhecimento. Significa que o ocidente burguês ditou as regras válidas para a produção de conhecimento, sedimentada na lógica cartesiana. Por fim, Maria Lugones (2008) propõe uma colonialidade do gênero fundada na exclusão dos sujeitos colonizados da categoria “homem” ou “mulher”, sobre a qual dissertarei mais adiante.

## **2 Os movimentos de mulheres e feministas africanos**

A pesquisadora Sul Africana Desire Lewis fez um estudo bastante exaustivo sobre o feminismo e o movimento de mulheres na África, cujo resultado foi publicado em *African*

*Feminist Studies: 1980-2002 a review essay for the african gender institute's* (2002).

A partir da leitura de diversos autores africanos, Lewis (2002, s.p) identifica que os estudos das mulheres na África surgem principalmente na década de oitenta, entretanto, já existiam produções anteriores sobre a temática, onde se destacam obras como as de Denise Paulme's *Women of Tropical Africa* (1963), Kenneth Little's *African Women in Towns* (1973) e Sylvia Leith-Ross' *African Women: A Study of the Ibo of Nigeria* (1965).

Neste contexto, Lewis trabalha a história dos estudos feministas sob duas perspectivas imbricadas, aquela em que destaca a produção acadêmica, a partir dos financiamentos a pesquisadores africanos para os seus estudos e, posteriormente, a sua organização em redes, ONG's, associações, grupos de pesquisa/estudos, e massificação das publicações sobre mulheres e feminismo africano.

Para Lewis (2002, s.p), o período compreendido entre o início de 1980 e meados da década de 1990 constitui um momento importante para moldar o pensamento feminista Africano e os estudos sobre as mulheres. De meados da década de 1990 até aos dias de hoje inaugurou padrões variados. (tradução nossa)

Contudo, um período anterior presenciou a primeira onda de financiamentos de pesquisas sobre as agendas intelectuais, culturais e políticas que confrontam o feminismo africano. Assim, surgem intervenções como as de Chikwenye

Ogunyemi (1984) e Molará Ogundipe-Leslie (1985) desafiando tradições eurocêntricas, para definir formas e objetivos distintos para o feminismo na África (LEWIS, 2002, s.p). (tradução nossa)

Este primeiro momento é marcado então pelo surgimento de mais pesquisadoras/es pensando na África a partir de dentro, das necessidades e particularidades de cada povo, bem como sobre a necessidade de problematizar e contestar as edificações históricas passadas e presentes sobre as mulheres africanas.

O outro movimento, paralelo ao primeiro, destaca as contribuições das coletividades no neste processo.

Lewis (2002) afirma que outra tendência importante na África foi o surgimento de publicações que descrevem a agência das mulheres africanas, especialmente nas lutas anti-coloniais, a partir de obras pioneiras como: *Angolan Women: Building the Future From National Liberation to Women's Emancipation* (1984), documentada pela Organização da Mulher Angolana; *Women in Ethiopia* (1982), e *Ethiopia: Women in Revolution* (1984), ambas escritas e publicadas pela *Revolutionary Ethiopian Women's Association* (REWA). (tradução nossa)

Deste modo, vai se consolidando uma tradição de pesquisa e produção de conhecimentos africanos no âmbito dos estudos das mulheres e feminismo fortemente influenciados pelo caráter comunitário de muitos povos. As organizações, associações e outras agremiações ligadas ou não à pesquisa

acadêmica vão assumir papel importante, especialmente ao se juntarem em redes de trabalho e pesquisa.<sup>39</sup>

É esta mesma tradição que tem possibilitado às intelectuais feministas

“institucionalizar a sua presença, para articular agendas para o feminismo Africano, facilitando a pesquisa e o ativismo por mulheres africanas pesquisadoras [organizando] workshops em metodologia, mulheres e desenvolvimento rural, reprodução, meios de comunicação e assistência ao desenvolvimento” (MAMA, 1996, p.6). (tradução nossa)

A presença consciente e crítica de pesquisadoras nos diversos espaços de pesquisa dentro e fora do continente trouxe maior visibilidade às demandas africanas. Mais do que isso, permitiu que esses grupos evidenciassem de forma massiva o modo como os diversos países africanos vivenciavam os

---

39 Entre outras redes e organizações especializadas dedicadas a áreas específicas, ela cita: para o empoderamento das mulheres, a ONG como Akina Mama wa Afrika (AMWA); as mulheres africanas do Instituto de Liderança; Femmes Africa Solidarité (FAS), que se concentra na construção da paz; ABANTU para o Desenvolvimento, lidando com as organizações e desenvolvimento; Conselho para o empoderamento econômico das mulheres em África (CEEWA), Mulheres na Lei e Desenvolvimento em África (WiLDAF), Mulheres e Lei na África Austral (WLSA), Associação de Mulheres Africanas para Bolsas de Estudos (AAWS), que consolidou as bolsas de estudos em África e na América do Norte. E outras tantas têm reforçado consideravelmente o trabalho daqueles formados na década de oitenta (LEWIS, 2002,) tradução nossa.

seus problemas e perspectivavam possíveis saídas, no que se refere às mulheres.

Igualmente, há persistente insistência de que existe vida para além da colonização e escravidão, mas, ao mesmo tempo, estes funcionam como divisores de águas de peso, na visão de que os povos africanos têm de si e do mundo, e vice-versa.

Especificamente sobre o feminismo na África, Patrícia MacFadden (2001A) afirma que um ponto de partida para qualquer discussão sobre isso é defini-lo como sendo fundamentalmente a luta das mulheres contra o controle patriarcal e a exclusão. Em seu entender, trata-se de uma luta em que as mulheres africanas têm se engajado, individual e coletivamente, há milênios, sendo, por isso mesmo, a mais antiga expressão de resistência contra a injustiça na narrativa humana, embora menos conhecida. (tradução nossa)

Entretanto, nem todas as pesquisadoras e ou ativistas africanas se identificam como feministas, por diversos motivos. O principal é o de ser produto do domínio branco, não racial conscientemente e mais voltado para o sujeito individualmente considerado. Todas, de certo modo, se enquadram no movimento de mulheres.

Para MacFadden (2001A), o Movimento das Mulheres é um amplo espaço de política indiferenciado, em que toda mulher pode reivindicar os “direitos” das mulheres na sociedade. Contudo, a feminista, dentro deste movimento, tem sua ação marcada por questões de identidade política, e a relação entre as ativistas no movimento das mulheres e as ativistas feministas é

consolidada através de um compromisso mútuo para a eventual libertação de todas as mulheres. (tradução nossa)

Partindo do entendimento de que ser feminista decorre de autoafirmação, ou seja, ninguém deve obrigar outrem a sê-lo, bem como as pessoas são livres de assim se identificarem, não precisamos ser “todas feministas”, pois este é somente um dos milhares de caminhos possíveis para se alcançar a justiça por um mundo de direitos inclusivos.

Minha postura pessoal e acadêmica é a de reconhecer que as diferenças entre os movimentos são bem mais complexas do que meramente terminológicas, o que enriquece bastante o panorama das nossas análises, debates e pesquisas em todos os âmbitos. Minha orientação para este artigo vai mais direcionada ao Feminismo Africano por opção metodológica e por ser também o meu objeto de pesquisa do doutorado.

Na perspectiva de Mekgwe (2008), o feminismo não é estranho ao contexto africano, e acusar todos os feminismos de imperialistas apaga da memória as longas histórias de resistências das mulheres aos patriarcados locais e imperialistas. Muitos motins de mulheres ao redor do mundo antecederam o feminismo ocidental ou ocorreram sem qualquer contato com as feministas ocidentais.<sup>40</sup> (tradução nossa)

Eu entendo ser muito mais do que redefinir o feminismo hegemônico para garantir a sua relevância no contexto africano,

---

40 Sobre as críticas e fundamentações do feminismo como sendo anti-africano ver: MEKGWE, Pinkie. Theorizing African Feminism(s): the ‘Colonial’ Question. *An African Journal of Philosophy / Revue Africaine de Philosophie*, Zâmbia, 2008, p. 11.

mas construí-lo a partir de referenciais específicos, dentro de uma filosofia maior que advoga uma perspectiva política de emancipação das “mulheres”.

Segundo Mekgwe (2008), como africana, a mulher precisa estar consciente do contexto em que a sua postura feminista é formada. Além disso, citando Omolara Ogundipe Leslie, ela salienta que a mulher africana precisa estar consciente não somente do fato de que ela é uma mulher, mas, ao mesmo tempo, que ela é uma pessoa africana e do Terceiro Mundo. Além de apontar as falhas de sua cultura, ela precisa ter atenção para não parecer estar aspirando à ocidentalização em detrimento dos seus próprios costumes africanos. (tradução nossa)

Não somos seres neutros, pois existe um arcabouço pesado sobre os corpos de mulheres e homens negros africanos. Opto sempre por introduzir o meu lugar de fala, pois não se pode negar que o fato de eu ser negra, mulher, angolana/africana, de classe baixa influencia a leitura de terceiros sobre os meus discursos e sua respectiva interpretação, por exemplo.

Ao mesmo tempo, faz-se necessário reconhecer que a “descoberta” do feminismo terminologicamente falando é ocidental, nascida no seio do movimento de mulheres brancas burguesas. Todavia, sua filosofia está presente em diversas culturas, que convencionaram, posteriormente, agregar ao feminismo ou buscar outras denominações:

Mas excluir séculos de resistência por mulheres em África, Ásia, América Latina, Caribe e outras partes do mundo fora da Europa e América do Norte - porque as mulheres brancas tiveram a oportunidade de falar e escrever sobre suas lutas de uma forma que é mais universalmente acessível – é, no mínimo, ridículo (MACFADDEN, 2001A, online) (tradução nossa)

Esta (re)apropriação do feminismo por várias africanas, em meu entender, não deve significar uma transferência por osmose da filosofia do feminismo hegemônico para o africano, uma vez que, a partir dos estudos pós/decoloniais, as mulheres negras e as latinas têm dado formas e conteúdos ao que se convencionou chamar de feminismo pós/decolonial.

Assim, este movimento histórico ativo, particularmente na África, vai receber aportes determinantes de pessoas físicas e jurídicas, por meio de uma

extensa gama de pesquisas em ciências sociais, lideradas pelos principais institutos de pesquisa africanos em todo o continente [...] as estudiosas africanas criaram novos e empolgantes debates sobre as relações entre colonialidade, desenvolvimento e poder desde o final dos anos 1950, quando os primeiros estados africanos alcançaram sua independência. (MACFADDEN, 2001B). (tradução nossa)

A colonialidade é um elemento incontornável no debate sobre movimentos de emancipação, mulheres e Terceiro Mundo, conforme justifico no ponto a seguir.

## **2.1 A colonialidade de gênero e a superação do feminismo universalista**

*[...] o movimento de liberação da mulher hegemônico, tem apontado a que as mulheres consigam o que tem o homem branco, universalizando o termo “mulher” sem consciência nem conhecimento da colonialidade de gênero (Lugones, 2012).*

A crítica à modernidade ocidental e o consequente reforço das colonialidades têm constituído um ponto central nas discussões dos estudos pós/decoloniais.

A tão aclamada modernidade europeia se desenvolve a partir de um arcabouço histórico, cujo conteúdo decorre de processos históricos que, afirma a nigeriana Oyeronke Oyewumi (2002 [s/p], *original em inglês, tradução livre*), incluíram o comércio transatlântico de escravizados e as respectivas instituições da escravidão, bem como a colonização europeia de África, Ásia e América Latina.

A mexicana Maria Lugones (2012) argumenta, e muito bem, que o pensamento moderno se sustenta em dois pilares essenciais: o primeiro é o da não contradição, e o segundo, das dicotomias hierárquicas. (tradução nossa)

Lugones defende que, em se tratando de dicotomias hierárquicas, se destacam os conceitos de humano e não humano, em que, ou se é humano ou não se é, e ser os dois é uma contradição. Nestes termos, definiu-se os europeus como seres humanos, e os colonizadores não, todavia, os denominados “índios” e “negros” foram concebidos como bestas, seres naturais e tratados como tal.

Ainda segundo Lugones, a introdução da dicotomia racial - em que os europeus se consideravam seres de razão e consideravam esta como uma característica central do ser humano – requer que os colonizados sejam constituídos como seres sem razão. É no âmbito destas duas centralidades que se desenvolve o mundo, especialmente o da ciência. Como compreender o movimento de mulheres e feminista africanos neste âmbito?

É preciso dizer que o pensamento feminista hegemônico<sup>41</sup> definiu, desde o seu surgimento, o sujeito universal “mulher”. Por muitos anos, a abordagem sobre este tema foi feita em nome de “todas” as mulheres, ao passo que apenas se referia a uma parcela bem definida da sociedade ocidental (as caucasianas burguesas).

Historicamente, índias/os e negras/os foram construídas/os como bestas, concebidos como sexualmente dimórficos ou

---

41 Para efeitos do presente artigo “feminismo hegemônico” se refere as teorizações identificadas como feministas, amplamente estudadas e definidas como a sua “História Geral”, entretanto, ele nasce num contexto específico, das classes burguesas nos Estados Unidos e na Europa, sistematizadas a partir das já conhecidas *ondas do feminismo*.

ambíguos, sexualmente aberrantes, sem controle e capazes de executar qualquer tarefa e sofrimento - não eram seres, nem homens nem mulheres, por isso sem gênero. Por conseguinte, eram tratados como totalmente acessíveis sexualmente pelo homem e sexualmente perigosos para a mulher entendida aqui como a europeia burguesa, reprodutora de raça e capital (LUGONES, 2012).

Neste contexto, toda a teorização e fundamentação tidas como científicas em torno da “pessoa humana” foram idealizadas sem incluir as bestas. Este é um aspecto que não deve ser menosprezado, pois sobre ele repousam as raízes profundas das dificuldades em enquadrar os diferentes povos dentro da lógica ocidental. Como pensar este “não ser”, a quem (in)advertidamente foi extensivo, posteriormente, a expressão “mulher”?

A colonialidade de gênero, terminologia inserida por Lugones (2012), advoga que não há mulheres indígenas nem negras, pois a frase “mulher indígena” (e negras) é uma contradição. Todavia,

as mulheres eurocentradas, burguesas, brancas têm usado o termo “mulher” como universal, em sua luta pela liberação das mulheres compreendida somente por moderna, capitalista, significado ideológico moderno, capitalista, colonial que exclui a todas/os negras/os e todas/os índias/os. Por isso, precisamos ouvir as palavras como problemáticas (LUGONES, 2012). (tradução nossa)

É neste âmbito que se desenvolve o feminismo hegemônico como proposta política emancipadora para “todas as mulheres”. Não obstante, tem se demonstrado, sobretudo analisando os estudos acadêmicos, que é apenas a realidade de um grupo específico. Em meu entender, é fundamental pensar os feminismos localizados e sua importância de desmistificar as duas características do pensamento moderno ocidental - a não contradição e as dicotomias hierárquicas.

A superação das dicotomias hierárquicas e da não contradição vai possibilitar que os conhecimentos ainda tidos como das margens e ou das fissuras sejam valorados exatamente na mesma medida que outros tipos de abordagens, como as do feminismo hegemônico.

É necessário não perder de vista a história da construção das sociedades e subjetividades dos países colonizados, onde já existiam formas próprias de vida, culturais, econômicas, políticas, anteriores à invasão imperialista. As cosmovisões destes povos não se afiguram como melhores ou piores do que

as demais, não são totalizantes, na medida em que acreditam na diversidade que eles próprios vivenciam.

A este propósito, Oyeronke Oyewumi (2002) critica a centralidade do gênero na cultura ocidental. Para ela, as pesquisadoras feministas recorrem ao conceito de gênero como padrão para explicar a subordinação e a opressão das mulheres em todo mundo. Fazendo isso, elas assumem como universais tanto a categoria “mulher” quanto a subordinação – gênero é uma construção sociocultural. Precisamos pesquisar se é realmente isso que ocorre em outros espaços geográficos. (tradução nossa)

Além disso, o privilégio do gênero masculino como uma parte essencial do ethos europeu está consagrado na cultura da modernidade. Sua principal fundamentação defende que os conceitos feministas estão enraizados na família nuclear, que acaba sendo a sua base e representa o veículo para a articulação dos valores feministas.

Como uma casa unifamiliar, ela está centrada em uma mulher subordinada, um marido patriarcal e filhos. A estrutura da família concebida como tendo uma unidade conjugal em seu centro presta-se à promoção do gênero como uma categoria natural e inevitável, porque dentro desta família não há categorias transversais desprovidas do mesmo (OYEWUMI, 2002 [s/p]). (tradução nossa)

Nem todos os povos e regiões se enquadram nesta estrutura, pois existem múltiplos modos de conceber e vivenciar as relações sociais e familiares.

É justamente nesta chamada de atenção constante que surge um dos grandes focos de tensão do feminismo hegemônico, ao não admitir com a mesma valoração diferentes leituras sobre as mulheres, inclusive a ambiguidade deste termo em si.

É preciso reconhecer-se que, fora dos Estados Unidos, as discussões, neste âmbito, têm se centrado na necessidade de prestar atenção ao imperialismo, à colonização e a outras formas locais e globais de estratificação, que dão peso à afirmação de que o gênero não pode ser abstraído do contexto social e de outros sistemas de hierarquia (OYEWUMI, 2002). (tradução nossa)

A hegemonia do feminismo ocidental é forte em termos de divulgação/pesquisa, também pela sua posição privilegiada no âmbito das relações políticas. Isto é, as feministas do Norte se beneficiam do domínio político, científico e econômico do mundo ocidental, construído à custa da escravização e colonização de muitos povos. Obviamente, não pretendo, com isso, ignorar que estas feministas tenham sofrido com a exploração e opressão patriarcal.

Isto justifica, em certa medida, que diversas formas de pensar e analisar a situação das “mulheres” em outras partes do mundo sejam pouco conhecidas, divulgadas, quando não são descaracterizadas.

Refiro-me às propostas como as de Ogundipe Leslie (1994) *STIWANISM (Social Transformation Including Women in África)*, colocando ênfase na igualdade social entre mulheres e homens na África; *African Womanism*, de Clenora Hudson Weems, entendida como uma ideologia criada e projetada para todas as mulheres de descendência africana; o feminismo decolonial em *The Motherism* explorado por várias pesquisadoras africanas, das quais destaco Catherine Acholonu (1995) e Oyèrónké Oyewùmí (2016).

várias pesquisadoras africanas, das quais destaco Catherine Acholonu (1995) e Oyèrónké Oyewùmí (2016).

De certo modo, todas as produções de conhecimento na área das “mulheres” ainda precisam ser validadas pelo pensamento feminista hegemônico, bem como o seu modo de produção, ainda tratado como o “outro”, ou então, como os saberes na margem ou que nascem das fissuras do sistema hegemônico.

Diante deste cenário, é possível pensar a pesquisa a partir do feminismo que reflita de fato as demandas locais?

## **2.2 Descolonizar é preciso: bases para efetivação do pluralismo feminista**

Em meu entender, é possível sim desenvolvermos feminismos que reflitam de fato as demandas locais, desde que já sejam levados em consideração todos os aspectos

identificados como fundamentais para a sua compreensão, designadamente, nos contextos colonizados.

Os aportes teóricos do feminismo pós/decolonial auxiliam neste processo, para além daqueles que já fui enumerando ao longo deste artigo.

Neste sentido, Ochy Curiel Pichardo (2014) traz colocações interessantes, fazendo um resumo denso sobre esta problemática, a partir da produção de várias/os autoras/es pós/decoloniais, entre outras, Gayatri Spivak, Zulma Palermo, Maria Lugones, que, em meu entender, podem ser úteis para tornar nítido o que ainda é visto como nebuloso.

Falando especificamente sobre feminismo decolonial, pode-se dizer que, em síntese, ele trata de entender categorias centrais do feminismo e aponta para a revisão e problematização das suas bases fundamentais, bem como ampliar os conceitos e teorias chaves do que se conhece como a teoria decolonial proposta por vários pensadores latino-americanos (PICHARDO, 2014). (tradução nossa)

O feminismo decolonial traz como pressuposto reflexivo as vivências passadas e atuais das mulheres negras e indígenas. Neste sentido, assevera Lugones (2012), a colonialidade de gênero nos permite ver que a negra, a indígena, por exemplo, tem sido um ser negado que não está determinado em termos lógicos nem em termos de poder, mas que pode rejeitar a imposição hierárquica. (tradução nossa)

Essa rejeição se dá a partir das resistências político-acadêmicas em todos os setores, incluindo na definição de

como vai se dar a pesquisa da história das mulheres ou dos homens, ou a definição do seu conteúdo, ou ainda, prescindindo do conceito de gênero, recorrendo a outros marcadores, de forma concomitante.

É preciso dar ênfase a estas produções como parte significativa da multiplicidade das histórias, pois são ações que problematizam as construções terminológicas, seus conteúdos, aplicabilidade e sentidos, uma vez que isso tem efeito direto nas pesquisas e (re)criações dos feminismos locais, incluindo-se, neste sentido, o próprio feminismo hegemônico.

Uma das críticas contemporâneas ao universalismo feminista feita por mulheres de cor e do Terceiro Mundo centra-se na reivindicação de que a intersecção entre raça, classe, sexualidade e gênero vai além de categorias da modernidade. Ser mulher e negra/o são termos para categorias homogêneas, atomizadas e separáveis, então sua intersecção mostra-nos a ausência das mulheres – e não a sua presença (LUGONES, 2014). (tradução nossa)

Significa que [somente] a lógica categorial não se adequa eficazmente dentro destes sistemas tidos como marginais ao longo da história. Assim, é mais eficaz analisar as realidades vividas ao invés de categorias analíticas.

[...] ver mulheres não brancas é ir além da lógica “categorial”, pois não é uma questão de categorias, mas de seres onde a imposição desumanizante colonial é vivida por seres que não são descritíveis como uma união de categorias (LUGONES, 2012, s.p). (tradução nossa)

Esta é uma advertência necessária aos movimentos de mulheres e feministas que vão se (re)constituindo por todo o mundo. Não se trata de manter a forma e apenas mudar a receita. Por vezes, é preciso mesmo mudar a forma ou produzir tantas quanto as necessidades existentes.

Por isso, Lugones (2014, p.935) chama atenção para a manifesta dificuldade de as mesmas lentes do feminismo hegemônico observarem a realidade das mulheres negras e indígenas. Assim, ela propõe o sistema moderno colonial de gênero como lentes através das quais se vai aprofundar as teorizações e práticas da lógica opressiva da modernidade colonial, seu uso de dicotomias hierárquicas e de lógica categorial. (tradução nossa)

Trata-se de um desprendimento da colonialidade do poder, do saber, do ser e do gênero, na perspectiva de Pichardo (2014), o que implica várias questões em relação aos conhecimentos que se produzem, como se produzem e para quem se produz. (tradução nossa)

As colocações de Maria Lugones (2012) para pensar um feminismo a partir da construção das subjetividades de negras/

os e índias/as, bem como de Oyèrónké Oyewù mí (2002), que introduz detalhes interessantes sobre o sistema de linhagem na África Ocidental, em que gênero não constituía categoria social de diferenciação significativa, são imperativas para a efetivação do pluralismo no âmbito dos estudos feministas das mulheres, e “científicos”, de um modo geral. (tradução nossa)

Trata, além disso, de identificar conceitos, categorias, teorias que surgem desde as experiências subalternizadas, afirma Pichardo (2014), uma vez que as mesmas são produzidas, vias de regra, coletivamente, e têm a possibilidade de generalizar sem universalizar, de explicar os distintos contextos para romper o imaginário de que estes são conhecimentos locais, individuais e sem possibilidades de serem comunicados.

Esta perspectiva lança um olhar abrangente sobre as raízes do problema, ao invés de entendê-lo em sua superficialidade. Quer ainda dizer que todos os saberes precisam ser igualmente considerados, sem hierarquias. Unanimidades, nestes termos, não são bem-vindas. Que “haja mais palavras, controvérsias, contextos para que nos tornemos sensíveis a cada vez mais diferenças”.

Tudo isto supõe uma ética libertadora definida por uma

[...] genealogia própria, que implica colocar-se fora das categorias criadas e impostas pela epistemologia ocidental e romper com a diferença epistêmica colonial entre o sujeito cognoscente e os sujeitos a serem conhecidos, o que tem implicado na exclusão e invisibilidade do saber dos sujeitos. (PALERMO, 2010 on line). (tradução nossa)

Desmistificar o pensamento ocidental científico definido como universal (assim como o feminismo) é uma das árduas tarefas da contemporaneidade (presente e passada). Estamos tão socializados a ele que parece não haver vida possível fora dos parâmetros de pesquisa definidos a partir da lógica cartesiana de pensamento.

### **3 O Ondjango feminista - A visão angolana do feminismo**

O debate feminista no continente africano assume diversas características e cada vez mais vem se intensificando, variando em seu conteúdo, em certa medida, dependendo do país, da cidade, localidade ou povoado, condições políticas, econômicas e humanitárias.

Atendendo a isto, diferentes mobilizações têm se verificado, em meio às necessidades aflitivas, violências e também potencialidades, resistências, realizações, desafios, sonhos e desejos vivenciados por muitas mulheres.

É a partir destes pontos que emerge o que pode ser considerado como o primeiro movimento em Angola, que se assume como feminista: o Ondjango Feminista. Por ser bastante recente, fundado oficialmente este ano (2016), trarei apenas informações gerais ligadas ao processo de constituição, perfil das pessoas participantes, objetivos, âmbito de atuação, áreas de intervenção, perspectivas e desafios.

O termo “Ondjango” é de origem Umbundu, uma variante das palavras Django ou Jango, que é o lugar onde os/as mais velhos/as de uma aldeia ou comunidade se reúnem para resolver os problemas a eles relativos.<sup>42</sup>

a) Processo de constituição: O Ondjango Feminista foi gestado por e para mulheres angolanas, considerando as especificidades de cada uma. Do ponto de vista teórico, ele bebe bastante das produções feministas africanas, conforme entrevista dada pelas duas mulheres que iniciaram a mobilização para a sua constituição. Âurea Mouzinho afirma:

A ideia foi surgindo entre nós as duas [Sizaltina Cutaia]. Há um tempo atrás, encontramos num fórum feminista africano, no Zimbábue, e sentimos a necessidade de criar uma plataforma para mulheres feministas angolanas, onde se pudesse falar sobre os direitos da mulher (MOUZINHO, 2016).

---

42 Definição disponibilizada pelo Professor Doutor em Comunicação e Semiótica Abreu Paxé, em mensagem privada no Facebook, Dezembro de 2016.

Esta mobilização se deu a partir das redes sociais e de conversas pessoais com outras mulheres, também interessadas na busca pela concretização dos direitos das mulheres angolanas. Um dos pontos de maior inquietação levantados por este grupo pioneiro de membras foram as constantes notícias (e inércia das instituições) de violência contra as adolescentes e mulheres adultas, principalmente sexual, dentro e fora do âmbito familiar, por quase todo o país.<sup>43</sup>

[...] tentarmos criar uma [plataforma] física para que possamos passar do verbo à acção no sentido de intervir através de uma abordagem mais coordenada, mais visível sobre a questão da mulher. [...] foi a partir daí que resolvemos tirar isso do virtual e convidar as pessoas que têm uma intervenção boa e ver o que dá para fazer juntas, porque entendemos que juntas as mulheres são mais fortes do que cada uma no seu canto (CUTAIA, 2016)

b) Perfil das pessoas participantes: o primeiro encontro do Grupo, em que foi definida a sua denominação, se deu em 17 de Junho de 2016, na casa de uma das mobilizadoras iniciais, conforme ata (2016) disponibilizada pelo movimento. Todas as membras fundadoras continuam ativas no movimento.

---

43 Sobre a violência contra as mulheres em Angola vide: TELO, Florita Cuhanga António. *Em briga de marido e mulher...devemos sim meter a colher*. Disponível em: <<https://floritatelo.wordpress.com/2015/09/28/em-briga-de-marido-e-mulher-devemos-sim-meter-a-colher/>>. Acesso em: 20 de nov. 2016.

Este encontro teve como ordem de trabalho (definido coletivamente): i) expectativas do encontro; ii) o futuro feminista que desejamos; iii) Feminismo em Angola; iv) a necessidade de um movimento feminista; v) mobilização feminista; vi) Pontos de ação presentes e para futura discussão.

Entre outros, foram levantados questionamentos básicos como: *até que ponto essa ideologia [feminista] é mesmo nossa? E qual o discurso que adotamos no nosso contexto?* As respostas foram acolhidas em forma de chuva de ideias. Concluiu-se que *é necessário criar uma linguagem e ideologia feminista de acordo com a realidade da mulher Angolana.*

Neste encontro, o perfil das participantes era diversificado, constituído somente por mulheres jovens com idades compreendidas entre os 25 e 40 anos de idade, com estado civil indiferenciados, formação em diversas áreas, residentes em bairros urbanos e periféricos.

c) Objetivos: em função das constatações das situações vivenciadas pelas mulheres, próximas e distantes do grupo, a ideia norteadora foi criar um espaço para compartilhar estas informações e definir ações concretas para enfrentá-las publicamente.

Embora haja feministas em Angola, ainda não existe um movimento feminista. Isto porque ainda não existe uma *plataforma colectiva de acção baseada em princípios feministas com uso de ferramentas feministas, capaz de dar resposta às várias situações que afectam a mulher no nossa país* (CUTAIA, 2016) grifos meus

d) Âmbito de atuação: O Ondjango Feminista foi pensado para ter um âmbito nacional, ou seja, estar presente nas províncias, distritos, bairros e povoados. Isso está patente na ata (2016) do primeiro encontro, em que são sempre referidos os problemas específicos das mulheres, como, por exemplo, a violência policial contra as mulheres que fazem venda ambulante. Entretanto, até ao momento, o movimento apenas está circunscrito à capital do país – Luanda.

e) Áreas de intervenção: a partir da ata do primeiro encontro é possível sistematizar estas áreas em três ideias: segurança pública – direito de escolha - solidariedade entre os humanos.

f) Perspectivas e desafios: um dos maiores desafios do movimento é sua extensão pelas demais províncias do país, dada a sua dimensão, o registro (ou não) como pessoa jurídica, tendo em conta as limitações, de fato, existentes em Angola, no que se refere ao exercício da liberdade de associação.

Outro desafio é a captação de recursos financeiros para financiar projetos futuros e presentes, elemento imprescindível que tem influência direta nas ações do movimento e na prioridade das demandas.

De junho ao presente mês (dezembro/2016), o movimento já vai ao seu sétimo encontro, realizado no passado mês de novembro, sendo que este contou com o financiamento da ONG Fórum Feminista Africano e teve participação de mais de cinquenta mulheres angolanas.

Os encontros são realizados com periodicidade mensal. Após o terceiro encontro, diz Âurea Mouzinho (2016), foi criada uma equipa de coordenação constituída por *quatro pessoas selecionadas muito organicamente* que tomam algumas decisões-chave, ou *são responsáveis pela gestão estratégica para a plataforma* [o Ondjango Feminista], havendo possibilidade de se expandir, conforme as demandas da plataforma.

Os primeiros passos foram dados, e ainda há uma longa caminhada a ser feita, até que os efeitos permanentes decorrentes da ação do movimento sejam refletidos diretamente na vida das adolescentes e mulheres angolanas.

Entretanto, o crescimento galopante de membras não deixa de ser um demonstrativo da sua necessidade anterior, destacando-se, também, a diversidade de opiniões, origens, etnias, filosofias de vida, religiões, estados civis e graus de escolaridade no seio do grupo.

## **Conclusões inconclusivas**

É crucial que os feminismos sejam de fato plurais e reflitam, dentro das suas especificidades, as necessidades, desejos e pretensões dos grupos concretos. Mas como superar a mera enunciação e assegurar a sua efetivação? Existem milhares de respostas, tantas quanto estrelas no céu, todavia não significa que não possamos apontar caminhos possíveis.

Neste artigo eu propus pensarmos a partir dos feminismos pós/decoloniais.

Outrossim, as propostas pós e decoloniais não devem também ter a pretensão de serem totalizantes, mas abrirem caminhos para que outras formas de saberes e produção científica emergjam.

Minha experiência enquanto mulher angolana/africana que circula pelos espaços diaspóricos tem demonstrado que, geralmente, quando se fala de feminismo, na perspectiva hegemônica, acredita-se que se incluam todas as mulheres. A compreensão da colonialidade de gênero auxilia no processo de dismantelar esse equívoco.

Ao mesmo tempo, as pesquisadoras feministas precisam estar atentas às perspectivas totalizantes, que atuam em detrimento das visões múltiplas.

Pensar África significa desfazer o imaginário colonial moderno presentes física e simbolicamente. O continente não é homogêneo, por maioria de razão, as “mulheres” africanas também não são todas iguais.

A pluralidade do mundo, incluindo no feminismo, demonstra que são equívocas as representações dos povos colonizados. Movimentos de mulheres e feministas pós e decoloniais têm o grande desafio de denunciar a colonialidade do ser, do saber, do poder e do gênero e, de igual modo, trazer à tona as percepções destes povos, a partir de lentes adequadas que superem as hierarquizações dicotômicas.

Neste sentido, pensar em feminismos africanos deve ser sempre no plural, em termos prático-teóricos, e as suas agendas devem se definir a partir das demandas de cada grupo, dentro de cada território, exatamente no mesmo contexto e disposição social em que surge o primeiro grupo que se auto-identifica feminista em Angola.

O sucesso deste movimento passa também por entender esse processo de construção “selvagem” do(a) negro(a) africano(a), tensionando os conceitos herdados do feminismo hegemônico, produzindo saberes através das vivências dos diversos povos que habitam Angola.

Partindo do pressuposto de que não existe caminho certo, pois o mesmo faz-se andando, as propostas teóricas colocadas neste artigo servem para auxiliar nesse “fazer caminhando”.

## Referências

ACHOLONU, Catherine. **Motherism: The Afrocentric Alternative to Feminism**. Owerri: Afa Publications, 1995.

CUTAIA, Sizaltina; MOUZINHO, Âurea. Não é fácil ser feminista em Angola: entrevista. [31 de Outubro, 2016]. Luanda: Agência de Notícias virtual **Rede Angola**. Disponível em: <<http://m.redeangola.info/especiais/nao-e-facil-ser-feminista-em-angola/>>. Acesso em: 31 de out. 2016.

KI-ZERBO, Joseph. **História da África Negra**. 4ªEd. Portugal: Publicações Europa-América, Lda, 2009. 452 p.

LANDER, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas.** CLACSO/UNESCO, Buenos Aires y Caracas, 2000. 1 p.

LEWIS, Desiree. **African gender research and postcoloniality: legacies and challenges.** Cape Town: African Gender Institute at the University of Cape Town, 2004.

\_\_\_\_\_. **African Feminist Studies: 1980-2002: A Review Essay for the African Social Transformation Project.** African Gender Institute, University of Cape Town. Cape Town, 2002. Disponível em: <<http://web.uct.ac.za/org/gwsafrica/knowledge/africa%20review/main.html>>. Acesso em: 02 de jun. 2004.

LUGONES, María. Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. **Pensando los feminismos en Bolivia.** 2012. pp. 129-140. Disponível em: <<http://rcci.net/globalizacion/2013/fg1576.htm>>. Acesso em: 17 de abr, 2016.

\_\_\_\_\_. Colonialidad y género: Hacia un feminismo descolonial. In: MIGNOLO, Walter (comp.): **Género y Descolonialidad:** Ediciones del Signo Buenos Aires, 2008. 13-25 p.

MAMA, Amina. **Women's Studies and Studies of Women in Africa During the Nineties.** Dakar: CODESRIA, 1996.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y Ramón GROSFOGUEL (eds.): **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007. 127-168 p.

MCFADDEN, Patricia. **Issues of Gender and Development from na**

**African Feminist Perspective.** Barbados, 2001A. Disponível em: <[http://www.wworld.org/programs/regions/africa/patricia\\_mcfadden4.htm](http://www.wworld.org/programs/regions/africa/patricia_mcfadden4.htm)>. Acesso em: 05 de jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **The state of feminism in Africa today.** [2001B] um ano ou outro. Disponível em: <<http://chikaoduahblog.com/2013/03/27/the-state-of-feminism-in-africa-today/>>. Acesso em: 04 de mai. 2015.

MEKGWE, Pinkie. Theorizing African Feminism(s): the ‘Colonial’ Question. **An African Journal of Philosophy / Revue Africaine de Philosophie**, Zâmbia, 2008. 11 p.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Ed. UFMG, 2003. 505 p.

ONDJANGO FEMINISTA. Luanda. **Ata da reunião realizada no dia 17 de junho de 2016.**

OYEWÙMÍ, Oyèrónké. **What Gender is Motherhood?: Changing Yoruba? Ideals of Power, Procreation, and Identity in the Age of Modernity.** Springer, 2016.

PALERMO, Zulma. **La opción decolonial.** CECIES. Pensamiento Latinoamericano y Alternativo, 2010. Disponível em: <<http://www.cecies.org/articulo.asp?id=227>>. Acesso em: 03 de jan. 2016.

PICHARDO, Ochy Curiel. Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. In: Irantzu Mendia Azkue, Marta Luxán, Matxalen Legarreta, Gloria Guzmán, Iker Zirion, Jokin Azpiazu Carballo (eds.), **Otras Formas de (Re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista.** Bilbao: Universidad del País Vasco, 2014. 45-60 p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina”. In LANDER, Edgardo (comp.): **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires y Caracas: CLACSO/UNESCO, 2000. 1-14 p.

TELO, Florita Cuhanga António. **Em briga de marido e mulher... devemos sim meter a colher.** Disponível em: <<https://floritatelo.wordpress.com/2015/09/28/em-briga-de-marido-e-mulher-devemos-sim-meter-a-colher/>>. Acesso em: 20 de nov. 2015.





## PROTAGONISMO DE MULHERES NEGRAS: AÇÕES POLÍTICAS DA BAMIDELÊ – ORGANIZAÇÃO DE FEMINISTAS NEGRAS DA PARAÍBA<sup>44</sup>

Rayssa Andrade Carvalho<sup>45</sup>  
Solange P. Rocha<sup>46</sup>

---

44 O presente texto é resultado parcial de Extensão: *Aulas Públicas de História: formação, identidades e cidadania*, sob coordenação da docente Solange P. Rocha junto ao Departamento de História, Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas/CCHLA/UFPB e a Bamidelê-Organização de Mulheres Negras na Paraíba, aprovado em chamada interna da UFPB, em maio de 2017.

45 Mestre em História – UFPB. *E-mail*: carvalho\_rayssa@yahoo.com.br e Professora Doutora –UFPB (DH/PPGH/CCHLA). *E-mail*: banto20ufpb@gmail.com .

46 Cabe informar o lugar em que se encontra uma das autoras deste texto, Solange P. Rocha, pelo fato da mesma ser uma “observadora privilegiada”, pois tem um envolvimento com o sujeito da pesquisa, visto ser cofundadora e integrante da Bamidelê-OMN/PB e também atua como uma pesquisadora-ativista, ou seja, além de realizar e orientar pesquisa no Ensino Superior é uma ativista, sobretudo, do Movimento de Mulheres negras Brasileiras.

**Vozes-mulheres**

A voz de minha **bisavó** ecoou  
criança nos porões do navio.  
ecoou lamentos  
de uma infância perdida.

A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha **mãe**  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos

A voz de minha **filha**  
recorre todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.

O **ontem** - o **hoje** - o agora.

Na voz de minha **filha**  
se fará ouvir a ressonância  
o eco da vida-**liberdade**. 2008  
(Grifos nossos).

Conceição Evaristo<sup>47</sup>

---

47 Conceição Evaristo nasceu em 29 de dezembro de 1946 numa “comunidade” da zona sul de Belo Horizonte/MG. Filha de uma lavadeira que, assim como Carolina Maria de Jesus (1914-77), mantinha um diário onde anotava as

## Introdução

O presente texto tem como objetivo analisar o Feminismo Negro no Brasil, em particular a atuação de uma de suas organizações – a Bamidelê: Organização de Mulheres Negras na Paraíba (doravante Bamidelê - OMN/PB) –, buscando compreender suas ações políticas. Neste texto, abordaremos a construção e afirmação da identidade negra. Discutiremos, previamente, alguns conceitos importantes para se entender o sujeito político em análise, assim como as perspectivas teórico-metodológicas que norteiam este trabalho.

Nas primeiras décadas do século XX, o saber histórico passou por mudanças que trouxeram à tona novos sujeitos que, antes, eram invisibilizados pelos historiadores. Contudo,

---

dificuldades de um cotidiano sofrido, no qual prevalecia a exclusão social. Evaristo cresceu rodeada por palavras. Teve que conciliar os estudos com atuando como trabalhadora doméstica, até concluir o curso Normal, em 1971, aos 25 anos. Atualmente, 2017, é uma das escritoras expoentes da Literatura Brasileira e Afro-brasileira atualmente. Conceição Evaristo tornou-se também uma escritora negra de projeção internacional, com livros traduzidos em outros idiomas. Publicou seu primeiro poema em 1990, no décimo terceiro volume dos Cadernos Negros, editado pelo grupo Quilombhoje, de São Paulo/SP. Desde então, publicou diversos poemas e contos nos referidos Cadernos, além de uma coletânea de poemas e dois romances. A escritora traz em sua literatura profundas reflexões acerca das questões de raça e de gênero, com o objetivo explícito de revelar a desigualdade existente em nossa sociedade, de recuperar uma memória da população afro-brasileira em toda a sua riqueza e sua potencialidade de ação. É uma intelectual negra que tem contribuído para a abertura de espaços para outras mulheres negras se apresentarem no mundo da literatura.

essa mudança da história dos “grandes homens”, que se configurava como linear e progressiva, segundo o paradigma cristão ocidental, para uma história que deu voz a outros sujeitos históricos, não aconteceu sem a atuação efetiva desses personagens silenciados.

A literata negra Conceição Evaristo, na epígrafe deste texto, com o poema “Vozes-Mulheres”, publicado em 2008, explicita variadas vozes femininas que nos remetem ao passado, de sua bisavó, até chegar ao presente, com a voz da sua filha. Para esta última é colocada a continuidade da luta por mudanças sociais, no “eco da vida-liberdade”. O poema relembra, também, as lutas de mulheres negras ao longo do tempo de enfrentamento ao processo de desumanização, invisibilidade e das desigualdades sociorraciais e de gênero.

No espaço acadêmico, este grupo social passou a ser tema de estudo muito recentemente. Com as inovações no campo da História, sobretudo as estudiosas começaram a questionar o modelo eurocêntrico que orientava a disciplina histórica e seu personagem principal focava-se no “macho branco, europeu e burguês [e heterossexual] (ROCHA, 2000, p. 146). Sobre esse aspecto, Rocha (2000, p. 146) realiza a seguinte contextualização:

as guerras mundiais [1914-1918 e 1939-1945], o controle das epidemias, os levantes das colônias africanas e asiáticas, a entrada em massa das mulheres nos mercados de trabalho, o anticoncepcional, a expansão do ensino público e as novas características da economia mundial, por sua vez, resultaram em novos questionamentos sociopolíticos que repercutiram dentro das academias e que fizeram avançar ainda mais a pesquisa histórica.

Foi neste contexto da primeira metade do século XX, também com o surgimento da *Escola dos Annales* na França, dirigida pelos intelectuais precursores Lucien Febvre e Marc Bloch, que esta nova perspectiva teórica e metodológica acabou possibilitando a inserção de novas temáticas e sujeitos na História, ressaltando a necessidade de uma problematização do saber histórico. Assim, esse fato trouxe uma renovação para o campo historiográfico que estava centrado hegemonicamente na produção da Escola Metódica, até o início do século XX. Na Inglaterra também se formou uma “escola” que propôs uma “história vista de baixo”, e dentre os principais historiadores estão Edward Thompson (1924-1993), que, a partir do marxismo, passou a produzir novos estudos históricos, mantendo o conceito de *luta de classes*. Além disso, valorizando a *cultura*, conseguiu elaborar uma *História Social da Cultura*, que tem influenciado a historiografia brasileira, sobretudo, na perspectiva teórica, tanto por considerar as pessoas anônimas

como sujeitos e agentes históricos importantes na cena humana, quanto por aliar a teoria com a prática, sempre vinculado aos movimentos sociais.

Nesse contexto, o surgimento, em décadas posteriores, de novos campos, como a *História Cultural*, contribuiu ainda mais para a incorporação de novas abordagens e metodologias na História, e outros temas foram surgindo. Um exemplo disso foi que o cotidiano passou a ser tratado por historiadores em várias temáticas (BARROS, 2004). Ademais, a História conseguiu avançar nas últimas décadas, graças a sua interlocução com diferentes áreas do conhecimento, como a Antropologia, o que foi fundamental para seu fortalecimento como campo de conhecimento. Nesse sentido, utilizamos preceitos da História Social da Cultura e da História Cultural em diálogo com outras disciplinas, a exemplo da Sociologia e da Antropologia, para elaboração deste texto.

Vale salientar ainda que as renovações nos estudos históricos colaboraram para que as mulheres fossem incorporadas como um campo específico de estudos: a História das Mulheres. No Brasil, desde a década de 1970, com a reorganização do Movimento Feminista, começou a se desenvolver a produção sobre as mulheres nas diversas áreas das Ciências Humanas, e o surgimento destes estudos sobre elas foi uma conquista do Movimento Feminista. No âmbito acadêmico, historiadoras feministas agiram ativamente, com o intuito de reivindicar uma produção historiográfica que visibilizasse as mulheres e propuseram uma profunda mudança

nos paradigmas historiográficos vigentes (GONÇALVES, 1988).

A autora Rachel Soihet (2007) destaca que a inserção das mulheres na História trouxe mudanças para a historiografia, a qual só compreendia um ser humano universal, o homem. O Movimento Feminista foi bem atuante nesse processo e, na década de 1970, passou a produzir estudos. Todavia, prevalecia uma concepção que existia uma mulher universal, uma categoria homogênea feminina. Neste primeiro momento, buscava-se construir uma identidade feminina coletiva para fortalecimento da luta política do movimento de mulheres no Brasil durante o Regime Militar (1964-1988).

A partir da década de 1970, teóricas feministas, especialmente, estadunidenses, começaram a pensar e a articular um novo conceito que surgiu na busca pela desnaturalização da subordinação e subalternização do feminino. Assim, Joan Scott formulou o conceito de *gênero* como “uma categoria útil de análise” que propõe a compreensão das diferenças entre homens e mulheres e de como elas são construídas socialmente (SOIHET, 2007). A historiadora Scott (1990) considera que o *gênero* é um conceito que busca substituir o termo sexo, que trata das diferenças entre homens e mulheres como naturais. Ela afirma que essas diferenças são construídas culturalmente com as atribuições diferentes e definidas para mulheres e para homens.

Na Paraíba, os estudos com a utilização do conceito de *gênero* começaram a ser produzidos, com mais expressão,

nos anos de 2000 a 2010. Em 1999, foi criado o *Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Ação Sobre a Mulher e as Relações de Sexo e Gênero* – NIPAM na Universidade Federal da Paraíba, vinculado ao Centro de Educação. O NIPAM desenvolve pesquisas referentes às questões de gênero e do feminismo, agrupando e dialogando com diversas áreas do conhecimento para o desenvolvimento de seus projetos educacionais e políticos. (CUNHÃ – Coletivo Feminista, 2001, p. 65).

A respeito do Movimento Feminista na Paraíba, vários grupos de mulheres foram criados e atuaram nas décadas de 1970 e 1980. Em estudo publicado em 2001, elaborado pelo *Cunhã – Coletivo Feminista*, foi realizado o levantamento destes grupos de mulheres existentes na Paraíba, tanto os primeiros, que se extinguíram, quanto os que surgiam ou se recriavam nos anos finais do século XX e os fundados no início do século XXI, caso da BAMIDELÊ-OMN/PB, que se originou do Grupo de Mulheres Negras (1998). (CUNHÃ – Coletivo Feminista, 2001, p. 57).

Retomando o tema da história do feminismo no Brasil, e seus ecos na Paraíba, na década de 1970, após o *I Encontro Nacional Feminista*, realizado em 1979, surgiu o Centro de Mulher de João Pessoa. Em 1980, o nome foi mudado para Grupo Feminista Maria Mulher, assumindo, assim, sua identidade feminista. (CUNHÃ – Coletivo Feminista, 2001, p. 13). Nos anos seguintes, surgiram várias outras organizações feministas que atuam até hoje na Paraíba. Em 2001, foi criada a *Rede de Mulheres em Articulação da Paraíba*. Seu objetivo

principal era (e continua sendo) articular politicamente os grupos de mulheres do estado da Paraíba. Assim, em 2002, a rede integrava cerca de 35 grupos de mulheres paraibanos. Destacamos que a Bamidelê-OMN/PB participou da formação, e continua a fazer parte ativamente, da referida Rede de Mulheres.<sup>48</sup>

No ínterim destas discussões, intelectuais negras passaram a formular conceitos para se especificar as demandas sociais das mulheres negras. Em geral, as novas perspectivas se colocaram em oposição às concepções identitárias do discurso feminista tradicional/ocidental. Sobretudo, com o objetivo de pensar a articulação com outras categorias como classe, raça, etnia, geração e orientação sexual e identidade de gênero, para se contrapor à visão de homogeneização das mulheres numa categoria única, que acabava por invisibilizar as múltiplas identidades. Desse modo, inseriu-se a questão da diferença tanto nos estudos sobre as mulheres, quanto, principalmente, dentro do Movimento Feminista (SOIHET, 2007).

Nesse contexto, o Movimento de Mulheres Negras se organizou sempre destacando a afirmação de uma identidade feminista e uma identidade negra, ambas colocadas em intersecção, com o objetivo de fortalecer as ações das mulheres negras na luta contra o racismo e o sexismo no Brasil, buscando

---

48 Acerca da fundação da Rede de Mulheres em Articulação da Paraíba, consultar o Relatório Narrativo do projeto da Bamidelê-OMN/PB: **Mulher negra, saúde reprodutiva e direitos sexuais**: construindo caminhos para a felicidade de viver. João Pessoa, 2005, 19 p. Digitado. Acervo da Bamidelê-OMN/PB.

seu empoderamento para uma atuação autônoma e na conquista de políticas públicas que atendam às suas demandas específicas. Adiante, salientaremos as organizações e articulações de mulheres negras brasileiras.

Assim, evidenciamos as ações e os debates, de forma específica, da Bamidelê-OMN/PB, buscando compreender a construção e a afirmação da identidade negra. Destacamos suas atuações políticas, analisando as atividades de seus eixos de trabalho – saúde, educação e identidade racial – realizadas entre os anos 2001<sup>49</sup> e 2005, com os grupos de mulheres e adolescentes negras de três municípios paraibanos: João Pessoa, Santa Rita e Alagoa Grande. Ademais, apresentaremos uma ação idealizada pela referida organização com apoio do Movimento Negro paraibano, a *Campanha de Promoção da Identidade Negra na Paraíba* (2009), para enfrentar o racismo, construir e afirmar a identidade racial/negra na Paraíba, estado que, como muitos no Brasil, utilizam no cotidiano o eufemismo “morena(o)” para se referir às pessoas negras, com vistas a negar as origens africanas.

No que se refere à base documental, utilizamos relatórios de atividades e materiais impressos sobre a organização em análise, estudos bibliográficos de autoras como Carneiro (2003), Ribeiro (1998; 2004; 2006), Roland (2000), Silva (2009), Domingues (2009), Moreira (2011) entre outras(os). Por fim, utilizamos também, como fontes históricas, as informações

---

49 Ata de fundação da Bamidelê – OMN/PB, 2001. Disponível no Acervo da Bamidelê – OMN/PB.

dos portais da *internet* da Bamidelê - OMN/PB e de outras organizações de mulheres negras brasileiras.

## **1 O feminismo negro no Brasil: um projeto em construção**

Em fins da década de 1970 e início de 1980, feministas e ativistas negras começaram a organizar o Feminismo Negro, um conceito que buscou desenvolver e aplicar a teoria feminista nas questões e nas demandas específicas das mulheres negras (SANTOS, 2009). Havia dificuldade em expor as demandas das mulheres/feministas negras no interior do pensamento e do movimento feminista de origem ocidental, cuja base de pensamento está focada nas perspectivas europeia e estadunidense, que só reconheciam uma única identidade feminina, apoiada no argumento de que a opressão às mulheres estava centrada na questão de gênero (PISCITELLI, 2002, p.12).

Esta visão levou a organização de mulheres negras a romper com o discurso identitário de um feminismo universal, em 1987, expondo as diferenças das lutas desse segmento social, e deu continuidade – em 1950, havia o *Conselho Nacional de Mulheres Negras* – à organização de um movimento de mulheres negras (SILVA, 2014).<sup>50</sup> Por exemplo, enquanto mulheres

---

50 No ano de 1950, estava organizado o Conselho Nacional de Mulheres Negras e Associação de Empregadas Domésticas como partes integrantes do *Teatro Experimental do Negro* (1944-1961), uma organização do Movimento Negro Brasileiro, que utilizou o teatro como um mecanismo “pedagógico-político” para discutir as relações raciais no referido contexto. Entre os seus líderes e participantes salientamos os ativistas Abdias do Nascimento (1914-

brancas reivindicavam o direito de realizarem o aborto, as mulheres negras demandavam o direito de criarem seus filhos e suas filhas, que eram (e continuam a ser) vitimizados pelo racismo institucional, no caso, a violência policial/racial, que tem promovido um *genocídio* contra a juventude negra brasileira.

Nesse reinício da organização das mulheres negras, a ativista feminista, negra e intelectual Lélia Gonzalez (1935-1994) foi fundamental, pois buscava “enegrecer” o feminismo e inserir as demandas específicas das mulheres no debate no âmbito das organizações dos movimentos negros brasileiros, a exemplo do *Movimento Negro Unificado/MNU* (1978).

Nesse sentido, as reflexões e as discussões em torno da formulação do feminismo negro, que vinham sendo feitas por grupos de mulheres negras nos Estados Unidos, no Canadá e na Inglaterra, repercutiram, mesmo que tardiamente, no Brasil (MOREIRA, 2011). O conceito *intersecção*, que articula as categorias sociais como raça, classe e gênero, foi fundamental para se compreender as condições específicas das mulheres negras, em sociedade multifacetada, que se caracteriza por ter o racismo como estruturante das relações sociais, algo que durante muito tempo não foi reconhecido pelo poder público, e ainda hoje (2017) continua a ser omitido pela maior parte da sociedade brasileira.

---

2011), Guerreiros Ramos (1915-1982), Haroldo Costa (1930) e Ruth de Souza (1921).

Acerca das representações sobre as mulheres negras, destacamos o pensamento de Sueli Carneiro (2002) que discute a formação e manutenção de estereótipos, assim como formulou importantes reflexões acerca da articulação de gênero e de raça. De acordo com Carneiro, “desprezar a variável racial na temática de gênero é deixar de aprofundar a compreensão de fatores culturais racistas e preconceituosos determinantes nas violações dos direitos humanos das mulheres no Brasil” (CARNEIRO, 2002, p. 178).

Destarte, a partir de reflexões acerca das mulheres negras na sociedade brasileira nas últimas seis décadas constituiu-se um Movimento de Mulheres Negras no Brasil, e atualmente a cada ano se fortalece o Feminismo Negro, cujo marco político foi a realização da *Marcha das Mulheres Negras*, realizada na capital federal, Brasília, em 2015, com cerca de 50 mil participantes mulheres e homens, sendo a maioria integrante da população negra, mas com presença de indígenas, ciganas(os) e brancas(os), todos defendendo uma sociedade livre do “racismo, sem violência e pelo bem viver”.

Acerca do Feminismo Negro, assinalamos que, em todo o território nacional, desde a década de 1970, as organizações feministas negras têm se institucionalizado e afirmado sua autonomia, frente ao movimento feminista e ao movimento negro, e vêm constituindo-se como um novo sujeito político e de direito no cenário público brasileiro. Neste processo de formação do movimento de mulheres negras houveram alguns marcos políticos como o *I Encontro Nacional de Mulheres*

*Negras*, realizado em Valença (RJ), em 1988, ano do emblemático Centenário da Abolição da Escravidão (SILVA, 2014).

Após quase três décadas desse primeiro Encontro Nacional, conseguimos mapear, entre 1970 e 2006, cerca de 40 organizações de mulheres negras.<sup>51</sup> Essas organizações têm, em seus objetivos principais, a luta contra o racismo, o sexismo, as desigualdades sociais, lesbofobia e todas outras formas de discriminações existentes no Brasil. Como estratégias políticas, utilizam as ações políticas em diversas áreas, principalmente, na Educação, na Saúde, na Cultura, visando propor uma sociedade sem violência, que enfrente a discriminação racial, e focam também as questões relativas ao pertencimento racial. Desse modo, contribuem, diretamente, para elevar a autoestima das mulheres negras, lembrar e respeitar a sua ancestralidade africana (ROLAND, 2000).

Para conectar as várias organizações de mulheres negras, desde 2000, foi organizada a *Articulação de Mulheres Negras Brasileiras* – AMNB que agrega o conjunto de entidades de mulheres negras em todo país, sendo que, atualmente (2017), 27 organizações das cinco regiões do Brasil compõem a referida articulação, que tem como missão institucional

---

51 O mapeamento foi feito com base em referências bibliográficas. Usamos os trabalhos de Edna Roland (2000); Petrônio Domingues (2009); Sônia Santos (2009) e documentos da Articulação de Mulheres Negras Brasileiras – AMNB (2005).

promover a ação política articulada de ONG de mulheres negras brasileira, na luta contra o racismo, o sexismo, a opressão de classe, a lesbofobia e outras formas de discriminação, contribuindo, assim, para a transformações das relações de poder e a construção de uma sociedade equânime.<sup>52</sup>

Seguindo estes princípios políticos, neste texto, expomos e investigamos, especificamente, as ações da Bamidelê-OMN/PB, destacando sua atuação política relativa à construção e à afirmação da identidade negra no estado da Paraíba. Para isso, inicialmente, realizaremos um breve histórico da organização em análise. Em seguida, exporemos as ações desenvolvidas pela organização no projeto *Redes de Solidariedade: saúde reprodutiva, gênero, etnia e cidadania na Paraíba* e do projeto *Mulher Negra, Saúde Reprodutiva e Direitos Sexuais: construindo caminhos para a felicidade de viver* (2001), em que é perceptível o desenvolvimento do trabalho sobre a construção da identidade negra.

## **2 A Bamidelê - OMN/PB e suas ações políticas na luta antiracista e antissexista / 2001/2015**

A Bamidelê – OMN/PB, fundada em 2001, é uma organização não governamental (ONG). Antes de adentrarmos

---

52 Informações disponíveis na página da AMNB: <http://www.amnb.org.br/>. Acesso em 26 jun. 2017.

as questões de identidade, seguem algumas informações a respeito de uma organização não governamental.

Sônia Santos, discutindo a questão da emergência e da função das ONGS, com base em Ramos, destaca que essas formas de organização surgem no país em fins da década de 1960. Ao tratar do papel das ONGs na atualidade, a autora coloca que elas

continuam tendo papel fundamental no debate e na negociação entre Estado e Sociedade Civil – em níveis local, regional, nacional e global –, desenvolvimento de estratégias de confrontamento das desigualdades raciais, de gênero, sociais, e de orientação sexual, bem como da violência, dos entraves nas áreas de saúde, educação, emprego, dentre outros (SANTOS, 2009, p. 280).

Essa forma organizativa constitui-se de espaços institucionais alternativos, com características próprias e um campo específico de construção das identidades diferente de outras formas associativas (SANTOS, 2009). Em relação às características das ONGs, Santos destaca

o fato de não terem fins lucrativos; não exercerem atividades filantrópicas; serem políticas, mas não partidárias, e se caracterizarem como entidades não governamentais, mantendo, ao mesmo tempo, certas relações de cooperação e diálogo com instituições governamentais, agências e entidades internacionais (SANTOS, 2009, p. 280).

Nesse sentido, as ONGs de mulheres negras têm características comuns, mencionadas anteriormente, em sua forma organizativa, como as ONGs em geral, mas têm suas especificidades e são espaços políticos que combatem algumas formas de opressão na sociedade, como o racismo, o sexismo, a lesbofobia, a discriminação de classe, a intolerância religiosa e cultural (SANTOS, 2009, p. 280). Entretanto, antes da formalização da Bamidelê, em 2001, havia um Grupo de Mulheres Negras na Paraíba, formado desde 1998, de cujas reuniões – realizadas no Mosteiro São Bento – participavam cerca de 15 mulheres. Em uma das publicações do Cunhã – Coletivo Feminista (2001, p. 57 e p. 87) –, esse Grupo de Mulheres Negras é citado entre os que existiam na Paraíba, e ressalta-se que foi criado em 1998, por algumas mulheres que participavam dos *Agentes da Pastoral Negros* – APNs<sup>53</sup>,

---

53 Agentes de Pastoral Negros (APNs) é um grupo de conscientização, organização e valorização da cultura de mulheres e homens negros, que atuam em comunidades cristãs, que agem na luta contra o racismo e a discriminação racial. Entre os seus objetivos, estão o reconhecimento e a afirmação da história e dos valores culturais e religiosos do povo negro, com

pois perceberam a necessidade de desenvolver um trabalho específico com mulheres negras no estado. Passados alguns anos, três dessas mulheres que iniciaram o trabalho grupal decidiram institucionalizá-lo, com a fundação, em 2001, da Bamidelê – Grupo de Mulheres Negras da Paraíba. Assim, foi institucionalizada uma organização com identidade própria, com o principal objetivo de desenvolver trabalhos com mulheres negras, nas zonas rural e na urbana, e de refletir sobre o tema da discriminação racial e colaborar com jovens negras, utilizando a metodologia de Artes, visando trazer os valores da cultura negra além de difundir conhecimentos sobre a história da população negra, a melhora da autoestima e o empoderamento para enfrentar as adversidades comum em sociedades racistas, como a brasileira.

Portanto, a Bamidelê-OMN/PB surgiu com a finalidade de dar visibilidade às demandas específicas das mulheres negras, na Paraíba, e garantir a participação delas na vida política do estado. Vale salientar que a organização se insere em um contexto histórico-social, nos âmbitos internacional e nacional, que foi a declaração pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 2001, como o *Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo*. Nesse sentido, houve a realização, no mesmo ano, da *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas*, em Durban, na África do Sul. Em síntese, na Conferência de

---

o intuito de construir uma identidade positiva e desenvolver ações políticas efetivas para incluir a população negra na sociedade.

Durban, foram elaborados dois documentos: a Declaração e o Programa de ação, compostos de propostas para efetivar o fim do racismo e da discriminação racial. Tratando da III Conferência, Matilde Ribeiro (2004, p. 102) destaca que ela fortaleceu a construção de proposta para políticas públicas para a população negra e o comprometimento dos países “com a erradicação do racismo e [com a tarefa de] estimular o desenvolvimento político, econômico e social da população negra, particularmente das mulheres”.

Destacamos que as ações da Bamidelê-OMN/PB tratam diretamente da construção e da afirmação da identidade negra, como meio de enfrentar o racismo, o sexismo e todas as formas de discriminação que atingem as mulheres negras, mantendo permanente desigualdade social (PAIXÃO; GOMES, 2012). Está imbricado em seu projeto político, portanto, o fortalecimento de sua autoestima e a construção de sua identidade racial/negra.

Segue uma breve história das ações da Bamidelê-OMN/PB. A organização iniciou suas atividades, efetivamente, no ano de 2001, com dois grupos de mulheres e adolescentes negras nos municípios de Santa Rita, nas comunidades de Marcos Moura e Tibiri II, e em Alagoa Grande, na comunidade remanescente de quilombo de Caiana dos Crioulos, além das ações na cidade de João Pessoa, muitas articuladas ao Movimento Negro e ao Movimento Feminista na Paraíba. Vale ressaltar que os trabalhos já vinham sendo realizados com o apoio financeiro das missionárias(os) religiosas(os) católicas(os) do Grupo

*Maryknoll*, por meio de um pequeno projeto. Porém, o início do Projeto “Redes de Solidariedade: saúde reprodutiva, gênero, etnia e cidadania na Paraíba” contribuiu para institucionalizar o Grupo de Mulheres Negras<sup>54</sup> e a ampliação das ações políticas, pois proporcionou a instalação de uma sede, manutenção de uma equipe (recursos humanos), a obtenção de equipamentos, materiais diversos, todos importantes para o desenvolvimento do trabalho de uma organização social.

Analisando o projeto “Redes de Solidariedade”, realizado entre os anos de 2002 e 2004, destacamos que seus objetivos consistiam em minimizar as desigualdades sociorraciais, os estigmas e os preconceitos que atingem as mulheres negras, assim como colaborar para uma melhora da autoestima de meninas e mulheres com ascendência africana e a construção de uma identidade negra. Ribeiro (2004, p. 89) destaca que as condições impostas a essas mulheres interferem diretamente “na construção da identidade, nos direitos reprodutivos, na sexualidade, na anticoncepção, na maternidade, na posição que ocupa na família, na união ou no casamento”. Nesse sentido, trabalhar o tema da autoestima entre mulheres negras era crucial para a afirmação de suas identidades e o empoderamento. Por isso, o projeto também propôs a formação de mulheres e de jovens negras sobre questões relativas à saúde reprodutiva, aos direitos reprodutivos, à identidade racial, à autoestima e aos

---

54 Destacamos que, no ano de 2004, com a alteração do Estatuto da Bamidelê-OMN/PB, o termo “grupo” foi substituído por “organização”. Nesse caso, “Organização de Mulheres Negras”, pois se afirmou a maior coerência deste termo com a sua organização jurídica.

direitos humanos, para atuarem no combate ao racismo e ao sexismo e ampliar e garantir o acesso aos direitos conquistados.

Outrossim, as atuações políticas da Bamidelê-OMN/PB foram efetivadas por meio de ações educativas – oficinas, seminários, fóruns, mobilizações, participação em órgãos de controle social e outros eventos. Durante o período de execução do projeto, as oficinas foram realizadas, sistematicamente, com os grupos de mulheres e adolescentes negras mencionados, com temas referentes à história e à cultura afro-brasileira que foram tratados com o intuito de despertar a reflexão desses sujeitos sociais para os elementos que constituem as identidades raciais possíveis de serem construídas. As oficinas também tinham o objetivo de informar e tratar de questões relativas à saúde da população feminina, sobretudo, da população feminina negra, dentro das temáticas referentes a gênero, saúde reprodutiva, direitos reprodutivos e identidade (Bamidelê-OMN/PB, 2003).

Além disso, a Oficina “Arte e Vida”, realizada semanalmente, envolveu 120 jovens, divididas em quatro grupos, em bairros da cidade de Santa Rita (Tibiri I e II, Carolina e Nova Trindade), idealizada e executada pela educadora social Maria José dos Santos/Mazé. Em suas atividades, foram utilizadas como metodologia o uso de linguagens artísticas, como dança e teatro, com vistas a valorizar a cultura e a beleza das mulheres negras. Assim, os grupos apresentaram várias dramatizações em eventos, principalmente em sua cidade, e as jovens organizaram a “Festa da Pipoca”, em 2002, para crianças dos seus bairros, e o “Show Beleza Negra”, na

Semana da Consciência Negra. Essas atuações em análise da organização resultaram no aumento e no fortalecimento da autoestima/empoderamento dessas adolescentes e a percepção do protagonismo exercido por elas ao participarem ativamente das mencionadas ações artísticas e políticas.

Com vistas a ampliar a discussão acerca das políticas públicas para a população negra, a Bamidelê-OMN/PB organizou o *I Seminário Políticas Afirmativas para Afrodescendentes*, pois havia uma necessidade, no período, de fomentar o debate sobre as Ações Afirmativas, entendidas por Fonseca e Rocha (2010, p. 193) como “políticas públicas que visam contemplar segmentos sociais que historicamente vêm sofrendo exclusão social”, com o intuito de implementar e monitorar políticas no ensino superior, especialmente para as mulheres negras. O evento se desenvolveu entre os meses de julho e novembro de 2002, com discussões em diversos espaços, como instituições de ensino públicas e privadas, de que participaram diversos públicos, cerca de mais de duzentas pessoas.

Destacamos também a parceria feita entre a Bamidelê-OMN/PB, sobretudo, com duas organizações negras, o *Movimento Negro da Paraíba* e o *Instituto de Referência Étnica (IRÊ)*, para a realização do mencionado seminário, que marcou o início das discussões sobre o tema das cotas raciais no espaço acadêmico, uma vez que se realizou no CCHLA, da Universidade Federal da Paraíba, um debate em defesa da adoção de “Ações Afirmativas” na mencionada instituição de ensino. Em geral, o público acadêmico encarou

com ressalvas e se colocou contra as cotas raciais. No ano seguinte, um novo Seminário foi organizado. Todavia, somente em 2005 apresentou uma proposta de cotas que foi amplamente recusada pela comunidade universitária. Só em março de 2010 aprovaram-se as ações afirmativas na UFPB, porém predominam as cotas sociais com recorte racial.

Destacamos que, em 2003, a Bamidelê-OMN/PB deu continuidade às atividades do projeto “Redes de Solidariedade”, mas foram acrescentadas outras ações, como a capacitação de lideranças dos grupos de mulheres e jovens negras para que reivindicassem políticas públicas e interviessem no processo de aplicação dessas políticas. Além disso, iniciou-se um trabalho com parteiras tradicionais da comunidade quilombola Caiana dos Crioulos, localizada no município de Alagoa Grande/PB.

Analisando a descrição dos relatórios das atividades e as temáticas desenvolvidas nas oficinas realizadas em Caiana dos Crioulos e Marcos Moura, podemos perceber, através dos relatos feitos pelas participantes, o empoderamento dessas mulheres, como, por exemplo, na fala de uma de Caiana dos Crioulos, quando ela diz: “Depois dessas oficinas, eu me sinto a dona do meu corpo”<sup>55</sup>, em que há indício dos resultados positivos das discussões sobre direitos reprodutivos e sexuais feitas com os grupos de mulheres. Do mesmo modo, os relatos evidenciam o “poder e a liberdade” que elas conseguiram

---

55 Esse depoimento foi retirado do Relatório Narrativo e Financeiro: janeiro a dezembro de 2003, p. 4.

para falar com os parceiros sobre seus direitos, bem como a melhoria na relação com os/as filhos/as.

Destacamos, ainda, depoimentos sobre o crescente número de mulheres em busca de métodos contraceptivos nos Postos de Saúde e a afirmação de sua identidade negra. Em 2003, há relatos sobre o racismo, quando mulheres quilombolas de Caiana dos Crioulos mencionam “humilhações que já sofreram quando ‘desciam’ para a cidade [Alagoa Grande] e as estratégias que encontraram para superar a vergonha e demonstrar o orgulho de ser mulher negra” (Bamidelê-OMN/PB, 2003, p. 4).

No mesmo ano, realizou-se, novamente, em Santa Rita, na Semana da Consciência Negra, o “Show Beleza Negra”, além de palestras, mesas de debate e um concurso de redação, cujo tema a ser tratado foi: “A vida das adolescentes negras na escola”. Essas atividades deram destaque às demandas relativas à identidade racial e de gênero e contribuíram para elevar a autoestima das adolescentes negras que participaram das atividades de formação.

Destacamos que os elementos decorativos e os trajes utilizados pelo grupo de adolescentes traziam a referência muito forte à ancestralidade africana, principalmente à identidade negra construída pelo Movimento Negro brasileiro. Podemos evidenciar as cores utilizadas (vermelho, amarelo, verde e preto), os adereços usados pelas jovens, além da própria estética negra expressa nos cabelos trançados. Além disso, as imagens colocadas no cenário do palco, como a criança negra com o

olhar positivo, empoderado, também ressaltam a positividade da identidade negra.

Entre as atividades de formação, foram realizados o *I Encontro dos Grupos de Mulheres Negras* e o *I Encontro de Grupos de Jovens de Marcos Moura e Tibiri*. Ambos abordaram temáticas sobre saúde reprodutiva, identidade racial e sexualidade. Tais assuntos já vinham sendo tratados nas oficinas e tiveram o objetivo de aprofundar os debates, levar informação e integrar as mulheres adultas de Marcos Moura nas de Caiana dos Crioulos.

Nesses encontros, as palestras foram proferidas por profissionais da área de saúde, como a enfermeira Maria das Graças Lima, que tratou dos métodos contraceptivos, e pela ativista feminista Soraia Jordão (Cunhã-Coletivo Feminista), especialista em temas referentes à sexualidade de adolescentes.

Neste estudo, percebemos que as atividades iniciais realizadas no projeto “Redes de Solidariedade” buscaram tratar questões que estavam diretamente relacionadas à construção de uma identidade negra positiva pelas mulheres, que estavam presentes, principalmente, nas discussões das oficinas e nos eventos. Como uma das bandeiras da organização é a luta contra o racismo que atinge essas mulheres, essa construção e afirmação identitárias são cruciais para que elas possam efetivamente se reconhecer como sujeitos pertencentes a um grupo com uma história e cultura específicas. Assim, a Bamidelê-OMN/PB atuou procurando alçar as mulheres negras paraibanas à condição de protagonistas nas esferas

social, política e econômica de suas comunidades, cidades e do estado.

No ano de 2004, iniciaram-se as atividades do projeto<sup>56</sup> *Mulher negra, saúde reprodutiva e direitos sexuais: construindo caminhos para a felicidade de viver*, que objetivou dar continuidade às ações do projeto anterior, principalmente aos trabalhos com os grupos de mulheres e adolescentes de Caiana dos Crioulos, Marcos Moura e Tibiri II. Os eixos do projeto foram as *Políticas Públicas e o Controle Social no campo da saúde*. Dentro das ações, destacamos que, no processo de reflexão e organização das atividades da Semana da Consciência Negra pelas adolescentes, foi abordada, nas oficinas, a história de personagens negros e negras de destaque em vários momentos históricos, e trabalhada a identificação das adolescentes com personagens da história brasileira.

Nesse projeto, foram enfocadas as temáticas ligadas à saúde pública e ao controle social nessa área. Assim, as mulheres e até mesmo as jovens negras debateram e agiram no sentido de exigir melhoria no atendimento do Sistema Único de Saúde (SUS) e entender seu funcionamento, para demandar políticas públicas para as mulheres negras nesse campo. Nesse sentido, no ano de 2005, as mulheres de Caiana dos Crioulos exerceram o controle social no Programa Fome Zero, com a intervenção efetuada no sentido de garantir a distribuição das cestas básicas entre as famílias da comunidade. Ainda em Marcos Moura, foi realizado o *I Fórum de Políticas Públicas de*

---

56 O projeto durou 24 meses - de 2004 a 2006.

*Saúde do município de Santa Rita*, em novembro de 2005. O objetivo foi aprofundar o debate sobre a saúde da população e propor políticas públicas de saúde, principalmente para as mulheres negras.

Vale assinalar que o desenvolvimento de projetos, numa perspectiva político-educativa, foi fundamental para a consolidação da organização e seu reconhecimento como sujeito político para discutir o racismo e propor ações políticas de enfrentamento às desigualdades sociorraciais e de gênero.

Assim, em 2009, a Bamidelê-OMN/PB colocou como desafio a elaboração e produção de uma campanha de valorização da identidade negra no estado, em contraposição ao discurso da *morenidade* (MUNANGA, 1999). Nesse sentido, realizou inúmeros debates com ativistas do Movimento Negro, sobretudo de organizações de João Pessoa, elaborou e lançou a *Campanha de Promoção da Identidade Negra da Paraíba* (doravante Campanha de Identidade Negra), cujo lema é *Moren@, não. Eu sou Negr@!*, e se tornou, ao longo dos anos, uma das marcas de sua luta antirracista, tendo como objetivo principal a promoção da afirmação da identidade negra, especialmente entre a população paraibana. Todavia, em razão do uso das redes sociais, a campanha eletrônica foi divulgada em várias partes do Brasil e outros países. Também por conta da boa repercussão no âmbito social, foram elaboradas outras edições, de 2009 a 2015, que destacaremos adiante.

Assim, a *Campanha de Identidade Negra*, como dito anteriormente, tem o intuito de problematizar o tema das

relações raciais e visibilizar parcela da população, com uma mensagem para se construir e/ou afirmar a identidade negra, para que sujeitos com ascendência africana possam se fortalecer e manter as reivindicações de seus direitos, através da criação de políticas públicas que atendam às demandas históricas. Na concretude destes objetivos, em 2010, por ocasião do Censo Nacional, a Bamidelê-OMN/PB reelaborou a campanha na 12ª Edição do 25 de julho na Paraíba (Dia das América Latina e do Caribe)<sup>57</sup>, com o emblema *No Censo 2010, afirme sua negritude: Moren@ não, eu sou Negr@*, cuja comunicação foi veiculada nas redes sociais (*fanpage* e *blog*), e se utilizou de variadas linguagens da área da comunicação, na produção de vídeos/*spot* de pessoas negras, cartazes, *bottons*, adesivos, panfletos e camisetas para divulgação do *slogan* Morena(o) não, eu sou Negra(o)!<sup>58</sup>

Mantendo a perspectiva política e educativa, no segundo semestre de 2009, uma das integrantes da Bamidelê-OMN-PB e docente da UEPB-Guarabira, Ivonildes/Vânia Fonseca, idealizou e executou uma ação política, que procurou ressignificar práticas cotidianas do racismo institucional,

---

57 A data política do 25 de julho foi estabelecida em 1992 (ano que marcou 500 anos da ocupação das Américas pelos colonizadores europeus), no *I Encontro de Mulheres Afro-latinas-americanas e afro-caribenhas*, realizada em Santo Domingo, para rememorar as lutas do passado e a resistências atuais de mulheres negras que buscam sua humanização e reconhecimento como sujeitos políticos e de direitos.

58 Para visualizar os vídeos da Campanha de Promoção da Identidade Negra da Paraíba, consulte a página do Youtube, no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=Bq1WCgVtotM>. Acesso em: 07 jul. 2017.

presentes nos corpos policiais que, em geral, abordam as pessoas negras de forma agressiva, truculenta, desrespeitosa. Trata-se da *Blitz Étnica*, uma ação desenvolvida no espaço público (ruas da capital paraibana), que teve como propósito chamar a atenção da população que circulava pelas vias urbanas sobre as relações raciais, sobretudo, de como o racismo, a discriminação e o preconceito racial estão presentes na sociedade brasileira.

Com a segunda edição da *Campanha de Identidade Negra*, em 2010, a ênfase foi na autodeclaração da origem racial/cor quando da realização do Censo 2010. Buscava, assim, ampliar o número de pessoas que reconhecessem sua ascendência africana e o fortalecimento das lutas contra as desigualdades sociorraciais presentes na sociedade brasileira, com políticas específicas para população negra. Mais uma vez, as peças publicitárias foram vídeos de pessoas negras que reconhecem e exaltam a identidade negra, panfletos e camisetas.

Uma terceira edição foi lançada em 2012, com as ações de fortalecimento do debate público para o enfrentamento ao racismo no Brasil, que gera extremas desigualdades e vulnerabilidades sociais ao segmento da população negra. Na ocasião, estava ocorrendo a implementação das políticas de cotas sociais com recorte étnico-racial na Universidade Federal da Paraíba/UFPB, e a Bamidelê-OMN/PB estabeleceu parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisa Afro-brasileiros e Indígenas/CCHLA/UFPB para a realização do debate *Cotas e Cidadania: um direito*. Entre os temas discutidos,

estava a necessidade de se criar uma política de acesso e de permanência dos(as) estudantes/cotistas de graduação, visando o êxito acadêmico desse grupo social e que historicamente tem sido excluído do ensino superior. Na abertura houve a apresentação dos vídeos da Campanha de Identidade Negra e o debate acerca de tal temática, assim com a necessidade de uma política acadêmica de permanência de estudantes cotistas que adentravam (e adentram) na UFPB por meio de políticas de inclusão social de segmentos historicamente excluídos (GOMES, 2006 e PAIXÃO; GOMES, 2012).

Mais recentemente, em 2015, se realizou a quarta edição da referida campanha. Para tanto, se criou um Prêmio Paraibano de Fotografia de Mulheres Negras, com a temática de *“Mulheres Negras em Foco: Um clique contra o racismo”*, tendo como objetivo mostrar a diversidade de mulheres negras paraibanas. Buscou-se, ainda, a contraposição do discurso da mídia nacional que, em geral, as representam a partir de estereótipos e estigmas. Prevaleram visões positivas desse grupo social que compõe cerca de 24% da população brasileira. Na oportunidade, foi prestada uma homenagem a uma personagem histórica – Gertrudes Maria – que viveu na Paraíba do século XIX, entre 1801 e 1842, e se colocou contra a opressão escravista, enfrentando um processo judicial que durou cerca de 14 anos, em defesa de sua liberdade, mesmo que esta fosse uma precarizada.<sup>59</sup> A luta de Gertrudes

---

59 Para conhecer mais histórias sobre as mulheres negras na Paraíba do século XIX, consultar o texto de Rocha (2012).

Maria representa, de certa maneira, a continuidade de lutas de muitas outras mulheres, do passado, as escravizadas, e do presente, as que hoje se opõem ao sistema patriarcal, ao capitalismo, ao racismo, à lesbofobia, à bifobia e outras formas contemporâneas de discriminações.

A premiação teve como finalidade estimular a produção fotográfica feminina e o incentivo às artes, convidando mulheres fotógrafas – nas categorias profissionais e amadoras – a registrar o feminino negro na sua ampla diversidade, além da valorização da história de resistências deste segmento social que ainda luta pelo seu reconhecimento como sujeito de direitos. Foram premiadas quatro vencedoras do Prêmio Estadual de Fotografia, cujo material foi produzido em formato digital e impresso para ser amplamente divulgado nas redes sociais e em diversos espaços públicos (escolas, organizações feministas, comunidades quilombolas, núcleos de pesquisas em universidades, etc.).

Na IV Edição da Campanha de Identidade Negra, as integrantes da Bamidelê-OMN/PB também realizaram pesquisas, além de debates acerca da *Mídia e Mulheres Negras* para um público geral, e as Oficinas *Enegrecendo a Pauta*, para um público mais específico, as(os) Comunicadoras(es) de rádio e televisão, Educadoras(es) e Estudantes de Comunicação, no mês de junho, nas ações alusivas ao 25 de julho de 2015, com vistas superar (ou minimizar) as representações estereotipadas

e estigmatizadas, sobretudo, de mulheres negras na mídia brasileira, não sendo diferente na Paraíba.<sup>60</sup>

## Considerações finais

No texto que finalizamos, o propósito foi explicitar, por meio de análises referentes às ações políticas empreendidas pela Bamidelê-OMN/PB, as questões específicas das mulheres negras, desde os temas de Saúde, Educação até a autoestima e identidade racial, buscando sempre o desvelamento e a valorização de suas histórias, referências culturais que lhes estimulam na luta antirracista e antissexista, desenvolvidas de 2001 a 2015. Reiteramos que a construção identitária é fundamental, sem dúvida, o primeiro passo para o fortalecimento de ações contra as desigualdades de classe, o racismo e o sexismo, que atingem as mulheres negras. Por isso ainda há necessidade de se recorrer ao *eco da vida-liberdade* de outras mulheres negras e aliadas políticas, recuperando uma memória coletiva de resistências de diferentes épocas e gerações de mulheres negras,<sup>61</sup> que buscam, incessantemente,

---

60 As informações acerca das II, III e IV edições da Campanha de Identidade Racial foram sistematizadas pela jornalista Poliana Lemos, sob coordenação de uma das autoras deste texto e integrante da Bamidelê-OMN/PB, Solange P. Rocha. Para mais informações sobre as edições da mencionada campanha, consultar o *blog*: <http://negrasbamidele.blogspot.com.br/>. Acesso em: 07 jul 2017.

61 Para conhecer uma análise do poema *Vozes-Mulheres*, de Conceição Evaristo, consultar o artigo de MENDES, Ana Cláudia D. Eco e Memória: “vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo. *Terra Roxa e outras terras*: Revista

transformar a *utopia* em realidade, qual seja, mulheres negras vivendo plenamente a cidadania.

Para finalizar, acreditamos que estes fragmentos do protagonismo de mulheres negras na contemporaneidade são fundamentais para o reconhecimento da diversidade étnico-racial e para valorizar uma Educação Antirracista e Inclusiva, conforme proposto nas *Diretrizes da Implementação da Lei 10.639/03* (2004), que assinalam ser necessário “divulgar e respeitar processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas”.<sup>62</sup> Como integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas/CHLA/UFPB, procuramos sistematizar a recente experiência política da Bamidelê-OMN/PB para ser divulgada na Educação Escolar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, pois compreendemos que a Escola é um importante espaço para mudança de imaginários, mentalidades, práticas sociais e, porventura, uma sociedade mais igualitária, que reconheça e respeite a diversidade sociocultural presente no Brasil.

---

de Estudos Literários. Londrina/Uel, v. 17-A, Dez., p. 113-122, 2009, Disponível eletronicamente no seguinte endereço: [http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g\\_pdf/vol17A/TRvol17Aj.pdf](http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol17A/TRvol17Aj.pdf). Acesso em: 20 jun. 2017.

62 As Diretrizes da Implementação da Lei 10639/03, está disponível no Plano Nacional, publicado em 2009 (p. 85), com objetivo de oferecer caminhos legais para a efetivação da referida Lei, promulgada em 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais, incluindo a História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares.

## Referências

### FONTES DOCUMENTAIS IMPRESSAS

#### ACERVO BAMIDELÊ-OMN/PB

BAMIDELÊ – GRUPO DE MULHERES NEGRAS DA PARAÍBA. Projeto REDES DE SOLIDARIEDADE: Saúde reprodutiva, gênero, etnia e cidadania na Paraíba. **Relatório narrativo, abril a dezembro de 2002**. João Pessoa, 2003. 39 p.

BAMIDELÊ – GRUPO DE MULHERES NEGRAS DA PARAÍBA. Projeto Redes de solidariedade: saúde reprodutiva, gênero, etnia e cidadania na Paraíba. **Relatório Narrativo**, janeiro a dezembro de 2003. João Pessoa, 2003. 28 p.

BAMIDELÊ – ORGANIZAÇÃO DE MULHERES NEGRAS NA PARAÍBA. **Relatório narrativo do projeto: Mulher negra, saúde reprodutiva e direitos sexuais: construindo caminhos para a felicidade de viver**. João Pessoa, 2005. 19 p.

BAMIDELÊ – ORGANIZAÇÃO DE MULHERES NEGRAS NA PARAÍBA. **Relatório de atividades, Projeto: Mulher negra, saúde reprodutiva e direitos sexuais: construindo caminhos para a felicidade de viver**. João Pessoa, 2005. 12 p.

BAMIDELÊ – ORGANIZAÇÃO DE MULHERES NEGRAS NA PARAÍBA. **Relatório Final**: período compreendido entre 2004-06. PROJETO: Mulher negra, saúde reprodutiva e direitos sexuais: construindo caminhos para a felicidade de viver. João Pessoa, 2006. 48 p.

**BIBLIOGRAFIA E TEXTOS EM FORMATO DIGITAL**

BARROS, José D'Assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 106-213.

CARNEIRO. Sueli. Gênero e raça. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. Gênero (Orgs.). **Democracia e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002, p. 167-193.

CARVALHO, Rayssa A.; ROCHA, Solange P. Estes “passos vêm de longe”: trajetória do Movimento das Mulheres Negras no Brasil Republicano. **Anais do III Seminário Nacional de Gênero e Práticas Culturais**. João Pessoa: UFPB, 2011, p. . Disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://www.itaporanga.net/genero/3/04/06.pdf>.

CARVALHO, Rayssa Andrade. O Movimento de Mulheres Negras na Paraíba: um olhar sobre a Bamidelê – Organização de Mulheres Negras na Paraíba (2001-2012). 2013. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso - **Monografia** (Graduação em História) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

CUNHÃ – Coletivo Feminista. **Grupos de Mulheres da Paraíba: retalhos de uma história**. João Pessoa: TextoArte Editora, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. Entre Dandaras e Luizas Mahins: mulheres negras e antirracismo no Brasil. In: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da. **Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009, p. 17-48.

GOMES, Nilma L. (Org.). **Tempos de Lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro**. SECADI/SECA/MEC: Brasília, 2006.

GONÇALVES, Eliane. Pensando o gênero como categoria de análise. **Estudos de Gênero**. Goiânia: Editora UCG, 1988, p. 41-60.

MENDES, Ana Cláudia D. Eco e Memória: “vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo. **Terra Roxa e outras terras: Revista de Estudos Literários**. Londrina/Uel, v. 17-A, Dez., p. 113-122, 2009. Disponível eletronicamente no seguinte endereço: [http://www.uel.br/pos/letras/terraroja/g\\_pdf/vol17A/TRvol17Aj.pdf](http://www.uel.br/pos/letras/terraroja/g_pdf/vol17A/TRvol17Aj.pdf). Acesso em: 20 jun. 2017.

MOREIRA, Núbia Regina. **A Organização das Feministas Negras no Brasil**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

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

PAIXÃO, Marcelo; GOMES, Flávio. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana B; GOMES, Flávio. **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012, p. 297-313.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, Leila M.(Org.) **A prática feminista e o conceito de gênero**. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2002, p. 7-42.

PLANO NACIONAL de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SEPIR; MEC, 2009.

RIBEIRO, Matilde. Relações raciais nas pesquisas e processos sociais: em busca de visibilidade para as mulheres negras. In: VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA Suely de (Orgs.). **A mulher**

**brasileira nos espaços público e privado.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 87-105.

ROCHA, Elaine. A captura de novos sentidos na História: Gênero e Etnia. **Diálogos**, Revista do Departamento de História/Universidade Estadual de Maringá, Maringá, v. 4, n. 4, p. 145-160, 2000.

ROCHA, Solange P. Mulheres escravizadas na Paraíba oitocentista: trabalho, contradições e lutas por liberdade. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana B.; GOMES, Flávio. **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação.** São Paulo: Selo Negro, 2012, p. 84-97.

ROLAND, Edna. O movimento de mulheres negras brasileiras: desafios e perspectivas. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio A.; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 237-256.

SANTOS, Sônia Beatriz dos. As ONGs de mulheres negras no Brasil. Sociedade e cultura: **Revista de Ciências Sociais**, vol. 12, n. 2, jul/dez, 2009, p. 275-288.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade.** Porto Alegre, n. 2 jul/dez, 1999, p. 05-22.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2001, p. 362-400.

SILVA, Joselina da. **Mulheres negras**, histórias de algumas brasileiras. Rio de Janeiro: CEAP/Atitude Afirmativa, 2009.

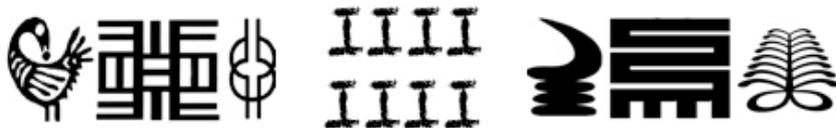
**PORTAIS DA INTERNET**

<http://www.arquidiocesebh.org.br/social/pastorais-sociais/agentes-de-pastoral-negrosas/>. Acesso em: 17 out. 2012.

<http://www.bamidele.org.br/>. Acesso em: 10 out. 2012.

<http://negrasbamidele.blogspot.com.br/> : Acesso em: 07 jul. 2017.





## FEMINISMO NEGRO: APONTAMENTOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DAS MULHERES NEGRAS NO BRASIL

Terlúcia Maria da Silva<sup>63</sup>

*[...] é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são diferenças que fazem diferença na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação (CRENSHAW, 2002).*

---

63 Terlúcia Maria da Silva - Feminista Negra, Assistente Social, Mestre em Ciências Jurídicas - UFPB e Coordenadora da Bamidelê - Organização de Mulheres Negras na Paraíba. As reflexões trazidas no presente texto estão contidas no meu trabalho dissertativo intitulado: Violência contra as Mulheres e Interfaces com o Racismo: O Desafio da Articulação de Gênero e Raça, defendida em 2013, no Programa de Pós Graduação em Ciências Jurídicas – UFPB.

Na presente escrita, parto do princípio de que o Feminismo Negro é histórico e ancestral, existe desde a diáspora africana, uma vez que é possível elencar inúmeras experiências de lutas e resistência protagonizadas por mulheres negras, não só no Brasil, mas em diversos outros países vitimados pela colonização europeia. A meu ver, é sua sistematização que ocorre tardiamente, decorrente do histórico de negação das experiências e trajetórias das mulheres negras, do não reconhecimento da tradição oral do povo negro e do dificultado acesso da população negra aos ambientes acadêmicos.

Desta forma, esse texto traz um breve histórico sobre o processo de construção da organização política das mulheres negras no Brasil, considerando a inserção destas no movimento feminista e no movimento negro<sup>64</sup> e afirmando que essa organização vincula-se a um “outro” feminismo, o Feminismo Negro. Feminismo este, que traz em si elementos diferenciados do feminismo tradicional, na compreensão da diversidade das mulheres, na forma de atuação, no reconhecimento da ancestralidade africana e, sobretudo, na consideração da intersecção de diversas opressões que marcam as experiências das mulheres negras.

---

64 Moreira (2011) ao pesquisar sobre a organização das feministas negras em São Paulo e no Rio de Janeiro identificou que grande parte das mulheres negras militantes do movimento de mulheres negras tinha experiências políticas tanto no movimento feminista tradicional como no movimento negro e muitas também tinha ligações com partidos políticos de “esquerda” e de “direita” (MOREIRA, 2011, p. 61).

## Sinalizando as Diferenças

A reivindicação da interface de *gênero e raça* nas ações do movimento negro e do movimento feminista parte do Feminismo Negro<sup>65</sup>, um movimento teórico e político surgido/sistematizado na década de 1970, nos Estados Unidos da América (EUA), sobretudo, a partir da constatação de que o feminismo, em suas vertentes tradicionais, não foi capaz de perceber que as mulheres formam um conjunto heterogêneo e diverso, e que, por isso, as opressões são vivenciadas de forma diferente para os distintos grupos de mulheres. Ou seja, pela não percepção da necessidade de articular a opressão de *gênero* à outras opressões, como classe e *raça*. Ochy Curiel (2002, p. 96) afirma que o movimento de mulheres negras nasce “articulando “raza”, género, clase y sexualidad como categorías políticas para explicar las realidades de las mujeres negras frente al racismo, sexismo, clasismo y el heterosexismo”.

Considerando a experiência dos Estados Unidos, Curiel (2007) reflete que as críticas das afro-americanas ao feminismo tradicional são direcionadas tanto ao campo

---

65 No artigo Feminismo Negro Diaspórico, Santos (2007, p. 11) utiliza o termo “Feminismo Negro Diaspórico” para nomear além do Feminismo Negro americano, outros tipos feminismos que se desenvolveram a partir da crítica de afrodescendentes ao feminismo tradicional e que mantém pressupostos similares. A autora os classificou-os em cinco correntes: o feminismo Afro-Latino Americano, o Afro-Caribenho, o Afro-Americano, o Feminismo das negras britânicas e o Africano.

da luta feminista como ao da produção teórica, e enfoca a generalização da categoria “mulher”, o não reconhecimento dos diferentes contextos, das experiências individuais e coletivas e a forma como a opressão atinge, sobretudo, as mulheres afrodescendentes. A referida autora afirma que, com essa forma de pensar e criticar o feminismo tradicional, as afro-americanas trouxeram novas formas de pensar a opressão às mulheres e deram origem a um novo movimento:

que se denomina *Black Feminism* o feminismo negro, en Estados Unidos abriendo así las brechas teóricas y conceptuales que articula diversos sistemas de opresión y que se han hecho concreta en las diversas prácticas políticas colectivas articulando un movimiento antirracista y antisexista de mucho impacto (CURIEL, 2007, p. 4).

Barbosa (2010) assegura que as concepções teóricas do Feminismo Negro nos Estados Unidos são oferecidas por autoras como *bell hooks* e Patricia Hill Collins, que trazem elementos como a intersecção das categorias de raça e gênero como um aspecto que marca a diferença nas experiências de mulheres; a crítica ao feminismo enquanto teoria e prática, sobretudo a dificuldade em reconhecer a diversidade interna ao movimento, em particular a questão racial (BARBOSA, 2010, p. 1). Tais dimensões são da mesma forma evidenciadas por feministas negras brasileiras, como Sueli Carneiro, Luiza

Bairros, Matilde Ribeiro, Lélia Gonzalez, Jurema Werneck, Lucia Xavier, Edna Roland<sup>66</sup>, consideradas pioneiras no processo de organização política das mulheres negras no Brasil e na produção acadêmica sobre racismo, sexismo, saúde das mulheres negras, trabalho doméstico, entre outras questões.

O feminismo<sup>67</sup>, em suas vertentes mais conhecidas – radical, liberal, socialista –, não foi capaz de perceber o entrelaçamento das opressões que afetam as mulheres negras. Essa afirmação feita por Judith Grant<sup>68</sup> expressa de forma sintetizada, por um lado, como as feministas negras foram (e ainda são?), historicamente, percebidas no movimento feminista e, por outro lado, reafirma a necessidade de auto-organização das mulheres negras. Foi também nessa perspectiva que o feminismo negro se desenvolveu nos Estados Unidos da América (EUA), ainda na década de 1970, e no Brasil, com maior expressão nas décadas posteriores. Mesmo sendo contextos diferenciados, é possível observar similaridades na organização política das mulheres negras nos dois países,

---

66 O trabalho dissertativo de Mariana Santo Damasco: “Feminismo negro: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975-1996)”, discute o feminismo negro e a questão da saúde reprodutiva e traz um resumo biográfico destas e de outras mulheres negras que são reconhecidas como fundadoras do feminismo negro no Brasil e também um histórico sobre a criação de organizações de mulheres negras. Em: DAMASCO, Mariana Santos. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009.

67 Vera Soares (2000) utiliza o conceito de feminismo como “ação política das mulheres que engloba teoria, práticas e ética, transformando as mulheres em sujeitos da transformação de sua própria condição social” (p. 259).

68 Traduzido por Bairros (1995).

tanto no tocante às pautas, críticas, reivindicações, como nos processos históricos em relação à colonização, presença do racismo, resistências e enfrentamento das desigualdades raciais. Igualmente porque foram as feministas estadunidenses<sup>69</sup> que incorporaram, de modo pioneiro, o tema das diferenças em suas abordagens, direcionando atenção para a existência do racismo nessa sociedade e para o entrecruzamento entre *gênero*, *raça* e *classe* como aspectos representativos das diferenças nas experiências das mulheres (SILVA e BARBOSA, 2008). Além disso, seus trabalhos influenciaram a teoria feminista para o aprofundamento da análise e da compreensão acerca da marginalização social, econômica e política das mulheres negras nos Estados Unidos (CALDWELL, 2010).

Consideremos que, historicamente, as mulheres negras vêm lutando contra o poder patriarcal e o racismo. Nesse sentido, as mulheres negras sempre buscaram o direito de protagonizar sua luta, sobretudo o direito de falar de si e por si, legitimado por suas experiências, não apenas as experiências de sofrimentos, de dores, de discriminação, mas também as experiências de luta e de resistência, com estratégias

---

69 Dentre elas, Angela Davis, bell hooks e Patrícia Hill Collins. Essas intelectuais negras são referências para o feminismo negro nos EUA e no Brasil e seus trabalhos são bastante utilizados nas pesquisas sobre feminismo negro, relações raciais, racismo e sexismo, entre outros temas, apesar de ter raríssimos textos dessas traduzidos para o Português. Contudo no artigo Los aportes de las afrodecendientes a la teoría y la práctica Feminista – Desuniversalizando El sujeto “Mujeres”, Curiel (2007) reconhece a experiência não só das mulheres afro-americanas, mas também das britânicas no desenvolvimento do Feminismo Negro.

organizadas e desenvolvidas ao longo de sua trajetória em diferentes períodos históricos.

Collins (1991)<sup>70</sup> afirma que as mulheres negras possuem uma tradição feminista, expressa na consciência sobre a intersecção de *raça* e classe na estrutura de *gênero*. Essa tradição é constituída em torno de cinco temas essenciais que caracterizariam a teoria do ‘ponto de vista’ do feminismo negro – teoria que faz a crítica a ciência e ao feminismo tradicional, que são: o legado de uma história de luta; a natureza interligada de *raça*, *gênero* e classe; o combate aos estereótipos; a atuação como mães, professoras, líderes comunitárias e a política sexual (COLLINS *apud* BAIROS, 1995, p. 462).

Portanto, a contribuição intelectual ao feminismo tradicional, de acordo com Collins (*apud* BAIROS, 1995), não pode ser só aquela que vem do conhecimento exteriorizado, apenas, pelas mulheres que gozam do reconhecimento acadêmico, mas também aquele trazido pelas mulheres que pensaram suas experiências cotidianas como mães, professoras, empregadas domésticas, cantoras, compositoras, militantes pelos direitos a liberdade, entre outras. Ou seja, há uma vivência feminista das mulheres negras que precisa ser considerada. Patrícia Hill Collins vai definir o Pensamento Feminista Negro como,

---

70 Patrícia Hill Collins, renomada autora Estadunidense que é feminista negra, ativista e professora de direito na UCLA. Mesmo sendo referência para os estudos sobre feminismo, racismo e sexismo nenhum texto dela é traduzido para o português. Sua obra mais difundida é *Alquimia das Raças*.

Um conjunto de experiências e ideias compartilhadas por mulheres afro-americanas que oferecem um ângulo particular de visão do eu, da comunidade e da sociedade [...] ele envolve interpretações teóricas da realidade de mulheres negras por aquelas que a vivem (COLLINS *apud* BAIROS, 1995, p. 462).

Por sua vez, Sueli Carneiro (2003) afirma que no contexto brasileiro, o Feminismo Negro traz para o âmbito político e teórico uma perspectiva que põe em questão a particularidade da formação histórica, econômica, social e cultural do Brasil e da condição da pessoa negra, não sendo possível pensar em ações políticas interventivas sem considerar a desigualdade racial. Em outras palavras, não se pode lutar pela igualdade entre homens e mulheres, direitos reprodutivos, fim da violência às mulheres, liberdade sexual, entre outras frentes, sem ter como eixo unificador do processo de mobilização o racismo, suas expressões e impactos na vida das mulheres negras. Compreende-se a mulher negra como sujeito que agrega sobre si mais de um eixo de subordinação. Essa ideia que norteia esse debate está presente no conceito de *interseccionalidade* elaborado por Kimberlé Crenshaw<sup>71</sup>

---

71 Professora de Direito das Universidades da Califórnia e Columbia - Estados Unidos. Pesquisadora e ativista norte-americana nas áreas dos direitos civis, da teoria legal afro-americana e do feminismo. É também responsável pelo desenvolvimento teórico do conceito da *interseção* das desigualdades de raça e de “gênero”. Utilizamos o Documento para o Encontro de Especialistas em aspectos da Discriminação Racial relativos ao “gênero” como principal

em 1989. Para essa autora, é preciso que se compreenda que as mulheres negras se encontram posicionadas nesse lugar para onde convergem [pelo menos] dois importantes eixos de subordinação: *raça e gênero*.

## **Mulheres Negras Brasileiras: Demarcando o Espaço rumo a uma Organização Política Independente**

A organização política das mulheres negras no Brasil se deu a partir da participação destas no movimento negro e no movimento feminista, ainda na década de 1970<sup>72</sup>, consolidando-se nas décadas posteriores, onde acumularam reflexões e vivências acerca de como as questões que as atingiam eram desconsideradas e como eram invisibilizadas politicamente em ambos os movimentos. Segundo Ribeiro (1995), o movimento feminista pautava-se numa “suposta” igualdade entre as mulheres, e o movimento negro nem considerava as diferenças entre homens e mulheres. A experiência das brasileiras é similar a das mulheres negras dos EUA, pois lá as mulheres negras também eram, de acordo com Curiel, “las grandes ausentes de

---

referencia nesse trabalho e este integra o Dossiê da III Conferência Mundial contra o Racismo (Durban, 2001). UNIFEM Cruzamento: Raça e “gênero” RJ. Disponível em: <<http://www.unifem.org.br/sites/1000/1070/00001668.pdf>>. Acesso: 22. Mai. 2017.

72 O ressurgimento dos movimentos negro e feminista no Brasil aconteceu na década de 1970, período que vigorava a ditadura militar, ambos tinham como eixo de atuação a luta pela democracia, a extinção das desigualdades sociais e a conquista da cidadania (RIBEIRO, 1995).

la historia de las mujeres, junto con las indígenas, lesbianas, migrantes [...]” (CURIEL, 2007, p. 2). Tais movimentos refletiam a sociedade e acabavam reproduzindo internamente as opressões e preconceitos existentes em outros espaços.

Desta forma, foi a relutância do movimento feminista e do movimento negro em reconhecer e acolher as proposições das mulheres negras que demarcou prioritariamente a trilha destas rumo a uma organização política independente. Para as feministas negras, naquele momento era impensável que o feminismo não incluísse as discussões raciais no enfrentamento das desigualdades de gênero.

Assim sendo, as motivações iniciais para a organização das mulheres negras ancoraram-se na busca da visibilidade política no campo feminista, na reprovação pela “forma secundarizada” com que suas demandas eram tratadas (RIBEIRO, 1995, p. 446) e na falta de reconhecimento de suas *especificidades*<sup>73</sup> em ambos os movimentos. Nessa direção, Xavier (2010) nos diz que

---

73 Segundo Ribeiro (1995) o termo “especificidades” é amplo para o campo das interpretações, mas tem sido usado para designar: a) a ideia do que é “própria”, a pertinência da opressão (p. ex. o caráter da opressão); b) a diferença dentro de um mesmo segmento (p. ex. diferenças entre mulheres brancas e negras) e c) explicitação de um processo organizativo (p. ex. a organização específica das mulheres negras). Porém, ela adverte quanto a utilização do mesmo, para que este não seja usado para estabelecer hierarquias, a exemplo de colocar as lutas gerais (por melhores condições de vida) como mais importante do que a luta das mulheres (específica).

A crítica do movimento de mulheres negras aos outros movimentos vai ao encontro ao não rompimento ético com os privilégios gerados por estes sistemas de opressão e a essa universalização que torna invisível a presença e a contribuição das mulheres negras como sujeitos políticos (XAVIER, p. 29).

Xavier (2010, p. 35) argumenta ainda que “a percepção de que o modo como vivemos o *gênero* está informado pela *raça* estabelece uma nova maneira de incidir politicamente e traçar estratégias que permitam a realização dos direitos”. Esse entendimento foi (e continua sendo) central para a luta das mulheres negras, uma vez que se objetiva explicitar essa dimensão, de modo a incidir para que as demandas sejam incorporadas pelos movimentos negro e feminista e pelo Estado, enquanto ente garantidor de direitos.

Para Moreira (2011), as questões colocadas pelo feminismo eram, em sua maioria, de difícil compreensão para grande parte das mulheres negras, pois tais debates atingiam principalmente os setores médios da população, isso é, havia dificuldade de identificação das mulheres negras com as bandeiras de lutas levantadas pelo feminismo. As ações do movimento feminista eram desenvolvidas a partir de ‘suas questões’, que eram díspares das questões das mulheres negras. *Bell hooks*<sup>74</sup>, que se refere às feministas brancas

---

74 O nome da autora *bell hooks* (é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora estadunidense) é oficialmente grafado com letras minúsculas e é

como “as feministas privilegiadas”, sustenta que estas têm sido “incapazes de hablar a, con y para diversos grupos de mujeres porque no comprendían la interdependencia de las opresiones de sexo, raza y clase o se negaban a tomarse en serio esta interdependência” (*bell hooks*, 2004, s/p). Corroborando com a reflexão de *hooks*, Xavier (2010, p. 31) explicita que o questionamento das mulheres negras acerca do ‘sujeito universal’ do feminismo e da ausência de discussões que as incluíam fora feito com base numa experiência histórica em que “o racismo, como sistema ideológico, que estrutura as relações sociais, [permanece] garantindo privilégios para os brancos e colocando um quadro de desigualdades e segregação para os negros”.

As experiências históricas de pessoas negras e não negras no Brasil são diferenciadas e precisam ser consideradas do ponto de vista da luta social e na implementação de políticas públicas. Desta forma, na medida em que o movimento feminista não pauta suas reivindicações sob essa perspectiva, pode contribuir para a permanência das desigualdades. Nesse sentido, vale trazer uma citação clássica de Carneiro (2003, s/p) que apresenta a dimensão das diferenças nas experiências de mulheres brancas e de mulheres negras, e de como a pauta do feminismo hegemônico não contemplava as mulheres negras:

---

utilizado pela mesma em homenagem a sua mãe e sua avó (junção dos dois sobrenomes). Ver o texto de Andreia Santana: *bell hooks: uma grande mulher em letras minúsculas*. Disponível em: <<http://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas/>>. Acesso 02 Mai. 2017.

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos, como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas [...] Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! [...] (CARNEIRO, 2003, s/p).

Evidentemente essa discussão se situa num período em que os embates no interior do movimento feminista no Brasil estavam bastante acirrados, devido ao processo organizativo das mulheres negras, mas são críticas que estão em consonância com as reivindicações de feministas negras britânicas, americanas, latinas, entre outras. Trata-se de uma crítica severa [que se mantém nos dias de hoje] demonstrando a real insatisfação das mulheres negras de não serem reconhecidas como sujeitos políticos, de verem ignorados aspectos tão “básicos” de suas experiências em um movimento que tinha como propósito a luta pelos “direitos da mulher”. Ou seja, a defesa dos direitos que o movimento feminista fazia era para “a mulher” (no

singular), se mantendo numa perspectiva tradicional dentro de uma luta de cunho geral: “o fim da opressão”.

Esse modo de ver as mulheres como ‘sujeito universal’, homogêneo tanto por parte dos movimentos feminista como por parte da academia e do Estado, trouxe (e traz) grandes consequências para a vida de mulheres negras, indígenas, ciganas, quilombolas, ribeirinhas, entre outras, que possuem em sua realidade individual e coletiva outras experiências e modos de viver que não têm sido considerados, principalmente com prejuízos reais para o campo da efetivação de direitos.

### **Sem Porta-Vozes: Mulheres Negras Protagonizam sua Luta!**

As mulheres negras não tinham o direito a voz, ou seja, eram representadas por mulheres que ‘lutavam’ por elas, com uma postura maternalista, de solidariedade, de ajuda, enfim, eram, em geral, as mulheres brancas, economicamente bem sucedidas, com acesso à educação superior, suas ‘porta-vozes’. Entretanto, essas ‘porta-vozes’ desconheciam o que as mulheres negras experimentavam no seu cotidiano, ou seja, não tinham legitimidade para falar por elas. Essa prática recorrente do movimento feminista estava sendo questionada (RIBEIRO, 1995) e o que as mulheres negras queriam não era que passassem a vê-las como o grupo de mulheres ‘mais’ discriminadas, ‘mais’ sofridas, mas que suas diferenças fossem respeitadas,

não apenas do ponto de vista das relações interpessoais, mas, sobretudo nas relações políticas.

As mulheres negras propunham, inicialmente, uma mudança de perspectiva ao movimento feminista, pois, de acordo com Curiel (2007), a “misma lógica de exclusión que habían vivido las mujeres afrodescendientes desde épocas de esclavitud atravesaba la práctica feminista” (CURIEL, 2007, p. 2). Assim sendo, mesmo ocorrendo embates internos e acusações de que as mulheres negras queriam provocar ‘racha’, o diálogo entre os movimentos continuaram e as mulheres negras brasileiras prosseguiram participando de ações e incidências políticas em defesa dos direitos das mulheres e da população negra, mas direcionando uma atenção maior às lutas do movimento feminista, mantendo uma atuação propositiva, pois, como adverte *hooks* (2004), as críticas feitas ao feminismo tradicional não intencionavam diminuí-lo, ao contrário, eram (e são) feitas no intuito de enriquecê-lo e fortalecer sua atuação.

Na análise dessa construção histórica da trajetória organizativa das mulheres negras<sup>75</sup> no Brasil, tomamos como referência o período que vai do final da década de 1970 do século XX ao primeiro ano do século XXI, o ano 2001, passando para o ano 2015, já considerado como marco da consolidação do Feminismo Negro no Brasil, com enfoque

---

75 Ressalta-se, de acordo com Jurema Werneck, que as mulheres negras são compreendidas nesse trabalho como “uma articulação de heterogeneidades” (WERNECK, 2009, p. 112).

da mobilização, a partir da atuação das mulheres negras no movimento feminista. Tendo em vista que o processo organizativo ainda está em curso, identificamos que no período citado concentram-se acontecimentos significativos, a exemplo de encontros nacionais e conferências internacionais, que definiram e consolidaram o Movimento de Mulheres Negras no Brasil.

Contudo, esse recorte temporal refere-se à organização enquanto movimento feminista negro, uma vez que as mulheres negras, individual e/ou coletivamente, acumulam um histórico de resistências, com experiências em lutas organizadas e participação em diferentes movimentos em distintos períodos da história do país, como nos informa sabiamente Xavier (2010):

as mulheres negras lideraram diferentes formas de organização social, política e cultural, a exemplo dos quilombos, das caixas para financiar a liberdade de pessoas escravizadas, das irmandades, das religiões de matriz africana, dos grupos culturais, entre outros (XAVIER, 2010, p. 34).

Foi em São Paulo, em 1983, que o recém-eleito governador do Estado, Franco Montoro, instituiu o Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF)<sup>76</sup> e nomeou para sua composição

---

76 O primeiro órgão estatal voltado para tratar de políticas específicas para as mulheres. Posteriormente, com base na experiência do CECF e

30 (trinta) mulheres, porém, nenhuma delas era negra. Ou seja, era a efetivação da “invisibilidade” política que as mulheres negras experimentavam. Esse acontecimento gerou muita insatisfação entre as mulheres negras do movimento negro paulista, que se mobilizaram e criaram o Coletivo de Mulheres Negras de São Paulo, nomeando duas negras para compor tal Conselho (ROLAND, 2000). Em linhas gerais, o Coletivo foi formado, principalmente por mulheres negras ativistas do movimento negro, e se constituía um espaço de articulação na relação com o CECF. Posteriormente, por ocasião da III Conferência Mundial das Mulheres/1985 - Nairóbi/Quênia<sup>77</sup>, o CECF produziu um diagnóstico sobre a situação da mulher no país, que incluiu o estudo Mulher Negra, de autoria de Sueli Carneiro e Thereza Santos, que apresentava dados sobre a realidade vivenciada pela população negra em geral e pelas mulheres negras em particular, e apontava caminhos para a superação das desigualdades raciais e de gênero (RIBEIRO, 1995 p. 448). Com este estudo, há uma qualificação das reivindicações das mulheres negras e estas passam a ser reconhecidas em outro campo, o da academia, sendo vistas por integrantes de outros movimentos e da academia como “capazes” de produzir intelectualmente.

Todavia, as discussões, debates e embates entre as mulheres acerca dos feminismos em pauta seguiam e

---

com articulação e pressão política, foi criado o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra (ROLAND, 2000).

<sup>77</sup> Compõe uma das conferências sobre a mulher de um ciclo organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) nos anos de 1975, 1985 e 1995.

ocorriam, principalmente, no âmbito de encontros nacionais e continentais, em que o feminismo na América Latina se articulava. Estes eram (e ainda são) espaços ‘formais’ para construção de diálogos, debates e definições das pautas. O Encontro Nacional Feminista (ENF) e o Encontro Feminista Latino-americano e Caribenho (EFLAC) aconteciam de dois em dois anos. Em alguns desses encontros, as disputas foram mais acirradas e os debates mais propositivos. Por um lado, as mulheres negras intervieram para que suas demandas e questões fossem incorporadas pelo movimento, e por outro estas se mobilizaram a fim de delinear sua organização política independente (RIBEIRO, 1995).

Por ocasião do IX Encontro Nacional Feminista (ENF), ocorrido em Garanhuns/PE, no ano de 1987, as mulheres negras deram o passo o mais significativo em direção à auto-organização, manifestaram suas insatisfações, de modo mais contundente, pela pouca atenção dada às pautas das mulheres negras, e decidiram que realizariam um Encontro Nacional de Mulheres Negras (RIBEIRO, 1995).

Sendo assim, no ano do Centenário da Abolição da Escravatura no Brasil, em 1988, aconteceu, na cidade de Valença/RJ, o I Encontro Nacional de Mulheres Negras (ENMN), reunindo 450 mulheres negras de 17 estados da federação. Este se tornou um marco, pois visibilizou a luta das mulheres negras, não só para os movimentos negro e feminista, mas demonstrou a força política destas mulheres em organização. Como nos adverte Ribeiro (1995), o encontro

foi bastante criticado por integrantes do movimento feminista, que também acusaram as mulheres negras de quererem causar um ‘racha’ nos movimentos sociais. Entretanto, a organização do encontro respondeu às críticas da seguinte forma:

Gostaríamos de deixar claro que não é nossa intenção provocar um ‘racha’ nos movimentos sociais [...] nosso objetivo é que nós, mulheres negras, comecemos a criar nossos próprios referenciais, deixando de olhar o mundo pela ótica do homem, tanto o negro quanto o branco, ou pela da mulher branca [...] queremos nos tornar porta-vozes de nossas próprias ideias e necessidades, enfim queremos uma posição de igualdade nessa luta (Boletim Informativo *apud* RIBEIRO, 1995, p. 450).

A partir desse momento foram desenvolvidas uma série de ações organizativas do movimento em construção, encontros estaduais, seminários e reuniões nacionais. Já existiam, no Brasil, cerca de 10 (dez) grupos e organizações de mulheres negras (algumas ONGs), e vários outros funcionando como núcleos de mulheres negras em movimentos, sindicatos e associações de bairro (ROLAND, 2000).

As definições sobre a forma de organização, concepções e os rumos do Movimento de Mulheres Negras (MMN) foram deliberados em dois Seminários Nacionais, ocorridos em 1993 (Atibaia/SP) e 1994 (Salvador/BA), respectivamente, onde foram confirmadas as discussões realizadas nos dois Encontros

nacionais de Mulheres Negras, ocorridos anteriormente, em Valença/RJ, 1988, e em Salvador/BA, 1991 (RIBEIRO, 1995):

O movimento vem se constituindo a partir do cruzamento das questões de *gênero, raça* e classe social. Deve ser autônomo, independente, composto por mulheres de diferentes setores (por exemplo, originárias de movimentos como negro, sindical, popular partidário). Deve estar articulado prioritariamente com o movimento negro e feminista, na medida em que estes incorporem e apoiem a luta das mulheres negras, mantendo sua especificidade (RIBEIRO, 1995, p. 453).

Mesmo se consolidando como um movimento independente, as feministas negras mantiveram participação também nos movimentos feminista e negro, por compreenderem que a luta contra o racismo e o sexismo não compete, apenas, a elas, e que, para obter avanços nas *‘pautas específicas’*, se fazia necessário que os outros movimentos também as incorporassem.

Na década de 1990<sup>78</sup>, ocorreu uma série de conferências mundiais, promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) para tratar dos direitos das mulheres. As mulheres negras participaram ativamente dos processos de preparatórios,

---

78 Nesse período, foi consideravelmente ampliado o número de Organizações Não Governamentais de Mulheres Negras que passaram a possuir estrutura física e recursos financeiros e conseguiram dar sustentação aos processos organizativos dessas conferências.

com destaque para a IV Conferência Mundial sobre População e Desenvolvimento/1994<sup>79</sup>, de acordo com Roland (2000), embora não houvesse nenhum dispositivo no documento dessa conferência apontando a participação da população negra. No cenário nacional, desenrolavam-se ações políticas do movimento de mulheres brasileiras, evidenciadas com a realização de dois eventos políticos: o Encontro *Nossos Direitos no Cairo*, em Brasília, em 1993, e a Conferência *Saúde Reprodutiva e Justiça*, no Rio de Janeiro, em 1994, que resultou na “Declaração de Itapecerica”<sup>80</sup> com a incorporação de diversos itens no Relatório Oficial do governo brasileiro.

Citamos também a Conferência Mundial sobre a Mulher (1995)<sup>81</sup> e enfatizando que, pela primeira vez, um documento

---

79 Ocorrida no ano de 1994 no Cairo/Egito. Nela os direitos reprodutivos, o empoderamento feminino e a eliminação da violência contra a mulher foram caracterizados como fundamentais para todo e qualquer programa integrado sobre população e desenvolvimento.

80 Na elaboração da Declaração de Itapecerica (1993), resultado do Seminário Nacional “Políticas e Direitos Humanos das Mulheres Negras, realizado em São Paulo, participaram 55 lideranças pertencentes a organizações de mulheres negras e se constitui um marco no movimento de mulheres negras por elencar as reivindicações dessas mulheres. Abordavam as questões referentes a responsabilidade pelo crescimento da população e da pobreza, má distribuição de renda até liberdade reprodutiva e direitos reprodutivos (Roland, 2000).

81 Realizada em *Beijing* na China, em 1995. Esta Conferência faz parte de um ciclo de conferências relativas à mulher realizadas, pela ONU, no México (1975); em Copenhague (1980) e em Nairóbi (1985). A IV Conferência reafirma os direitos das mulheres como direitos humanos universais e exortou os governos a tomarem iniciativas de reavaliar o trabalho não remunerado, realizado, em sua maioria, pelas mulheres.

da ONU reconhece *raça* e *etnia* como fatores de agravamento de desigualdade e discriminação das mulheres. A Declaração de Beijing aponta, no item 32, a necessidade de:

Intensificar os esforços para que seja assegurado o gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais às mulheres e meninas, que encontram os mais variados obstáculos ao seu empoderamento e avanço, por causa de fatores como “**raça**”, idade, idioma, **etnia**, cultura, religião, deficiência física ou por serem indígenas (RIBEIRO, 2010, p. 14). (Grifo meus).

Esse reconhecimento denota que os movimentos de mulheres negras e indígenas vinham alcançando visibilidade política internacionalmente. O movimento de mulheres negras garantiu o envio de representantes a *Beijing* para influenciarem nas decisões, juntamente com mulheres negras de diferentes partes do mundo. As temáticas e proposições das mulheres negras foram incorporadas na Declaração das Mulheres Brasileiras para a IV Conferência Mundial sobre a Mulher e no documento oficial do governo brasileiro, que reconheceu a discriminação como um grave problema que atinge grande número de mulheres (ROLAND, 2000).

Em seu processo de organização política, a partir de extensos embates, cisões, busca de diálogo e trocas de experiências com o movimento feminista e o movimento negro, as mulheres negras foram se constituindo sujeito político, de

modo que trouxeram contribuições para a luta feminista e antirracista que não podem ser desconsideradas. Segundo Carneiro (2003, s/p),

ao trazer para a cena política as contradições resultantes da articulação das variáveis de “raça”, classe e “gênero”, promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelos movimentos negros e de mulheres do país, **enegrecendo** de um lado, as reivindicações das mulheres, tornando-as assim mais representativas do conjunto das mulheres brasileiras, e, por outro lado, promovendo a **feminização** das propostas e reivindicações do movimento negro (CARNEIRO, 2003, p. 52 *grifos meu*).

O fato de as mulheres negras serem vistas por parte dos movimentos feminista e negro como pauta *específica*, no sentido de responsabilizar só as mulheres negras pela mesma, expressa a hierarquização das opressões vigentes na sociedade. Essa lógica contribui para que as lutas travadas pelos movimentos feministas sejam pautadas a partir de reivindicações gerais que não alcançam as mulheres negras, ou que, ao contrário, possam contribuir para ampliar a vulnerabilidade dessa mulher negra.

## **Consolidando o Feminismo Negro no Brasil**

No início da década de 2000, o movimento das mulheres negras no Brasil deu outro passo significativo em direção à sua organização. Durante o processo preparatório para a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada pela ONU na África do Sul em 2001 (“Conferência de Durban”), sua organização em nível nacional foi solidificada, a partir da criação da Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras (AMNB)<sup>82</sup>, composta por organização de mulheres negras de todas as regiões do Brasil.

Contudo, por haver uma composição diversa, com ideias diferentes, modos de agir e fazer distintos, no processo de construção do movimento de mulheres negras também houve divergências entre as mulheres negras, de modo que ocorreram cisões e as mulheres negras no Brasil não fixaram apenas um lugar para o ativismo negro. As mulheres negras brasileiras encontram-se organizadas em diferentes setores, como sindicatos, associações comunitárias, núcleos de estudos,

---

82 A AMNB tem como missão promover ação política articulada de ONGs de mulheres negras brasileiras na luta contra o racismo, o sexismo, a opressão de classe, a lesbofóbicas e outras formas de discriminação para a transformação das relações de poder e construção de uma sociedade equânime. Atualmente é composta por 25 organizações de mulheres negras, dentre elas a Bamidelê – Organização de Mulheres Negras na Paraíba, da qual a pesquisadora em tela compõe a coordenação. Site institucional: < <http://www.amnb.org.br/> >. Acesso: 04 Mai. 2017.

rede, setoriais de partidos políticos, etc. Além da AMNB, em âmbito nacional há o Fórum Nacional de Mulheres Negras<sup>83</sup> agrupando ativistas e grupos de mulheres negras de diferentes estados.

Já em âmbito regional, na década de 2000 foram criadas duas articulações de mulheres negras com vistas a garantir o debate amplo que considerasse, além das desigualdades raciais, de classe e de gênero, as desigualdades regionais: **a)** Em 2008, a Rede Fulanas: Negras da Amazônia Brasileira<sup>84</sup>, com atuação na região da Amazônia, que inclui os seguintes estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia Roraima, Tocantins, Mato Grosso e parte do Maranhão; **b)** Em 2013, a Rede de Mulheres Negras do Nordeste, que aglutina organizações, grupos e ativistas negras de oito estados da região nordeste, na perspectiva de fortalecer um campo de atuação política de mulheres negras nordestinas, uma vez que estas apresentam demandas diferentes das mulheres negras de outras regiões.

Por fim, vale trazer a I Marcha Nacional das Mulheres Negras Contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver<sup>85</sup>,

83 Fórum Nacional de Mulheres Negras. Disponível em: <<http://forumnacionaldemulheresnegras.blogspot.com.br/>>. Acesso: 04 Mai. 2017.

84 Sobre a Rede Fulanas ver: O início das Fulanas. Disponível em: <<https://redefulanas.wordpress.com/2011/06/12/o-inicio-das-fulanas/>>. Acesso: 26 Mai. 2017.

85 Refere-se a grande mobilização das mulheres negras, protagonizada pela AMNB Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras, desencadeada no Brasil a partir de 2012, que culminou com uma grande passeata de denúncia do racismo que atinge as mulheres negras, no dia 18 de novembro de 2015 em Brasília. A Marcha contou com a presença de mais de 50.000 mulheres negras do Brasil e de outros países. Sobre a Marcha das

que tem sido considerada o marco histórico do feminismo negro no Brasil. A Marcha/2015 não foi um evento, mas um divisor de águas, no que concerne à visibilidade da luta e organização política das mulheres negras no Brasil. Aconteceu em 18 de Novembro de 2015, reunindo mais de 50 mil mulheres negras em Brasília. Porém, seu alcance foi bem maior, pois não foi um acontecimento estático, mas um processo mobilizador de articulação que durou cerca de três anos, com ações em inúmeras cidades do Brasil, envolvendo grande quantidade de mulheres. No processo de mobilização, os temas da Marcha: racismo a violência e o Bem Viver foram discutidos e aprofundados em ações diversas, apontando as especificidades de cada local; foram feitas denúncias sobre a permanência do racismo e a negligência do Estado brasileiro no enfrentamento deste grave problema social em diversos espaços, como na mídia, em casas legislativas, universidades, gestões públicas, fóruns, conselhos e conferências, entre outros.

O caráter político (não partidário) da Marcha/2015 aglutinou mulheres negras cis e trans de diversas classes sociais, idades, orientações sexuais, profissões, religiões; do campo e da cidade; integrantes de organizações não governamentais, de setores governamentais e partidários, sindicalistas; trabalhadoras domésticas, rurais, profissionais

---

Mulheres Negras: Marcha das Mulheres Negras Contra o racismo, a Violência e pelo Bem-Viver. Disponível em: <<https://publicumreview.wordpress.com/2015/11/21/marcha-das-mulheres-negras-contra-o-racismo-a-violencia-e-pelo-bem-viver/>>. Acesso: 07 Mai. 2017.

liberais, artistas, entre outras. Em seu processo de construção, foi elaborado um documento político com a contribuição de mulheres negras de diferentes campos de atuação e localidades do país, o Manifesto das Mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver<sup>86</sup>. Esse documento foi entregue a então Presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, e as principais reivindicações das mulheres negras do Brasil.

### **Considerações finais**

Ao (re)visitar a trajetória organizativa das mulheres negras, identifica-se que em vários momentos da história esse feminismo negro é presentificado, contudo, sua sistematização ocorre tardiamente, tendo como referência feministas negras (acadêmicas) dos EUA, como Patrícia Hill Collins, Angela Davis e *bell hooks*.

No Brasil, as mulheres negras sempre protagonizaram suas lutas e acumulam um histórico de resistência, com atuação em diferentes momentos, como lideranças em quilombos, referência do saber sagrado ancestral nas casas de religiões de matriz africanas, efetivando ações coletivas de partilhas, de compra de alforrias, mas também nas lutas por sua afirmação, enquanto sujeitos políticos, bem como na mobilização por direitos em diferentes movimentos sociais, principalmente, nos movimentos negro e feminista. Não calaram diante de

---

86 Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Carta-das-Mulheres-Negras-2015.pdf>>. Acesso: 22 Mai. 2017.

qualquer tentativa de negação e de invisibilidade. Saíram das senzalas, das cozinhas, das favelas... ocuparam a academia, os sindicatos, os partidos políticos. Fizeram-se visíveis!

A organização política foi o caminho. De modo que, em 2015, com a realização da Marcha das Mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver, foi evidenciado o tamanho da força política das mulheres negras no País. A reunião de mais de 50 mil mulheres negras na capital federal demonstrou o potencial político e organizativo do movimento, afirmando o seu histórico de luta e seu legado: a resistência.

A referida Marcha significou uma importante estratégia coletiva de enfrentamento ao racismo e ao sexismo, e de fortalecimento da organização política das mulheres negras em todo o Brasil, mostrando o tamanho da força das mulheres negras. No contexto pós Marcha, vemos o quanto esse processo está influenciando a consolidação do feminismo negro no Brasil, principalmente, a partir da afirmação da identidade negra, das articulações em torno de uma pauta comum, e do surgimento de novos grupos, coletivos e organizações de mulheres negras em diversas cidades do país.

Contudo, vale dizer que o processo organizativo ainda está em curso, e que, mesmo com toda a visibilidade política das mulheres negras ao longo de quase 30 anos, ainda não se garantiu que as demandas *específicas* destas fossem totalmente incorporadas pelos movimentos sociais, sindicais, partidários e nem pelos poderes executivos e legislativos, uma vez que os indicadores sociais mostram as persistentes desigualdades

raciais e de gênero no Brasil. Todavia, as mulheres negras continuam organizadas e suas reivindicações atuais são análogas às produzidas na década de 1980, isto é, são ‘velhas-novas’ questões que permanecem na pauta do feminismo negro brasileiro.

## Referências

BAIRROS, Luíza. **Nossos feminismos revisitados**. Revista Estudos Feministas, V.3, nº 2, IFCS / UFRJ, R.J, 1995.

BARBOSA, Licia Maria de Lima. Feminismo negro: notas sobre o debate norteamericano e brasileiro. In: **Seminário Fazendo Gênero 9**, 2010, Florianópolis-SC. GT: Mulheres negras e suas diversas formas de organização nos contextos urbano e rural no Brasil. Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/site/anaiscomplementares>>. Acesso: 09 Mai. 2017

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. 2003 (sem paginação) ASHOKA Empreendimentos Sociais/TAKANO Cidadania. <[www.unifem.org.br](http://www.unifem.org.br)>. Acesso em 05 Mai. de 2017.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Estudos Feministas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação e Expressão/ UFSC. Florianópolis, Santa Catarina, v.7, n.12, p.171-188, 2002.

CURIEL, Ochy. **Identities Essentialistas o Construcción de Identidades Políticas**: El dilema de las feministas negras. Rev. Otras

Miradas - Vol. 002 - Nº 2. 2002. Disponível em: <[http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/22805/1/articulo2\\_4.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/22805/1/articulo2_4.pdf)>. Acesso: 17. Mai. 2017.

CALDWELL, Kia Lilly. **A institucionalização de estudos sobre a mulher**: Perspectivas dos Estados Unidos e do Brasil. Revista da Abpn: experiências de mulheres negras na produção do conhecimento. Brasília, v. 1, n. 1, p.18-27, 2010. Quadrimestral. Disponível: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/21/12>>. Acesso: 23 Mai. 2017.

\_\_\_\_\_. bell. “Mujeres Negras: Dar forma a la teoría feminista”, en Otras inapropiables, Editorial Traficantes de Sueños, Madrid, 2004. Publicado em: **Marxists Internet Archive**, 1 de marzo de 2010. Disponível em: < <http://www.marxists.org/espanol/tematica/mujer/autores/hooks/1984/001.htm>>. Acesso: 12 Mai. 2017.

MOREIRA, Núbia Regina. **A Organização das Feministas Negras no Brasil**. Vitória da Conquista/BA. Edições UESB. 2011

RIBEIRO, Matilde. **Mulheres negras brasileiras**: de Bertiooga a Beijing. Revista Estudos Feministas, IFCS/UERJ. Volume 3 – n. 2 – Rio de Janeiro, 1995. p.446-457.

ROLAND, Edna. O movimento de mulheres negras brasileiras: desafios e perspectivas. In HUNTLEY, Lyn e GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Tirando a Máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 2000.

SANTOS, Sônia Beatriz dos. **Feminismo Negro Diaspórico**. Revista Gênero v. 8 nº. 1, 2007. Disponível em: < <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/172>>. Acesso: 10 Mai. 2017

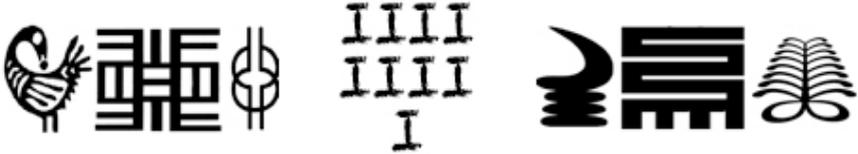
SILVA, Tatiana Raquel Reis e BARBOSA, Viviane de Oliveira. **Repensando os feminismos negros brasileiro e norte-americano.** XIV Simpósio Baiano de Pesquisadoras(es) sobre Mulher e Relações de Gênero (NEIM-FFCH-UFBA), GT Raça e Etnia, Bahia: Salvador. 2008

SOARES, Vera. **Movimento Feminista:** paradigmas e desafios. Rev. de Estudos Feministas, Rio de Janeiro. CIEC/ECO/UFRJ, número especial, jul/dez. 1994

WERNECK, Jurema. Mulheres negras brasileiras e os resultados de Durban. In PAULA, Marilene e HERINGER, Rosana. **Caminhos convergentes:** Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. 1ª Edição Rio de Janeiro, 2009. Fundação Heinrich Böll e ActionAid Brasil.

XAVIER, Lucia. **O Movimento de Mulheres Negras e a Construção de Novas Concepções para a Transformação Social.** Revista Cadernos de Crítica Feminista. 2010. Ano IV nº 3, dez 2010. p. 28-42.





## OS/AS REMETU-KEMI: O POVO QUE CONSTRUIU AS PIRÂMIDES

José Antônio Novaes da Silva<sup>87</sup>

### O rio e seu povo

A antiga frase “o Egípto é uma dádiva do Nilo” (KIZERBO, 2009, p. 80), creditada ao historiador grego Heródoto (484 a.C. - 425 a.C.), transfere para este rio toda a pujança e desenvolvimento ocorridos neste território localizado no Nordeste do continente africano. Se entendermos substantivo feminino, empregado pelo velho historiador como “ato ou efeito de dar espontaneamente algo de valor, material ou não, a alguém; presente; mimo” (HOUAISS, 2001, p. 903), a aceitação da sentença, sem uma problematização, compromete

---

<sup>87</sup> Professor Associado 4 do Departamento de Biologia Molecular da UFPB. Docente do PPGE/UFPB e integrante do NEABI e da Comissão de Direitos Humanos, ambos da UFPB. Nome social: Baruty. *E-mail*: baruty@gmail.com

a criatividade e a engenhosidade dos grupos humanos que lá habitavam. Esses propiciaram a criação do poderoso império egípcio, uma vez que precisaram “labutar arduamente para domesticar o rio nas suas margens e aproveitar com sabedoria as cheias anuais cíclicas” (ARAÚJO, 2015, p. 18), tendo ainda ampla tecnologia para explorar os desertos (*descheret*) adjacentes e algumas terras vizinhas (*kahaset*), localizando e utilizando, com habilidade, diversificados produtos naturais (HARRIS, 1993).

A referida dádiva era também alvo de expectativa e de preocupação, pois, ano após ano, os/as nilotas não tinham como prever a extensão das inundações. Essas poderiam

“se elevar demais, danificando os assentamentos, destruindo os canais e retardando o plantio, de sorte que as safras em crescimento queimavam no sol do verão. Ou o Nilo poderia ficar baixo demais, deixando os reservatórios de irrigação por encher e os campos secos demais para arar e plantar” (TYLDESLEY, 2005, p. 44).

Uma situação na qual o *Iteru* não cumpriu as expectativas ocorreu ao longo do faraonado de *Djoser*, que assim se expressou: “Meu coração estava em grande aflição porque o Nilo não tinha chegado a tempo por um período de sete anos. O grão estava escasso, as sementes ressecadas, todo o alimento que tínhamos era pouco, cada qual estava privado de

sua renda” (GRIMAL, 2012, p. 64). O Faraó (*Per aa*), ao citar o coração (*ib*), não está apenas enternecido com o problema, mas expressando um sentimento de preocupação, pois, para o povo da esfinge era o *ib* a sede de nossas emoções. Para resolver o problema das cheias insuficientes do rio, o *Per aa* ordenou que oferendas fossem realizadas para o deus “*Khnum*, aquele com cabeça de cordeiro, pois o mesmo “dá a água do Nilo”, a fonte da vida para todos os Egípcios” (CALAZANS, 2005, p.175). Em sonho, *Khnum*, o senhor onipotente da cidade insular de Elefantina (*Abu* ou *Yebu*), localizada nas imediações da primeira catarata, o *Iteru* aparece em sonho para o *Per aa* prometendo subir para este “as águas do Nilo e que não haverá anos com falta de inundação em qualquer terra” (GRIMAL, 2012, p. 64).

As cheias, mitologicamente, também estavam associadas às lágrimas de Ísis (*Aseti* ou *Iset*) pranteando a morte de seu marido Osíris (*Usir*) (WITT, 1997). As inundações (*akhet*) tinham início por volta de 19 de julho, com o nascimento heliacal da estrela Sirius (*Sothis*). Estas marcavam também o encetamento de um novo ano, e a periodicidade da chegada das águas (*mu*) permitiu que os/as antigos astrônomos/as *kamitas* estabelecessem, com muita precisão, um ano (*renpet*) com 365 dias (*su*) de duração (ANDREU, 2005), dividido em três estações, tendo cada uma 4 meses (*abed*). O ano apresentava três estações: a inundação (*akhet*), que se estendia até meados de outubro e durava, aproximadamente cem dias; a germinação (*peret*); e a colheita (*shemu*) (SEIDEL et al., 2006). Outra

denominação para esta importante via fluvial era *iteru*<sup>88</sup>, que “significa rio, e, por antonomásia, tem o significado de Nilo” (ARAÚJO, 2015, p. 15). Acredita-se que esta observação de *Sothis* seja uma descoberta muito antiga realizada pelos/as astrônomos/as egípcios/as e já estivesse descrita durante o reinado do Faraó *Djer*<sup>89</sup>, algo que creditaria ao povo da esfinge a criação do calendário solar (GRIMAL, 2012).

Sem dúvida alguma, o rio *Hapi*<sup>90</sup> (figura 1), como era denominado pelo povo da esfinge, durante o período da *akhet*, foi de fundamental importância para que uma civilização tecnologicamente avançada se desenvolvesse em um território, que tem a leste e a oeste, respectivamente, os desertos da Arábia e da Líbia (ARAÚJO, 2015), e estes, de acordo com Oliver (1994, p. 65-66), inibiram “a tendência normal das populações demograficamente bem-sucedidas à segmentação e à dispersão sobre um território mais amplo”.

---

88 O nome também designava uma unidade de medida a qual corresponde a 10,5 km no Sistema Métrico Internacional (MARTÍN-ALBO, 2013).

89 Faraó pertencente à I Dinastia (3150 a.C – 2700 a.C). O período de seu reinado ocorreu entre os anos de 3100 a.C a 3055 a.C (GRIMAL, 2012).

90 Deus da abundância e da fertilidade, representado por uma figura humana ligeiramente obesa e feliz portando em sua mão uma espiga de trigo (MARTÍN-ALBO, Miguel, 2013, p. 150).



Figura 1. A) Khnum - deus da cidade de Abu e controlador da cheia do Iteru, portando em sua mão esquerda o cetro de poder uas. B) Deus Hapi símbolo da cheia e da fartura propiciada pela enchente anual do Iteru, portando na mão direita um prato de oferendas e na esquerda o jarro da água nascente e na cabeça três plantas de papiro. C) Deusa Aseti, que com suas lágrimas também contribuía para as cheias do Iteru.

Fonte<sup>91</sup>

Foi o solo fértil trazido pelo *Iteru* que contribuiu para o desenvolvimento da agricultura, provocando o que Oliver (1994, p. 55) afirma ter sido uma “revolução na produção de alimento”, e que gerou a capacidade de saciar a fome de um grande número de pessoas. Muitas das sementes produzidas eram também usadas para o pagamento de tributos ao *Per aa* e aos Sacerdotes, sendo também a “moeda” com que eram pagos, por exemplo, os operários dos estaleiros que recebiam por mês “150 kg de trigo e 56 de cevada, ou seja, 5 kg de trigo e 1,9 kg de cevada por dia” (DONADONI, 1994, p. 48). Na ausência de uma moeda, muitas pessoas, tais como os/as operários/as que construíram as pirâmides (*mr*), recebiam por seus trabalhos pão (*té*) (ORNELLAS, 2003). Para Donadoni (1994, p. 44),

91 Fotos. Acervo pessoal.

“a unidade-pão está para ser determinada”, o que nos deixa a sugestão de estarmos diante de uma convenção de pagamento e/ou medida, e não diante do alimento propriamente dito. A figura 2 apresenta pesos de diferentes tamanhos e uma balança, os quais eram usados para a pesagem e a efetuação dos pagamentos.

O povo nilota (*remetu-kemi*<sup>92</sup>) chamava seu território de *Kemi*, a Terra Negra, ou de *Ta-meri*, a Terra Amada, ou ainda de *Ta-netjeru*, a Terra dos Deuses, e este se mostrava muito rico em minas e jazidas, as quais eram exploradas visando à produção de joias, estátuas colossais, templos e *mr*. A denominação Egito, segundo Estrabão (64/63 a.C. - 21 d.C.), é uma identificação externa originária da Grécia e deriva de “*Aegeouyptios*” ou terra abaixo do Mar Egeu (ARAÚJO, 2015). Uma informação que difere da proposta por Lopes (2011, p. 99), que sugere que a denominação grega derivaria da “expressão egípcia *Hewet-ka-Ptah*, “mansão do espírito de *Ptah*”, que designava o templo desse deus em Mênfis<sup>93</sup>”.

---

92 Povo da terra negra.

93 Denominação grega para cidade egípcia chamada de *Mennufer* que corresponde ao Cairo.



Figura 2. Balanças e diferentes pesos para a pesagem de produtos comercializados

O grande desenvolvimento conquistado pelo povo das Duas Terras<sup>94</sup> fez com que hipóteses racistas fossem elaboradas, com o objetivo de negar a presença bem como a contribuição de pessoas negras na construção desse poderoso império. Uma visão que contradizia as descrições de antigos viajantes, muitos deles gregos, e que tiveram a oportunidade de viver e conviver com o povo da esfinge. Um desses viajantes, citado por Diop (2010, p.13), foi Heródoto (485 a.C. – 430 a.C), que assim se expressou sobre a cor dos/as *remetu-kemi*: “Aqueles que são muito negros são covardes, como, por exemplo, os egípcios e os etíopes. Mas os excessivamente brancos também são covardes, como podemos ver pelo exemplo das mulheres; a coloração da coragem está entre o negro e o branco”.

Dada a posição geográfica da *Ta-netjeru*, e a pequena distância que separa sua região Norte (Baixo Egito (*Ta-mehu*)<sup>95</sup>) do continente europeu e também da ligação por terra que havia à época, ligando o Reino das Duas Terras ao atual Oriente Médio, não podemos descartar a possibilidade de que homens e mulheres, de diferentes tonalidades de pele, lá tenham vivido,

94 Uma alusão ao Alto e ao Baixo Egito.

95 O Alto Egito era por eles/as denominado de *Ta-chemau* (ARAÚJO, p. 21).

trabalhado e se reproduzido; assim, torna-se razoável imaginar a presença de pessoas de tez “morena, muito clara (ou “cor de oliva”) do tipo mediterrâneo até o tipo de pele núbio muito escuro” (KHAPOYA, 2015, p. 98). Desse modo, civilização para qual afirmamos também a participação de grupos negros “poderia ter sido criada por qualquer outra raça humana na medida em que se possa falar de uma raça que tivesse sido colocada num berço tão favorável e único” (DIOP, 1954, p. 401) citado por (DIOP, 2014, p. 96). Uma ideia da diversidade de cores presente neste antigo território pode ser vista na figura 3.

Foi este povo, no qual encontramos representantes da população negra, que construiu esse que foi o primeiro grande império ocidental, tendo deixado um legado que vai da filosofia, passando pela edificação de obras monumentais e chegando à medicina. Apresentar, ainda, um pouco dessa herança, à luz da Lei 10639/2003, é o propósito do presente texto.

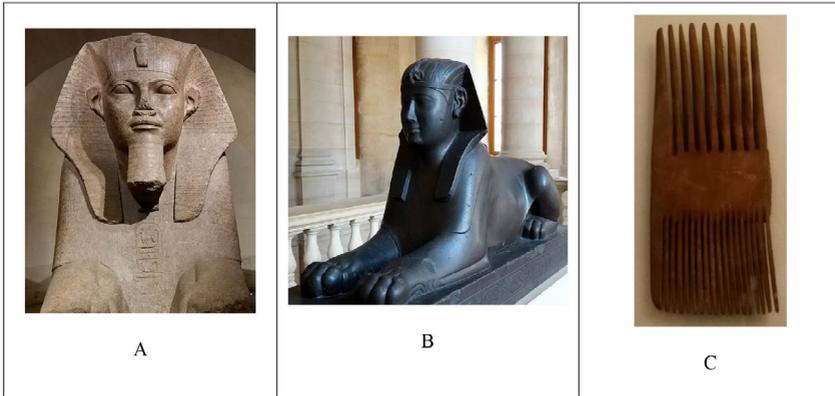


Figura 3. A) Réplica da grande Esfinge. B) Esfinge do faraó Hakoris (392 – 379 a.C. da 29a Dinastia, ambas com o nemsit (toucado) nas cabeças. Notar e comparar os formatos dos narizes, o primeiro mais largo e o segundo mais estreito. C) Pente de madeira para o cabelo. Três exemplos da diversidade da presença humana na Tannetjeru. Fonte<sup>96</sup>

### A utilização do *hemet*

O cobre (*hemet*) é um minério pouco encontrado no continente africano (HERBET, 1984), o que obrigou os grupos humanos, já no período pré-dinástico, a explorá-lo a partir dos desertos da Arábia e do Sinai (ARAÚJO, 2015), bem como de regiões montanhosas próximas ao mar Vermelho. Os gerzeenses, população que passara a se fixar ao longo do rio Nilo, que inicialmente utilizavam esse mineral, sob a forma de malaquita verde, um carbonato básico de cobre

96 A: Foto de coleção pessoal a partir do acervo do Museu do Louvre. B: Foto de coleção pessoal a partir do acervo do Museu do Louvre. C: Foto de coleção pessoal a partir do acervo do Museu Arqueológico de Lisboa.

( $\text{Cu}_2\text{CO}_3(\text{OH})_2$ ) como um cosmético, para adornar as pálpebras, passaram a fundi-lo (OLIVER, 1994) e a usá-lo no fabrico de armas, instrumental cirúrgico, como agulhas, por exemplo, adornos, bem como os mais diferentes instrumentos, os quais permitiram o desenvolvimento de uma sofisticada e requintada carpintaria (ARAÚJO, 2015). As ferramentas empregadas para escultura com rocha e madeira, por exemplo, eram com ele confeccionadas (OLIVER, 1994). De acordo com Ki-Zerbo (2009, p. 80), “A partir do Badariano (-5000), aparece a utilização do cobre, que será trabalhado por martelagem na época amratiana, depois, também por modelagem, no gerziano (-4000 a -3500)”. A relativa escassez desse metal o tornou tão precioso quanto o ouro, e havia uma enorme demanda para o mesmo. Tal fato levou a um aumento de interesse pelas minas de *hemet* a partir do Médio Império (SILVA, 2006), disposição esta que coincide com a descoberta do bronze<sup>97</sup> e que pode estar ligada à produção dessa liga metálica.

O *hemet* também apresentou uma ampla utilização na forma de pigmentos<sup>98</sup> empregados em pinturas de papiros,

97 O bronze encontrado no Antigo Egito está numa liga originada pela fusão do cobre com minérios que continham diferentes concentrações de zinco (HERBERT, 1984).

98 São sólidos inorgânicos insolúveis, finamente divididos, que são suspensos num meio (aglutinante) que adere a uma superfície, sendo substâncias que funcionam à escala manométrica como filtros para alguns comprimentos de onda, podendo ser utilizados para conferir cor, opacidade ou consistência a uma pintura. Podem ser de origem mineral (malaquite, azul ultramarino, azurite, etc.), resultantes de processos de calcinação (negros de fumo, terra de siena queimada) ou obtidos quimicamente, por via sintética (amarelo de crômio, branco de zinco, azul da prússia, etc.). Em geral, estes materiais são

estátuas e os mais diferentes ambientes, contribuindo para a policromia observada na estatuaria e arquitetura da *Ta-netjeru*. Dentre os pigmentos, Cabral (1997) descreve a azurite, um carbonato básico de cobre —  $\text{Cu}_3(\text{CO}_3)_2(\text{OH})_2$ , o azul (*khesebedj*) egípcio, um tetrassilicato de cálcio e cobre —  $\text{CaCuSi}_4\text{O}_{10}$ , a atacamita e paratacamite, ambos cloretos básicos de cobre —  $\text{Cu}_2(\text{OH})_3\text{Cl}$ , a crisocola, um silicato de cobre —  $\text{CuSiO}_3 \cdot n\text{H}_2\text{O}$  — natural, de cor verde (*uadj*) azulada, cujas jazidas são frequentes, particularmente na *Ta-netjeru* e na Península do Sinai, a planchéite, um silicato de cobre —  $\text{Cu}_8\text{Si}_8\text{O}_{22}(\text{OH})_4 \cdot \text{H}_2\text{O}$ , a sampléite, um fosfato de cobre hidratado —  $\text{NaCaCu}_5(\text{PO}_4)_4 \cdot 1.5\text{H}_2\text{O}$ . O *hemet* também era utilizado como uma forma de medicamento, sendo descritos no Papiro<sup>99</sup> de *Ebers* 4 formatos diferentes com que o cobre era usado no cuidado com a saúde (CAMPBELL, 2008).

A carência de cobre foi compensada pela abundância de diferentes rochas, as quais eram utilizadas para edificações arquitetônicas, bem como para a escultura e confecção de joias e adornos. Os locais de mineração ocorriam em

---

óxidos, carbonatos ou sulfuretos de alguns metais de transição, tais como: cobre, ferro, cromo e cobalto ou de outros metais como o chumbo e cálcio. Disponível em: <[www.spq.pt/magazines/BSPQ/615/article/30001152/pdf](http://www.spq.pt/magazines/BSPQ/615/article/30001152/pdf)> Acesso em: 10 abril 2017.

<sup>99</sup> Papiro é a denominação original para este antigo suporte do pensamento humano. Os/as gregos/as o chamavam de *papyrus*. Sua comercialização era privilégio do *Per aa* (Faraó), e era exportado a partir do porto de *Byblos*, localizado no atual Líbano. O porto de saída contribuiu para o surgimento de uma nova denominação para este suporte da escrita: *biblion* (NOBLECOURT, 2006).

diferentes localidades e as minas e jazidas pertenciam ao *Per aa* (NOBLECOURT, 2006), muito embora Andreu (2002) afirme que as pedreiras de *Hatnub* fossem controladas por governadores (nomarcas) da província (*nomo*) de Hermópolis (*Khmunu*). Era do *Per aa*, ou de seu Vizir (*Tjaty* ou *Tjty*), que partiam as ordens para a busca de novos locais para prospecção. Este atuaria como um primeiro-ministro ou um chefe (*hrp*) do executivo e, de acordo com Grimal (2012, p. 88), tinha o poder “sobre praticamente todos os setores: ele é o “chefe dos trabalhos do rei”, “chefe da casa das armas, “chefe das câmaras de todos os trabalhos do rei””.

A equipe de busca era chefiada pelo Chanceler Real das Duas Frotas, uma pessoa de confiança escolhida diretamente pelo/a próprio/a *Per aa*. Durante o reinado de *Meriré I*<sup>100</sup>, denominado de Pepi I pelos/as gregos/as, o líder da expedição era chamado de Chanceler de Deus e liderava um séquito formado por centenas de homens para o trabalho pesado, escribas, intérpretes, tesoureiros e do perito em pistas o *nuu*. Um desses líderes de expedições de nome *Ameni*, o qual trabalhou para o *Per aa Kheperkhare*, mais conhecido como Sesóstris I<sup>101</sup>, por exemplo, chefiou uma equipe de 17 mil homens a uma expedição a *Uadi Hammamt*. Muitas informações a respeito dessas jornadas ficaram registradas em desenhos realizados pelos/as trabalhadores/as nos locais da prospecção. Na empresa

---

100 *Per aa* pertencente à VI dinastia (2460 a.C – 2200 a.C)(GRIMAL, 2012)

101 Segundo *Per aa* da XII Dinastia (1991 a.C. – 1785 a.C.). Dinastia iniciou o fim do reinado de 1962 a 1928 a.C. (GRIMAL, 2012).

comandada por *Ameni*, um dos registros localizados dá graças ao sucesso da mesma ao deus *Min* (figura 4), adorado como o senhor das minas e das pistas (ANDREU, 2005).

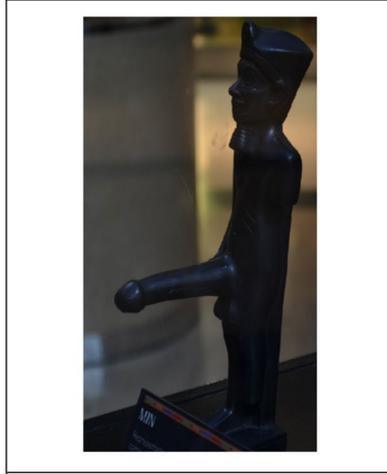


Figura 4. Min, Deus da fertilidade, representado como um homem com o pênis ereto, simbolismo de seu poder fecundante. Fonte.<sup>102</sup>

De *Uadi Hammamt*, vinham o xisto e o basalto, de *Faium* obtinham-se basalto, calcita e gipsita; a partir de *Guebel El-Ahmar*, minerava-se o quartzito vermelho. A partir de *Hatnub*, retirava-se um tipo de calcita conhecida como alabastro ( $\text{Ca}[\text{SO}_4] \times 2\text{H}_2\text{O}$ ); de *Guebel Dukhan*, encontrava-se o pórfiro. De Assuão, extraíam-se o granito rosado e o cinzento, enquanto de *Uauat* provinham o diorito e a obsidiana. O calcário mostrava-se abundante em pedreiras localizadas

<sup>102</sup> Acervo pessoal.

em diferentes cidades, dentre elas: *Beni Hassan, Abido, Tura, Assiut, Amarna*.

O calcário empregado para a construção das *mr* era proveniente, por exemplo, de *Giza, Sakkara, Meidum, Dahshur* (ARAÚJO, 2015). O natrão (*hesmen*) era um mineral de grande importância para a confecção das múmias, sendo o mesmo usado para a desidratação do cadáver e era obtido a partir de minas localizadas no oásis de *Uadiel-Natrune*. Tanto este quanto o *hemet* eram duas das formas de pagamento<sup>103</sup> empregadas na época para a remuneração do trabalho dos/as médicos/as (NOBLECOURT, 2006).

A engenhosidade dos/as *remetu-kemi* produziu uma classificação das rochas tendo por base a sua resistência. Dentre as mais macias (*iner*), encontravam-se, por exemplo, o calcário, o arenito e o alabastro. Já as mais duras e resistentes (*rudet*) incluíam, dentre outras, o granito, o quartzito, o basalto. As primeiras eram extraídas por intermédio de cortes verticais, e os blocos eram separados por baixo por meio de cunhas. Para as segundas, elas eram partidas por meio da introdução de longas cunhas de madeira, que ao serem encharcadas com água se expandiam, fazendo com que o bloco rachasse. Assim, por meio destas técnicas simples, também percebemos a genialidade de um povo que soube trabalhar de forma eficiente usando ferramentas elementares (HARRIS, 1993).

---

103 Para pagamentos de valores maiores, como a compra de uma cabeça de gado ou de terras, eram estabelecidos um valor com base em pesos de prata ou de cobre, e buscava-se trocá-los por um valor que fosse equivalente ao do bem pretendido.

O povo da esfinge dispunha de tecnologia para facilitar o transporte de grandes blocos de calcário ou mesmo das estátuas monumentais, havendo ainda uma certa discussão a respeito de como esta movimentação ocorria. Uma das hipóteses acredita que a peça a ser transportada era colocada sobre uma plataforma de madeira e para facilitar a tração, a qual era feita por força humana, um operário, posicionado à frente do “esqui”, colocava água no solo, o qual rapidamente se compactava sob o alto peso do material que estava sendo transportado (Figura 5). Este método perfeitamente factível foi demonstrado e provado por Fall et al (2014). Porém, um modelo alternativo foi proposto por Dick Parry, para quem quatro estruturas de madeira, em forma de meia-lua, apresentando um lado curvo e outro reto, eram amarradas ao redor do bloco de pedra, gerando um suporte circular, o qual poderia ser rolado, diminuindo muito o atrito gerado pela plataforma de madeira (Figura 6). Este tipo de ferramenta, bem como outras, foram encontradas em escavações no vale de Giza.

A grande preocupação do povo da esfinge com a origem das rochas utilizadas nas esculturas era resultado da crença de que a estátua, funerária ou não, armazenava, no caso dos vivos, tanto o *ka* quanto o *ba* da pessoa representados por ela. No caso de uma pessoa morta, esta conteria o *ka* que manteria o/a defunto/a “vivo/a” e presente na memória dos/as viventes (ARAÚJO, 2015). A representação de deus/as e de faraós e faradizas era feita em pedra, pois somente as “extraídas de sua

matiz original poderiam servir como refúgio para o divino (NOBLECOURT, 2006, p. 167).

Esta breve explanação relativa a alguns dos recursos dos/as *remtu-kemi* nos mostra que esses/as possuíam muito mais do que as águas do *Iteru* para construírem não somente o seu cotidiano, mas também um poderoso império, o qual alguns segmentos da contemporaneidade tentam negar que tenha sido uma elaboração realizada pela engenhosidade e tecnologia humanas. Tais visões colocam o desenvolvimento dessa civilização a crédito de grupos vindos de outro planeta. Esta possibilidade é aventada, por exemplo, no filme “*Stargate*”<sup>104</sup>. *Charges* também fazem alusão a influências não humanas, as quais estariam a influenciar e a moldar o desenvolvimento tecnológico do povo da esfinge. Os três exemplos presentes na figura 7 são explícitos ao transmitirem a mesma mensagem: a origem extraterrestre das *mr*. Na imagem 8<sup>a</sup>, temos um azulejo decorativo, onde ao centro há uma *me* sendo sobrevoada por dois discos voadores. Serpenteando, bem próximo dela, encontramos o Rio *Iteru*, o qual, durante a estação da *akhet*, poderia chegar a 300 metros de distância da área na qual eram construídas (ANDREU, 2005) em Gize. Na figura 7B, temos uma *charge* em que um imenso bloco cai do céu e originaria

---

104 Ficção científica de produção franco-estadunidense de 1994 dirigida por Roland Emmerich (1955 - ). No Brasil ficou conhecida como: *Stargate - A Chave Para o Futuro da Humanidade*. Deu origem à franquia *Stargate*, a qual é formada por séries televisivas que incluem: *Stargate SG-1* e *Stargate Atlantis* e *Stargate Universe*, bem como a série animada *Stargate Infinity*.

as *mr*; já na figura 7C, temos a associação da origem destas com seres extraterrestres.

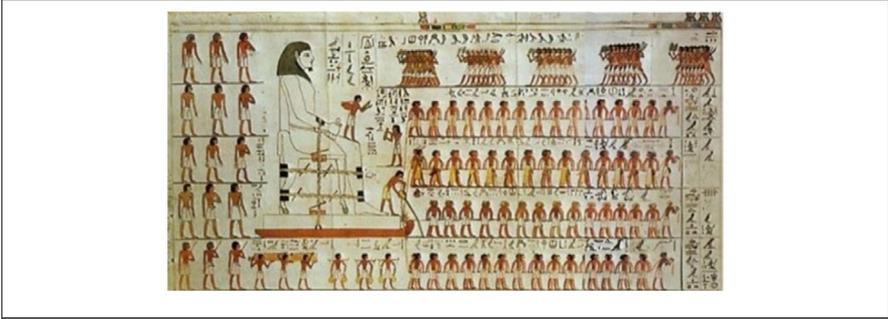


Figura 5. Transporte de uma estátua monumental. Notar à frente, nos pés da mesma, um operário que joga água sobre o solo com o objetivo de compactá-lo.<sup>105</sup>

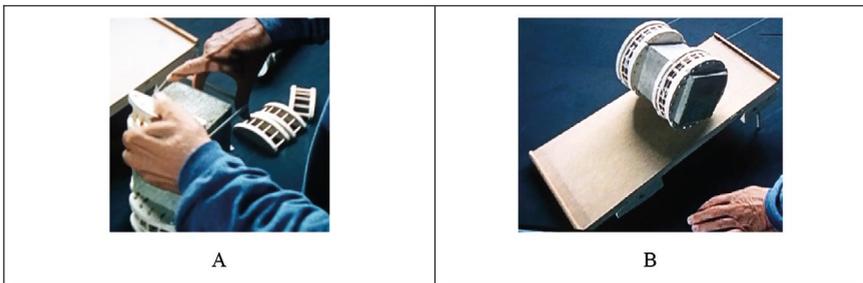


Figura 6. A. Estruturas em forma de meia-lua sendo presas no bloco de pedra. B. Após a colocação de quatro destas, obtinha-se um formato redondo que poderia ser rolado com mais facilidade do que as pranchas de madeira. Fonte.<sup>106</sup>

105 Disponível em: <[https://cdn-images-1.medium.com/max/800/0\\*\\_o\\_S5Awog7NrFXcDs.jpg](https://cdn-images-1.medium.com/max/800/0*_o_S5Awog7NrFXcDs.jpg)> Acesso em 02 de março 2017.

106 Disponível em: <[https://cdn-images-1.medium.com/max/800/0\\*\\_o\\_S5Awog7NrFXcDs.jpg](https://cdn-images-1.medium.com/max/800/0*_o_S5Awog7NrFXcDs.jpg)> Acesso em 02 de março 2017.

Algumas das conquistas, descobertas e utilizações tecnológicas do povo da esfinge são apresentadas na figura 8. Por meio da mesma, podemos perceber que dois dos ícones dos/as *remetu-kemi*, as *mr* e os obeliscos (*tekhenu*), legados arquitetônicos que são encontrados em diferentes países, estiveram concentrados em períodos históricos diferentes e bem delimitados. As primeiras estando localizadas no Antigo Império, que transcorreu entre 2660 a.C a 2180 a.C, até o Médio Império, o qual está compreendido entre 2010 a.C e 1780 a.C. Os *tekhenu*, de grandes proporções, por sua vez, são edificações encontradas no Novo Império que existiu entre 1560 a.C e 1070 a.C.



Figura 7. A) As mrs são apresentadas como ponto de referência para naves espaciais. B) e C) Alusão à construção destas edificações por seres de outros planetas. Fonte.<sup>107</sup>

107 A) Foto realizada a partir do documentário: “Todas as pirâmides do mundo”, produzido pela Discovery Channel. B) Foto do acervo pessoal. C) Imagem disponível em: <<http://teste.planetaeducacao.com.br/historia/imagens/piramides3.jpg>> Acesso em 15março 2017.

## As *mr*

As *mr* constituem um dos elementos que representam o *Ta-netjeru* ao longo da história (MARTIN-ALBO, 2013). São ícones usados para caracterizar a *Ta-meri*, como se estas existissem somente no Reino das Duas Terras. Um pensamento que praticamente ignora a presença das mesmas na Núbia, China, América Latina e América Central. Estas edificações foram construídas ao longo do Antigo Império e do Médio Império (ANDREU, 2005), e que, juntos, duraram, aproximadamente, 950 anos. Esta tradição foi iniciada por *Djoser*, integrante da III Dinastia, e encerrada por *Amenemhat III*, o construtor da última grande *mr* (TILDESLEY, 2005) e componente da XII Dinastia.

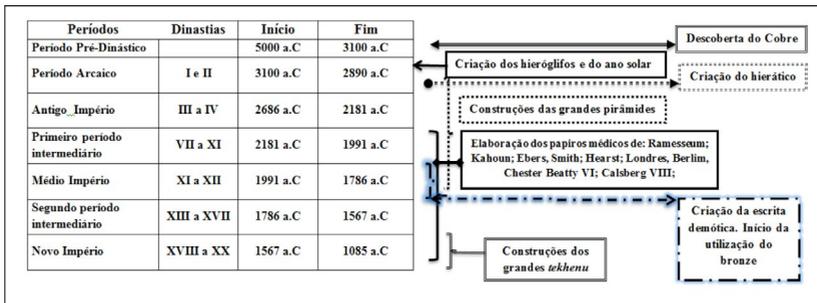


Figura 8. Breve cronologia de alguns desenvolvimentos tecnológicos ocorridos na *Ta-netjeru*. Fonte: <sup>108</sup>

Estas, ao contrário do divulgado pela filmografia, não eram edificações isoladas, mas elaboradas com outras

<sup>108</sup> Elaborado pelo autor.

construções que, no conjunto, formavam um complexo que, além da *mr*, compreendia: um templo, uma rampa, um templo funerário bem como *mr* menores para as rainhas (Figura 9A). Havia ainda mastabas (túmulos) para os sacerdotes, sacerdotisas, bem como para funcionários/as do alto escalão hierárquico, gerando uma autêntica cidade para os mortos. Martin-Albo (2013) lista um total de 45 desses complexos, sendo que, para 8 desses, desconhece-se o nome do *Per aa* para o qual a edificação foi construída.

O calendário da construção era ditado pelas cheias do *Iteru*, pois, durante os grandes alagamentos, suas águas chegavam muito perto dos diferentes pontos de construção, facilitando assim o deslocamento dos imensos blocos de pedra que foram usados em muitas delas. Além das inundações, a edificação de uma *mr* até o seu final exigia um *Per aa* longo, forte politicamente e que estivesse governando sem enfrentar conflitos internos e externos. Outro ponto importante para a construção era a existência de uma detalhada rede burocrática, com capacidade de gerenciamento de milhares de pessoas e que coordenasse a chegada a tempo dos diferentes materiais necessários à edificação. Isso exigia comunicação escrita com diferentes regiões e territórios tanto dentro quanto fora do Reino das Duas Terras. Estes contatos foram grandemente facilitados pela criação e difusão da escrita hierática, uma forma de escrita cursiva elaborada a partir da escrita hieroglífica (VIEIRA, 2012). Esta forma de escrita é extremamente antiga, tendo sido criada durante o Período Arcaico, o qual compreende a I

(3000-2800 a.C.) e a II (2800- 2660 a.C.) Dinastias (ARAUJO, 2011).

De todo este longo período de tempo, três grandes edificações, construídas em Guiza, ao longo da IV Dinastia (2625 a.C. a 2510 a.C.), são extremamente conhecidas e representam um exemplo de conservação desses monumentos, são elas: as *mr* de Keops (*Khufu*), *Khefrem* e *Mikerinos* (*Memkaure*), as quais são, respectivamente, filho, neto e bisneto do *Per aa Snefro*, o criador da *mr* legítima e de lados regulares e que, ao longo de seu faraonato, mandou erigir não uma, mas três dessas grandes edificações. De acordo com Araújo (2011, p. 72), a IV Dinastia “pode ser vista como uma das mais emblemáticas da história da *Ta-meri* devido às impressionantes obras arquitetônicas de renome mundial que seus soberanos deixaram”. Uma delas, a construída por *Khufu*, filho do *Per aa Snefro* com a rainha *Hetep-herés*, e construída por volta de 2550 a.C, com 146 metros, foi a estrutura mais alta do mundo até o término da edificação da Torre Eiffel, de 300 metros de altura e localizada na cidade de Paris (Figura 9B). *Khufu*, que reinou por, aproximadamente, 23 anos, reuniu as condições necessárias, dentre elas, a longevidade para erigir o seu monumento. A grande *mr*, um projeto comandado pelo *tjaty Hemiunu*<sup>109</sup>, somente foi superada em altura em 1889, com a inauguração da Torre Eiffel, na cidade de Paris, tendo a primeira permanecido, por 4439, aproximadamente, como a maior

---

109 Filho do príncipe Nefermaat e de sua esposa Itet. O túmulo do arquiteto fica próximo a grande *mr*.

edificação humana do mundo. Na figura 9B chama a atenção, não a grandiosidade da Torre, mas a representação descomunal de seu do engenheiro Gustave Eiffel (1832 - 1923) e também a forma como a *mr* é representada. É fundamental termos em mente que os anos finais dos Oitocentos primaram pela ampla divulgação de teorias racistas relativas à superioridade do intelecto branco sobre os demais, mensagem nitidamente apresentada na imagem.

Ao contrário dele, Faradiza Nitocris<sup>110</sup> (*Neitikert*), tida como a primeira mulher a ocupar o mais alto cargo político e governamental no Reino das Duas Terras, e integrante da VI Dinastia, não governou tempo suficiente para ordenar a edificação de sua *mr*. Das VII e VIII Dinastias, que juntas totalizaram 23 mandatários, destes apenas *QakaraIbi* (*KakaréIbi*) construiu a sua *mr* em *Sakara*, próxima à de *Pepi II* (TILDESLEY, 2005). Tem-se que, no geral, as edificadas ao longo do Antigo Império são maiores e construídas com mais esmero do que aquelas do Médio Império, sendo que, as erguidas pelos *Per aa Hahun*, *Hawara* e *Licht*, todos do Médio Império, foram destruídas pelo tempo e hoje não passam de uma massa disforme de calcário (ANDREU, 2005).

As *mr* eram edificadas para ser a última grandiosa morada de altos/as mandatários/as do Reino das Duas Terras. Descreve-se, porém, uma série de hipóteses que levou à

---

110 Ela antecede a chegada ao poder das seguintes faradizas: *Sebekneferuré* (final da XII Dinastia), *Tauseret* (final da XIX Dinastia) (ARAUJO, 2011, p. 87), *Hatshepsut* (XVIII Dinastia) e Cleópatra VII.

construção das mesmas. Assim, de acordo com o autor, essas seriam postos de observação militares, marcos para os limites das inundações, postos de observação astronômica ou ainda pontos de sinalização para o pouso de guarnições militares avançadas, que seriam colocadas para vigiar o território egípcio contra invasões estrangeiras. Outros sugerem que as estas edificações serviam de marcos para indicar os limites das inundações (DOBERSTEIN, 2010).

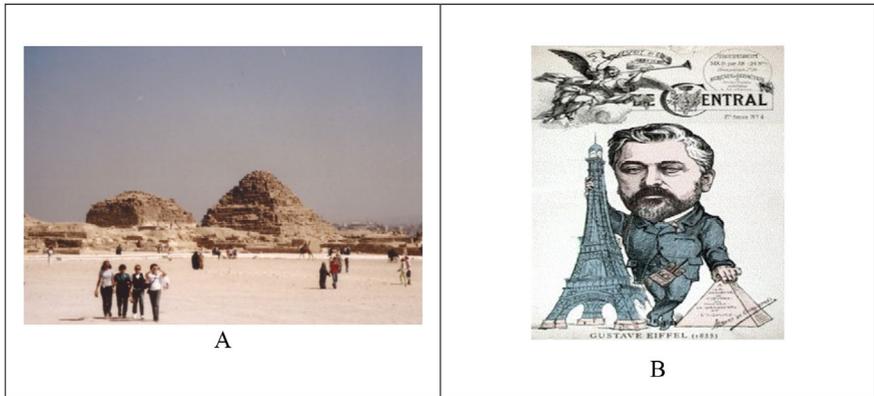


Figura 9. A) *mr* acessórias do vale de Giza construídas bem próximas à *mr* de Menkaure. B) Charge alusiva à construção da Torre Eiffel, observando-se a ênfase na altura da mesma em relação à grande *mr* de Khufu. Fontes.<sup>111</sup>

Os/as construtores/as realizavam suas atividades durante 9 dias e descansavam no décimo. Anualmente, trabalhavam

111 A) Foto cedida por Zoraida Maria de Medeiros. B) Disponível em: <[http://1.bp.blogspot.com/\\_fvMmtgX9Xf0/ShIa0hGmvSI/A A A A A A A F C g / c x b 5 c f Z C U S A / s 4 0 0 / T o r r e + E i f f e l + - + C h a r g e + d e + G u s t a v e + E i f f e l . J P G](http://1.bp.blogspot.com/_fvMmtgX9Xf0/ShIa0hGmvSI/A A A A A A A F C g / c x b 5 c f Z C U S A / s 4 0 0 / T o r r e + E i f f e l + - + C h a r g e + d e + G u s t a v e + E i f f e l . J P G)> Acesso em 11 março 2017.

durante, aproximadamente, 3 a 4 meses, o que corresponderia aos períodos da enchente e da vazante do *Iteru* (ANDREU, 2005). Havia uma multiplicidade de funções a serem desenvolvidas durante a edificação, que, na prática, tinha início com todo o planejamento da construção, levando-se em consideração, além do local da edificação, o número de pessoas que trabalhariam nas mais diferentes funções.

Informações publicadas por Tyldesley (2005) nos dão conta de que, para a construção da Grande *mr*, foram necessários/as, aproximadamente, 20 a 25 mil trabalhadores/as envolvidos/as diretamente na edificação da mesma. Acredita-se que essa tenha sido erigida num prazo de 23 anos. Desse total de pessoas, 4 mil estariam envolvidos/as em atividades primárias, tais como: extração de pedras, pedreiros e carregadores. Haveria em torno de 16 a 20 mil construtores de rampas, ferramenteiros, misturadores de massa bem como aqueles/as que desenvolviam serviços de apoio, tais como: alimentação, produção de roupas e combustível (atividades secundárias). Estima-se que algo em torno de 5 mil pessoas eram trabalhadores/as permanentes, sendo o restante temporário.

Esta grande massa de pessoas era subdivida em ajuntamentos menores. Em Giza, por exemplo, durante a construção da terceira *mr* desta planície, havia dois grandes grupos (*wmt*) de trabalhadores os: “Amigos de Menkaure” e os “Bêbados de Menkaure”, os quais eram divididos em *wmt* de aproximadamente 200 pessoas (*zaa*). Esses eram fracionados em equipes de, aproximadamente, 20 operários que

desenvolviam, sob a supervisão de um chefe, tarefas específicas (TILDESLEY, 2005).

Alimentar um número tão grande de pessoas levou à construção de um elaborado “complexo industrial”, contendo unidades para o processamento de cobre, padarias com moldes para a confecção de milhares de pães por dia e um setor para a preparação de peixe seco. Este fundamental e importante ponto de apoio situava-se próximo da cidade das *mr*; local onde residiam os/as trabalhadores/as não temporários, e, nesta localidade, foram encontradas ossos de animais, tais como: patos, ovelhas (*awet*) e porcos (*sha*), que, acredita-se, terem sido usados na alimentação (TILDESLEY, 2005).

O pagamento dos/as trabalhadores/as era feito com pão (*té*), e cervejas de cevada (*zythum*) ou de sorgo (*hacq*). Este, de acordo com Ornellas (2003, p. 20), referindo-se à remuneração dos/as operários/as, “foi a primeira moeda usada no Egito”, sendo que um trabalhador/a braçal, atuando na construção de uma *mr*, recebia um salário de subsistência de 10 pães e um vaso dessa bebida por dia de trabalho. Os supervisores, então, tinham direito a centenas de pães e a vários jarros (*andju*) da mesma (TYLDESLEY, 2005). Um escultor/a, por sua vez, tinha como provento 20 pães e uma medida e meia deste líquido por dia (DONADONI, 1994). Canhão (2005) nos informa que o preparo da bebida era uma tarefa feminina, de onde podemos sugerir uma grande presença de mulheres, entre o grupo de obreiros/as envolvidos/as na edificação, e o termo

*afty* era utilizado para denominar a pessoa responsável pela confecção da bebida.

A cota descrita era suplementada, diariamente, com a carne oriunda de 21 vacas (*kau*) e 23 cordeiros, que geravam o suprimento diário de proteína animal para toda a equipe envolvida na construção da *mr*. Acredita-se que os fornecedores dessa carne sejam da região do delta do *Iteru* e que estavam contribuindo para a construção do projeto. A cerveja (*hnt*), uma bebida tradicional, que fazia parte da refeição diária, era espessa, encorpada, adocicada com mel ou tâmaras e de baixo teor alcoólico, características que a tornava um alimento extremamente nutritivo (ARAÚJO, 2015). Os/as trabalhadores/as das construções das *mr* também recebiam grandes porções de rabanete (*syrmaia*) (*Raphanussativu*), alho (*khitjina*) (*Alliumsativum*) e cebola (*hedju*) (*Allium cepa*). Tais alimentos, como sabemos hoje, previnem inflamações (VEIGA, 2012). Durante o Novo Império, as favas (*iruit*) passaram a integrar a forma de pagamento dos operários que atuavam na construção de túmulos reais (CANHÃO, 2015). Assim, a presença de um honorário para os/as construtores/as põe em xeque a informação de que estes/as eram pessoas escravizadas e que, portanto, não recebiam qualquer tipo de remuneração. Essa era uma visão extremamente difundida que pode ser visualizada na figura 10A.

A escolha do local para a construção, invariavelmente na margem leste do *Iteru*, era uma decisão da qual tomavam parte o *Per aa*, o *Tjaty* e o chefe da construção (ARAÚJO,

2015). Após esta escolha, ocorria a cerimônia na fundação, em que animais eram sacrificados e se realizavam danças rituais, invocando-se a deusa *Seshat*, considerada a padroeira dos construtores, escribas e arquitetos (Figura 10B) (TILDESLEY, 2005).

A seguir, tinha início o trabalho de nivelamento do solo, o qual era feito com o auxílio de um instrumento chamado de *merkhet*, uma espécie de prumo que permitia a visualização de imperfeições no terreno (ARAÚJO, 2015). Vencida esta primeira etapa, o soberano em pessoa crava “quatro estacas nos ângulos do monumento e as ligava entre si com um cordel, em seguida lança um punhado de areia sobre o quadrado definido” (ANDREU, 200, p. 47) e, a partir deste ponto, assume a grande massa de trabalhadores/as, os quais irão preencher o espaço com toneladas de rocha calcária cuidadosamente recortada em formato de blocos.



Figura 10. A) Charge alusiva ao não recebimento pelo trabalho nas mr. B) Deusa Seshat portando na cabeça uma estrela de sete pontas. Segura em suas mãos direita e esquerda uma paleta e uma cana de papiro, respectivamente, dois dos instrumentos de trabalho dos escribas. Fonte.<sup>112</sup>

A jornada diária de atividade era de dez horas e, devido ao salário de subsistência que recebiam, nem sempre os/as operários/as sentiam-se incentivados/as a trabalhar nas obras dos faraós ou das faradizas. A esse respeito, Tyldesley (2005, p. 45) destaca um registro feito por antigos escribas: “o trabalhador grita mais que um guiné. Sua voz é mais alta que a voz da gralha [...]. Quando é levado para se alistar no trabalho no delta, ele está em farrapos[...]. Quando volta para casa dos pântanos, está esgotado”. O testemunho das pesadas atividades a que muitos/as estavam submetidos/as é atestado pelo exame de ossadas que demonstram a presença de “patologias graves da coluna vertebral e do cóccix, devido a esforços de tração

112 A) Disponível em <[http://24.media.tumblr.com/tumblr\\_l9irnnSlu41qc8307o1\\_400.png](http://24.media.tumblr.com/tumblr_l9irnnSlu41qc8307o1_400.png)>. Acesso em 11 março 2017. B) Foto de acervo pessoal.

e de carga excessivos” (ANDREU, 2005, p. 49). Além desta listagem de doenças, as evidências arqueológicas também dão conta de uma prática médica de qualidade no sentido do restabelecimento da saúde dos/as trabalhadores/as, bem como da maestria dos/as médicos/as (*swnw*) em cuidar de fraturas (*heseb*) e deslocamentos (*wnekh*) ósseos e, de acordo com ZahiHawass, “Eram pessoas comuns que se curaram e voltaram ao trabalho”.

### **Trabalhando com a *Ta-meri* à luz da Lei 10639/2003**

O antigo Reino das Duas Terras se faz muito presente em nossos dias e, com certa facilidade, encontramos referenciais que a ele nos remetem. Esta presença contribui para que a temática adentre a sala de aula, propiciando um diálogo com a Lei 10639/2003. No presente texto, apresentamos o rio *Iteru*, minérios encontrados na *Ta-meri*, bem como alguns aspectos ligados a construções das *mr*. Temas que poderão ser introduzidos em aulas de diferentes áreas do conhecimento.

O entendimento dos compostos químicos usados pelo povo da esfinge para a confecção, joias, ornamentos, pode, por exemplo, ser trazido para as aulas de Química, mostrando para os/as estudantes que esta antiga civilização possuía bem mais que o rio, também usado para caracterizá-la. Os/as docentes desta área do conhecimento ainda poderão atuar de forma interdisciplinar com colegas da Biologia que trabalhariam

em conjunto para explicar o emprego do natrão, usado no processo de mumificação, uma articulação descrita por Silva (2016). Esta área poderia também explorar a alimentação dos/as *remetu-kemi*. Os/as docentes de Português e História, por exemplo, poderiam solicitar para seus discentes a pesquisa de termos, muitos aqui citados, e objetos ligados aos *remetu-kemi* que fazem parte de nossa rotina diária.

Ao falarmos sobre o Reino das Duas Terras, não estamos apenas discursando sobre um passado, mas de uma cultura muito antiga que apresenta profunda penetração aqui no Brasil<sup>113</sup>. Aqui, nas mais diferentes cidades brasileiras, encontramos referenciais, que nos remetem à *Ta-netjeru*, principalmente no campo da arquitetura, onde encontramos, por exemplo, o amplo uso das *mr*. Estas, em Londrina/PR, compõem a base de sustentação do ginásio municipal Professor Darcy Cortez, o Moringão. Em Campina Grande/PB, podemos citar duas dessas edificações: uma no marco da entrada da cidade e a outra no Parque do Povo, onde se brinca o Maior São João do Mundo. Ainda na Paraíba, a capital, João Pessoa, também conta com várias destas edificações. É sobre uma *mr* que se encontra, na cidade do Rio de Janeiro, a escultura da face de Zumbi dos Palmares. Nesta mesma urbe, ainda temos o chafariz da *mr*, datado de 1789. No município de Aracaju/SE, encontramos, às margens da Avenida Tancredo Neves, mais

---

113 A *charge* política, por exemplo, já satirizou o Imperador D. Pedro II que foi representado pela grande Esfinge de Gizé. O Presidente Juscelino Kubitschek, sentado no topo de uma pirâmide, em 1960, por ocasião da inauguração de Brasília, nos é apresentado como o Faraó Ramsés I (COSTA, 2012, p. 100).

um exemplo dessas edificações. Na capital da Bahia, Salvador, podemos citar a *mr* localizada no Passeio Público<sup>114</sup> e, ainda neste Estado, pode-se citar a entrada principal do campus da UFRB, no qual também temos uma pequena *mr*. Em Brusque, Santa Catarina, a Fundação Ecológica e Zoobotânica tem uma estufa em forma de *mr*, sendo que, mais uma delas pode ser encontrada em Santiago, no Rio Grande do Sul. Na cidade de São Luiz/MA, também, encontramos um desses monumentos. Na cidade de São Paulo/SP, podemos citar o prédio da Federação das Indústrias (Fiesp), o qual apresenta uma forma piramidal. Na figura 11, podemos ver alguns dos exemplos aqui citados. Outros poderão ser localizados, bastando que passemos a olhar o nosso entorno de forma mais atenta e não apenas observar de forma passiva o cenário que nos envolve. Somente neste breve percurso, foram citados nove estados brasileiros: quantos mais poderemos acrescentar a esta lista?

---

114 Erigida por ocasião da passagem, por essa localidade, de D. João VI e da família real no ano de 1808.

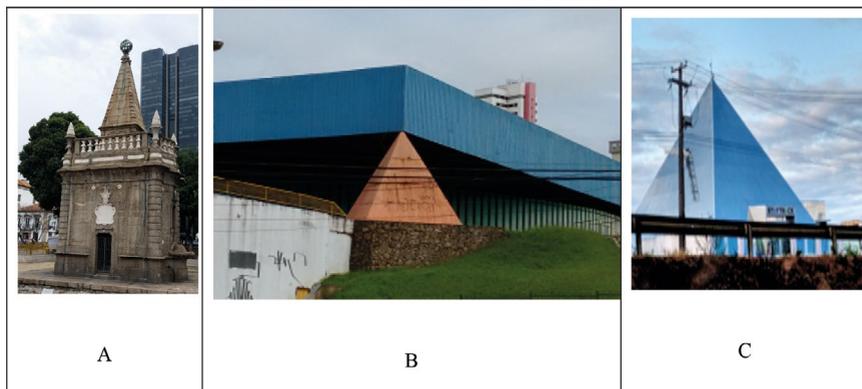


Figura 11. Mr localizadas em: A) Largo do Chafariz, Rio de Janeiro. B) Uma das mr de sustentação do Moringão, Londrina. C) Às margens da Avenida Tancredo Neves, na cidade de Aracaju. Fonte.<sup>115</sup>

## Referências

ANDREU, Guillemete. **A vida cotidiana no Egito no tempo das pirâmides**. Lisboa, Edições 70, 2005.

ARAÚJO, Luís Manuel de. **O Egito faraônico uma civilização com três mil anos**. Lisboa, Editora Arranha-céus, 2015.

ARAÚJO, Luís Manuel de. **Os grandes faraós do antigo Egito**. Lisboa, Esfera dos Livros, 2011.

CABRAL, João M Peixoto. História Breve dos Pigmentos: 2 - Da Arte Egípcia. **Química**, n. 66, p. 17-24, 1997.

CALAZANS, José Carlos. Iconografia de Khnum e iconografia de Harappa. Exemplo de um mito de criação importado ou simples

115 Fotos do acervo pessoal.

coincidência? **Revista Lusófona de Ciência das Religiões**, n. 7/8, p. 173-189, 2005.

CANHÃO, Telo Ferreira. A alimentação no antigo Egito. **Hator**, n. 3, p. 33-89, 2015.

CAMPBELL, Jacqueline M. Pharmacy in ancient Egypt. In: DAVID, Rosali.(Org.).**Egyptian mummies and modern science**. Cambridge, Cambridge Press, 2008, p. 216-233.

DIOP, Cheikh M'Backé. Cheikh Anta Diop: o homem e a obra. In: DIOP, Babacar Mbay; DIENGE, Doudou. (Orgs). **A consciência histórica africana**. Luanda, Edições Pedagogo, 2014, p. 87-110.

DOBERSTEIN, Arnaldo W. **O Egito Antigo**. Porto Alegre, Editora da PUC, 2010.

DONADONI, Sergio. **O homem egípcio**. Lisboa, Editora Presença, 1994.

FALL, Antony. Sliding friction on wet and dry sand. **Physical Review Letters**, v. 112, n,17, p. 175502-1- 175502-4, 2014.

GRIMAL, Nicolas. **História do Egito Antigo**. Rio de Janeiro, Forense, 2012.

HARRIS, John R. Tecnologia e materiais. In:\_\_\_\_\_. (Org). **O legado do Egito**. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1993, p. 96-124.

HERBERT, Eugenia W. **Red Gold of Africa**. Madison, University of Wisconsin Press, 1984.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio

de Janeiro, Objetiva, 2001.

KHAPOYA, Vincent B. **A experiência africana**. Petrópolis, Vozes, 2015.

KI-ZERBO, Joseph. A África negra na Antiguidade. In\_\_\_\_\_. (Org.). **História da África Negra** Volume I. Lisboa, Biblioteca Universitária, 2009, p. 79-105.

LOPES, Nei. **Dicionário da antiguidade africana**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011.

MARTÍN-ALBO, Miguel. **Historia de Egipto: dia a dia no Antigo Egipto**. Buenos Aires, Editora El Ateneo, 2013.

NOBLECOURT, Christiane D. **Lá herenciadel Antigo Egipto**. Barcelona, Edhasa, 2006.

OLIVER, Roland. **A experiência africana**. Da pré-história aos dias atuais. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editores, 1. ed, 1994.

ORNELLAS, Lieselotte Hoeschl. **A alimentação através dos tempos**. Florianópolis, Editora da UFSC, 2003.

SEIDEL, Matthias et al. **Egipto arte e arquitetura**. Lisboa, Dinalivro, 2006.

SILVA, Alberto da Costa. **A enxada e a lança**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006.

TYLDESLEY, Joyce. **Pirâmides: a verdadeira história por trás dos mais antigos monumentos do Egipto**. São Paulo, Editora Globo, 2005.

VEIGA, Paula. Some prevalent pathologies in ancient Egypt. **Hathor**, v. 1, p. 63-79, 2012.

VIEIRA, Raymundo Manno. **Raízes históricas da medicina ocidental**. São Paulo, Editora da Unesp, 2005.

WITT, Reginald Eldred. **Isis in the ancient world**. Maryland. The Johns Hopkins

University Press, 1997.





## CONHECIMENTOS EM ROBÓTICA PEDAGÓGICA, TECNOLOGIA E INVENTOS AFRICANOS E AFRODESCENDENTES: CONTRIBUIÇÕES À IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

João Vilhete Viegas d'Abreu<sup>116</sup>

Maria de Fátima Garcia<sup>117</sup>

---

116 Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Email: [jvilhete@unicamp.br](mailto:jvilhete@unicamp.br). Nasceu em São Tomé e Príncipe, África. Reside no Brasil há mais de trinta anos. É Engenheiro Eletricista, com graduação e mestrado pela Faculdade de Engenharia Elétrica e Computação da Unicamp, Doutor em Engenharia Mecânica também pela Unicamp. Pesquisador no NIED desde 1987, desenvolvendo principalmente pesquisas na área de Robótica e Tecnologias Educacionais que envolvem implementação de *hardware/software* e de ambientes de aprendizagem baseados na utilização de dispositivos robóticos.

117 Maria de Fátima Garcia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Email: [maria\\_defatima@yahoo.com.br](mailto:maria_defatima@yahoo.com.br). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua na área de Educação, com ênfase em formação de professores balizado pelos temas Currículo, Educação, comunicação e mídia e Estudo das Relações Étnico-Raciais. É líder do Grupo de Pesquisa e Laboratório de Educação Aplicada às Novas Tecnologias e Estudos Étnico-Raciais (LENTE)/CNPQ.

## Introdução

Esta escrita é uma tessitura feita a dois: o primeiro autor escreve sobre conhecimentos e pesquisas na área da tecnologia, especificamente, da Robótica Pedagógica (RP), há aproximadamente 30 anos, e a segunda autora desenvolve seus estudos na área dos estudos étnico-raciais, currículo e educação, comunicação e mídia. Este capítulo apresenta uma abordagem questionadora da visão eurocêntrica da origem das tecnologias, com vistas a trazer à pauta as contribuições do continente africano. Nas palavras de Carlos Machado<sup>118</sup>, o que se constata, ao lermos a história da conquista tecnológica humana, é que nós, negros(as), somos sempre esquecidos. Esse esquecimento vem sendo reproduzido por muitos e muitos séculos, entretanto, podemos, devemos e temos a obrigação de reescrever essa história. Nesse contexto da produção de conhecimento, cada um de nós pode, em sua respectiva área de conhecimento, iniciar um trabalho de maneira a destacar que artefatos do cotidiano, como a caixa de correio, o pino de

---

118 A África tem o registro mais antigo do mundo da conquista tecnológica humana: as ferramentas de pedra foram encontradas no leste do continente. No entanto, a história da ciência, tecnologia e inovação nessa realidade tem recebido pouca atenção em comparação com outras regiões do mundo, devido a escravidão, colonialismo, imperialismo e racismo. O continente africano desenvolveu notáveis avanços em matemática, metalurgia, arquitetura, ciências sociais, química, entre outros campos (MACHADO, 2017, sem página numerada, dedicatória escrita à mão, no livro: MACHADO, C. E. D.; LORAS, A. B. **Gênios da Humanidade**: Ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente).

golfe, o semáforo, a geladeira, a caneta-tinteiro, o filamento de carbono da lâmpada elétrica, os resistores elétricos, o controle eletrônico para marca-passos, o barramento para computadores, são tecnologias inventadas por africanos ou afrodescendentes (MACHADO; LORAS, 2017).

Na Robótica Pedagógica, área de conhecimento interdisciplinar, há muito desenvolvemos dispositivos robóticos utilizando parte das invenções acima citadas, sem nunca nos atermos que foram tecnologias criadas por cientistas ou inventores que nos remetem à África. Tudo sempre foi visto e ensinado numa abordagem eurocêntrica, como se o povo negro nunca tivesse dado contribuição alguma à ciência ou à tecnologia. A escola, por meio da educação, é o melhor caminho para mudarmos essa história.

É preciso que tanto as crianças negras quanto as não negras aprendam uma história da invenção das tecnologias diferente da que as gerações anteriores aprenderam, apresentando-se narrativas de valorização de suas origens, inventos produzidos pelos seus ancestrais, bem como marcos civilizatórios indevidamente apropriados e apagados da memória histórica e tidos como construtos eurocêntricos.

Nesse sentido, começar a fomentar diálogos e ações que busquem a inserção da Robótica Pedagógica no seio das discussões amparadas na Lei 10.639/2003 e, ao mesmo tempo, estabelecer redes de contatos que auxiliem na implementação de atividades que propiciem a utilização da RP focada na educação étnico-racial, como forma de valorização e inclusão

da população negra no desenvolvimento de tecnologias, faz-se importante.

Buscamos, portanto, no ensino da RP, nesse contexto, enfatizar uma abordagem da tecnologia focada nos preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, no que se refere ao ensino de Cultura Africana, abrangendo:

- as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade (BRASIL, 2004, p. 12).

A contribuição da RP aqui se dará, sempre que possível, na construção de dispositivos robóticos, cujo funcionamento envolve princípios tecnológicos de alguma invenção realizada por africanos ou afrodescendentes. Com isso, buscamos, por um lado, o aprendizado de conceitos científicos presentes no currículo escolar e, por outro, realizar na prática trabalhos com vistas a fortalecer as políticas de ações afirmativas, voltadas para reparações, reconhecimento e valorização dos negros(as) e de sua história, cultura e identidade.

O trabalho encontra-se assim organizado: na introdução, traçamos um panorama geral que tratou da importância de se inserir no contexto educacional, na área de RP, uma abordagem não eurocêntrica de inventos tecnológicos. Na seção 2, apresentamos algumas invenções africanas que de alguma maneira estão presentes no desenvolvimento de atividades de RP. Na seção 3, discutimos a Robótica Pedagógica em si. Na seção 4, tratamos do processo de formação de professores para o uso da RP. Na seção 5, ilustramos o desenvolvimento de uma atividade de RP com base em uma invenção tecnológica de um afrodescendente. Na seção 6, realizamos uma discussão deste trabalho sob a ótica de invenções realizadas por africanos e afrodescendentes. Na seção 7, apresentamos as considerações finais deste trabalho. Finalmente, na seção 8, expomos as referências que serviram de base para a sua fundamentação.

## **1 Algumas Invenções Africanas**

Esta seção apresenta algumas invenções africanas que contribuíram para a história da humanidade, buscando estabelecer uma conexão destas com o ensino de Robótica Pedagógica (RP) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Tendo como base a perspectiva apresentada por Machado e Loras (2017), evidenciaremos (apenas) alguns campos do conhecimento

cujas contribuições negras foram fundamentais ao progresso da ciência, mas que nunca, ou, pelo menos, dificilmente, são mencionadas nos currículos escolares da educação básica e superior brasileiras. Começemos pela Matemática.

## **Matemática**

Ao tratarmos da Matemática, apresentamos o osso de Ishango (Figura 1), que consiste em “uma ferramenta datada do Paleolítico Superior, descoberta em 1960 na República Democrática do Congo, na África, entre 20000 e 18000 a.C.” (MACHADO; LORAS, 2017, p. 38). Esse osso era uma ferramenta que servia para realizar operações de multiplicação, divisão e cálculo matemático simples. Também servia como calendário lunar, de seis meses, e como instrumento de controle do ciclo menstrual.

Figura 1 – Osso de Ishango



Fonte: Machado e Loras (2017).

No contexto de desenvolvimento de atividades da Robótica Pedagógica, esse tipo de ferramenta, datada de 20000 e 18000 a.C., poderia ser exposta, mesmo sob a forma de imagens como esta que aqui trazemos, aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cálculos matemáticos daquela época são hoje ensinados sem se fazer nenhuma relação com a origem da Matemática. No contexto da RP, buscaremos, ao utilizarmos esses cálculos, trazer à tona contribuições de

raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática (BRASIL, 2004). A seguir, veremos que a Física também se inicia no continente africano.

## **Física**

A Física constitui-se como uma das bases das Ciências Naturais. Segundo Machado e Loras (2017), os egípcios já utilizavam sifões para a transferência de líquido e tinham conhecimento da pressão do ar. A Matemática, a Astronomia e a Mecânica dos egípcios influenciaram cientistas como Nicolau Copérnico (1473-1543), Galileu Galilei (1564-1642), René Descartes (1596-1650) e Johannes Kepler (1561-1650), cientistas que serviram de base para que Newton (1725-1807) desenvolvesse a sua teoria. Portanto, a Física como Ciência, tal qual a estudamos, teve a sua origem na África, com os egípcios.

No contexto de trabalho com a RP, conceitos científicos de Física, como força, velocidade, atrito, espaço, tempo, dentre outros, são amplamente trabalhados sem que nunca problematizemos a Ciência eurocêntrica tal como se apresenta nos materiais didático-escolares. Porém, como conhecedores da origem desses conceitos-pilares da Ciência legitimada pelo Ocidente, há que se buscar trabalhá-los sob nova abordagem, devolvendo-se a autoria ao continente africano ou aos cientistas e inventores africanos ou afrodescendentes que os originaram,

reconhecendo as relevantes contribuições para o mundo científico e fortalecendo a identidade negra dos estudantes.

## Química

Ao tratarmos da Química, também percebemos o domínio dessa Ciência pelos egípcios durante o período de 1550-1075 a.C. Nessa época, conhecimentos de Química já eram utilizados na fabricação de perfumes, pois “entre os egípcios todo o prazer parece ser, antes de mais nada, uma questão de olfato” (MARIE; HAGEN, 2005, p. 129). Esses autores também citam que a chegada iminente dos deuses era anunciada por perfumes deliciosos, produzidos com base em seus conhecimentos de Química, como representado na Figura 2. Nesse caso, podemos inferir que o domínio dessa Ciência pressupunha algo voltado para o sublime, divino.

Figura 2 – Flores e óleos balsâmicos sendo servidos



Fonte: Marie e Hagen (2005).

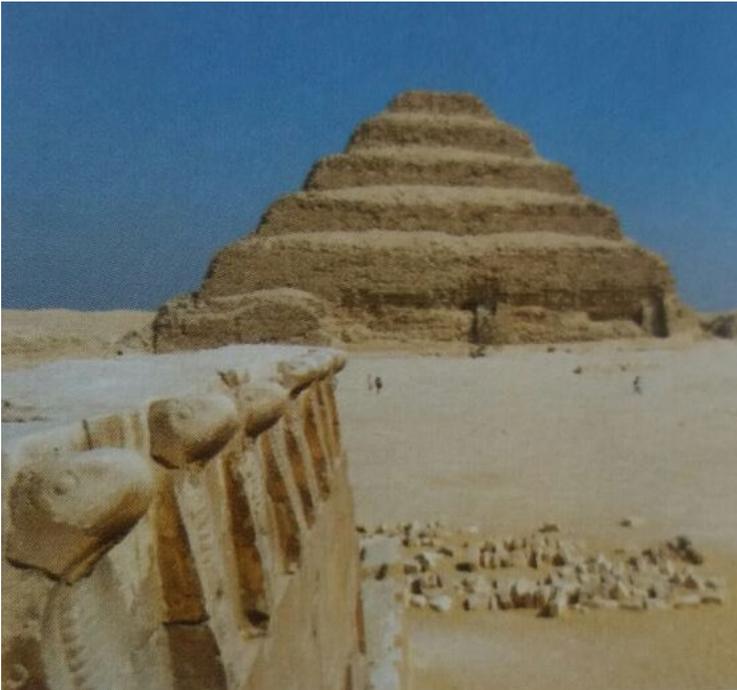
No contexto do ensino da RP, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Química poderá ser ensinada por meio de uma abordagem na qual a construção de robôs envolve o uso de materiais plásticos, tintas, colas, dentre outros produtos que são confeccionados em indústrias químicas. Com base nessa abordagem, valorizando a educação étnico-racial, poderia se efetivar o aprendizado da Química, pois, mesmo que os projetos desenvolvidos não tratem de perfumes, deve ser discutida a origem do campo do conhecimento Química. A imagem acima e outras informações poderão ser apresentadas e descritas nos projetos de Robótica Pedagógica, interconectando-se História, Química, Linguagem, leitura de imagens e Tecnologia.

## **Arquitetura e Engenharia**

No que diz respeito à arquitetura, “entre as estruturas de grande porte construídas com pedra, a mais antiga do mundo é a pirâmide de degraus de Saqqara” (MACHADO; LORAS, 2017, p. 49), vista na Figura 3. Essa pirâmide, de 2670-2195 a.C., foi construída com blocos de pedras transportados em carros de arrasto, segundo Marie e Hagen, os quais destacam que a pirâmide foi levantada até chegar à altura de 60m. Os autores frisam ainda que essa construção resultou em “uma pirâmide em degraus cuja base é retangular e não quadrangular como a das pirâmides posteriores” (MARIE; HAGEN, 2005, p. 29). A Figura 3, a seguir, destaca a exatidão na construção de

planos geométricos com base retangular. Esse conhecimento foi plenamente desenvolvido pelos egípcios naquela época.

Figura 3 – Pirâmide em degraus de Saqqara



Fonte: Marie e Hagen (2005).

Do ponto de vista do trabalho com a RP, conceitos geométricos de linhas, planos, objetos, superfícies (retangular, quadrangular, bidimensionais, tridimensionais, dentre outros), incluindo o uso de impressoras 3D, fazem parte da atualidade, do mundo da robótica, porém, deve ser informada aos estudantes a origem africana de tais conceitos. Fundamental

o aprendizado dos conceitos geométricos com base nos conhecimentos egípcios é algo que devemos preconizar. Nesse contexto, uma proposta interessante de atividade para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode ser, em um primeiro momento, o projeto e a construção de uma pirâmide utilizando materiais alternativos e, em seguida, a realização do mesmo projeto utilizando a impressora 3D. Comparar a qualidade e a precisão que a tecnologia pode proporcionar pode ser uma reflexão a se fazer.

## **Metalurgia e Ferramentaria**

No campo da metalurgia, “o uso do ferro em fundição e forjaria para ferramentas surge na África ocidental por volta de 1200 a.C.” (MACHADO; LORAS, 2017, p. 46). Com o domínio da metalurgia, foi possível construir instrumentos como a Enxó da Figura 4. Essa ferramenta era utilizada por carpinteiros na construção de casas, embarcações e também em trabalhos funerários (Marie; Hagen, 2005).

Figura 4 – Enxó com lâmina de bronze e punho de madeira – ferramenta de carpinteiro



Fonte: Marie e Hagen (2005).

No que concerne ao trabalho na área da Robótica Pedagógica, o processo de construção de um dispositivo robótico utiliza, muitas vezes, o manuseio de ferramentas à base de ferro, alumínio, latão e outros metais. Nesse contexto, faz-se importante informar aos/às estudantes que a origem da metalurgia que se desenvolveu na África Ocidental possibilitou que na atualidade essas ferramentas existissem. Esse conhecimento permite evidenciar contribuições da África no desenvolvimento dessa tecnologia.

As invenções anteriormente apresentadas, começando pelo osso de Ishango, como artefato matemático, passando pela Pirâmide em degraus de Saqqara e pelas ferramentas, como a Enxó com lâmina de bronze, dentre outras não citadas aqui,

constituíram a base do conhecimento para o desenvolvimento da humanidade, evidenciando a grande contribuição da África para que o mundo fosse o que hoje conhecemos. Entretanto, esse continente é mostrado somente como o espaço da pobreza, da miséria e da fome, numa visão excludente e racista. Cabe a nós, educadores comprometidos com a educação dos brasileiros e também de outros povos, criarmos meios para mudar a forma como essa história é contada. Essa transformação pode ser feita mediante o ensino das tecnologias, numa vertente que reconhece e valoriza a história e a cultura dos africanos e afrodescendentes, de modo que, nesse contexto, a Robótica Pedagógica (RP), discutida a seguir, possa contribuir.

## **2 Robótica pedagógica**

O Egito existe desde 5000 a.C., surgindo de lá os primeiros autômatos, que, posteriormente, na Revolução Industrial, se transformariam em manipuladores robóticos, os quais impulsionaram a robótica das indústrias da atualidade. O primeiro autômato, datado do século 1 d.C., desenvolvido por Heron de Alexandria, utilizava como componentes (que não eram elétricos, obviamente) cordas, bem como o cereal trigo (D'ABREU; GARCIA, 2016). Havia uma “programação” que acionava as cordas, enroladas em determinada sequência (aqui estão os primórdios da programação moderna), em torno dos eixos das rodas dianteiras. O papel desempenhado

pelo trigo era o de ajudar no controle da força motriz. Na parte traseira do autômato, a cordinha que estava enrolada em torno dos eixos ficava presa a um peso. Esse peso, por sua vez, ficava no alto de um tubo cheio de grãos de trigo. O tubo continha um orifício do qual os grãos iam caindo pouco a pouco. Assim, à medida que o peso baixava, fazia os eixos rodarem e, conseqüentemente, o robô inteiro se deslocava (LOPES, 2009).

Leonard da Vinci (1452-1519), em seu caminho de múltiplas descobertas ao estudar a anatomia humana, avançou em relação ao primeiro autômato de Heron de Alexandria e produziu inventos dotados de articulações mecânicas, derivando daí várias invenções, sendo uma das mais conhecidas o “Leão Mecânico”, que se movia e, assim, deslocava-se no espaço.

Com o advento da revolução industrial, surgiu o **trabalho mecanizado**: teares para as indústrias têxteis e máquinas para as diversas tarefas emergentes. Em 1922, a palavra *robot* foi utilizada pela primeira vez numa peça de teatro criada pelo checoslovaco Karel Capek, porém, segundo a literatura, o criador do termo teria sido Josef Capek (irmão do teatrólogo). Finalmente, em 1942, pela primeira vez, o termo “robótica” apareceu no cenário mundial, trazido pelo cientista e escritor Isaac Asimov.

A robótica pode ser entendida como um processo de interação entre o ambiente e um dispositivo robótico mecânico/eletromecânico que, via de regra, pode possuir sensores –

que captam informações do ambiente para o dispositivo – e atuadores – que modificam o ambiente de acordo com comandos do dispositivo – como forma de favorecer os processos cognitivos. Portanto, a robótica é um processo conciliatório entre o concreto e o abstrato na resolução de um problema real que envolve etapas como: concepção, implementação, construção, automação e controle de mecanismos. Em todas essas etapas, pode e deve ocorrer construção de conhecimento, advindo das mais diferentes áreas, envolvendo conceitos e invenções de africanos e afrodescendentes, cujas autorias foram diluídas e, depois, apagadas pelo epistemocentrismo do qual vive a ciência até os tempos atuais.

No Brasil, a Robótica Pedagógica tem origem na década de 1980 com os cursos FORMAR, oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), voltados para a formação de professores/as, habilitando-os/as a trabalhar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). O primeiro artefato mecânico utilizado, a Tartaruga Mecânica de Solo, reproduzia, no chão ou em superfícies planas, os comandos da tartaruga virtual, comandada pela Linguagem de Programação LOGO, criada por Seymour Papert. Essa linguagem está estruturada nos fundamentos piagetianos, portanto, acessível às crianças, por levar em conta as fases do desenvolvimento infantil (PAPERT, 1985), haja vista que Seymour Papert foi um grande matemático, educador, professor do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) e discípulo de Jean Piaget. Papert nasceu na África do Sul e depois se tornou cidadão estadunidense. A metodologia

de implantação de RP no ensino envolve desenvolvimento de projetos que visam a formação de professores para seu uso integrado ao currículo, conforme discutido a seguir.

### **3 Processo de Formação de Professores/as**

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e dos seus descendentes para a construção da sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 9).

Das condições de se praticar a Robótica Pedagógica (RP), vale ressaltar o processo de formação de professores que, por se constituir em uma ação importantíssima e indispensável, deve estar concatenada às contribuições conceituais e tecnológicas advindas das invenções dos povos africanos e afrodescendentes.

Além disso, no contexto brasileiro, devemos ter em mente o que Silva (2017, p. 158), na sua análise sobre o desdobramento provocado pela Lei 10.639/2003, afirma: “A regulamentação da Lei 10.639/2003 nos estados nem sempre se reflete na implementação/implantação nos municípios, ou mesmo na materialização de cursos, voltados para a preparação de docentes para atuarem com a temática”.

O processo formativo da RP inicia-se com a realização de palestras para alunos, professores e direção escolar. Em

seguida, são ministradas oficinas piloto para alunos/alunas e professores/as interessados. Essas oficinas têm, em média, uma duração de 30 horas e possibilitam o aprendizado dos conceitos e princípios básicos para o desenvolvimento de projetos de robótica do ponto de vista de *hardware*, *software* e construção de dispositivos robóticos com propósito educacional. Terminadas as oficinas piloto, os professores iniciam o desenvolvimento de atividades com seus alunos. Nessa fase, normalmente, os docentes são assessorados pelos pesquisadores da Universidade, processo que se dá por meio de encontros de pesquisadores/as na escola e de discussões a distância, utilizando recursos de internet. Terminada essa fase, passa-se à etapa de consolidação da RP na escola, em que o/a professor/a e a direção escolar desenvolvem atividades visando a sustentabilidade do projeto e a implantação robótica no currículo. Ao término dessa fase, eventualmente, pode-se avaliar se a cultura de uso da RP se incorporou às atividades pedagógicas da escola, ou seja, se a robótica foi inserida no currículo e se ela passou a fazer parte do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Salientamos que essa é uma questão inerente à administração escolar, muitas vezes, de âmbito municipal, estadual ou federal, portanto, fora da ingerência dos pesquisadores da Universidade. Enquanto fomentadores da implantação da RP, os pesquisadores basicamente atuam na formação de professores/as.

Durante o processo de formação, são desenvolvidas tarefas com vistas ao aprendizado de conceitos científicos de um ambiente de RP, envolvendo:

**Concepção e *design* do dispositivo robótico:** consiste na discussão e troca de ideias sobre o desenvolvimento de um robô. Nessa oportunidade, com base na proposta da tarefa a ser executada, o grupo discute e decide sobre que tipo de robô deve ser desenvolvido.

**Construção e implementação:** pauta-se na montagem do robô e na implementação do sistema mecânico do dispositivo robótico, por exemplo, um carro, um elevador, um semáforo interativo, um androide etc.

**Automação:** consiste na elaboração de programas para automação e controle do robô, ou seja, no desenvolvimento de programas em uma determinada linguagem de programação que, ao ser executada, possibilita que o robô realize automaticamente uma dada tarefa que geralmente tem a ver com a cultura e/ou com o dia a dia da escola, como, por exemplo, que um robô androide verifique se as luzes das salas de aula estão acesas ou não. Ou, conforme mencionado por Franz Fanon (2008, p. 15), “na linguagem está a promessa do reconhecimento; dominar a linguagem, um certo idioma, é assumir a identidade da cultura”. Nesse caso, entendemos que a linguagem de programação pode cumprir esse papel;

juntamente com a linguagem do conhecimento ancestral, presente nos objetos que subsidiaram a existência das tecnologias atuais. Portanto, o processo de formação de professores trata-se de uma atividade de construção de conhecimento que pode possibilitar o desenvolvimento da inteligência: Corporal sinestésica e musical; Lógico-matemática; Linguística; Espacial; Intrapessoal e Interpessoal. Além disso, a Robótica Educacional é uma atividade propícia à criação de situações de ensino e aprendizagem interdisciplinares que possibilitam entender outras culturas, outros modos de compreender a realidade.

Em um ambiente de Robótica Pedagógica, espera-se que tanto o professor quanto os alunos tenham condições de desenvolver um trabalho mais amplo que perpassa a sala de aula e vá além dos limites de uma única disciplina, que se aproprie e se nutra tecnologicamente de outras culturas. Nesse ambiente, o professor deve ser: **autônomo**: preparado para diagnosticar problemas de seus alunos e necessidades do seu contexto; **competente**: com sólida “cultura” geral que lhe possibilite uma prática interdisciplinar e contextualizada; **reflexivo/crítico**: apto a exercer a docência e realizar atividades de investigação; **sensível**: que desenvolva a sua própria sensibilidade, e não somente um acúmulo de conhecimentos, e a capacidade de convivência, conquistando espaço junto ao aluno, numa relação de reciprocidade e cooperação que provoque mudanças mútuas; **comprometido**: atento às demandas e transformações sociais e políticas e ao projeto político-pedagógico assumido com e pela escola.

É nesse contexto que a RP pode ser desenvolvida e relacionada às relações étnico-raciais, de modo a propiciar o reconhecimento e a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros. Busca-se então, a partir da realidade da escola, e com base no currículo desta, produzir conhecimentos científicos que auxiliem no aprendizado de conceitos que na maioria das vezes são somente anunciados e nunca trabalhados de forma contextualizada. Portanto, vale destacar que, para atendermos aos objetivos de inserção da RP, no seio das discussões das questões negras amparadas na Lei 10.639/2003 e na utilização da RP focada na educação étnico-racial, faz-se necessário incorporar inventos tecnológicos oriundos de cientistas e inventores africanos e afrodescendentes. Nessa perspectiva, durante o processo de ensino e de aprendizagem, utilizando esses inventos tecnológicos, deve-se abstrair os conceitos físicos, matemáticos, sócio-históricos, linguísticos, dentre outros, que emergem da construção do dispositivo.

#### **4 Desenvolvimento de uma atividade de Robótica Pedagógica com base em uma invenção tecnológica de um afrodescendente: o semáforo**

Um exemplo de invenção tecnológica que podemos citar, nesse contexto, é o semáforo. O semáforo é um instrumento utilizado para controlar o tráfego de veículos e de pedestres nas grandes cidades em quase todo o mundo. Esse dispositivo

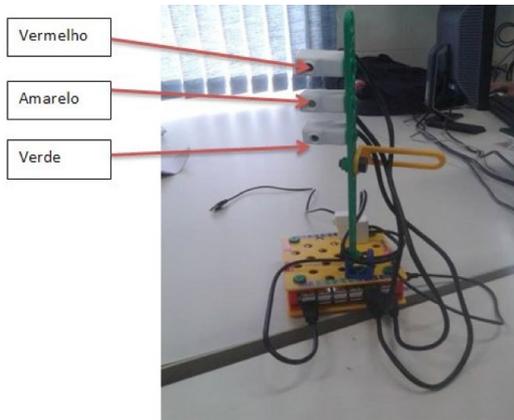
utiliza uma linguagem simples e por isso de fácil assimilação. Ele é geralmente composto por três círculos de luzes coloridas. O controle semaforico permite alternar o direito de passagem na zona de conflito de uma interseção. **Garrett Augustus Morgan**, um cidadão afro-americano, foi o inventor do semáforo aperfeiçoado (MACHADO; LORAS, 2017). Esta é uma informação que deve fazer parte do plano de trabalho/aula/sequência didática ou projeto de ensino e aprendizagem da RP. A seguir, apresentamos um exemplo de projeto de Semáforo Interativo desenvolvido com kits de montar em uma oficina de Robótica Pedagógica.

### **Projeto Semáforo Interativo**

O Semáforo Interativo foi implementado no ambiente de programação Arduino na plataforma Ardublock. Esse projeto consistiu em montar um semáforo que sinaliza aos veículos (Figura 5) e outro que sinaliza aos pedestres (Figura 6), com os seguintes requisitos: (1) os dois semáforos funcionam de maneira conjugada, na medida em que pedestres e veículos não podem ter a mesma indicação, pois acarretaria em um possível acidente; (2) ao mesmo tempo que veículos têm a indicação de passagem livre, pedestres aguardam a sua travessia, e vice-versa; (3) os veículos têm a passagem livre até o momento em que o botão para os pedestres seja acionado para detectar sua presença; (4) assim que o botão for apertado, desde que a travessia dos veículos tenha ultrapassado cinco segundos,

o sinal verde para os carros mudará instantaneamente para o sinal amarelo e depois vermelho, fazendo com que os pedestres tenham sua travessia liberada; (5) no sistema, existe um botão destinado aos pedestres que os auxilia quanto à otimização do tempo de espera para a travessia da rua, visto que, ao apertar esse botão, sua passagem é liberada na mesma hora. Esse botão tem também a função de liberar a passagem dos veículos quando não há pedestres, impedindo paradas em vão que acarretam em custos e condições ruins de funcionamento do trânsito. No desenvolvimento desse projeto, os alunos tiveram que cumprir os cinco requisitos.

Figura 5 – Semáforo (vista dos veículos)



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Figura 6 – Semáforo (vista dos pedestres)

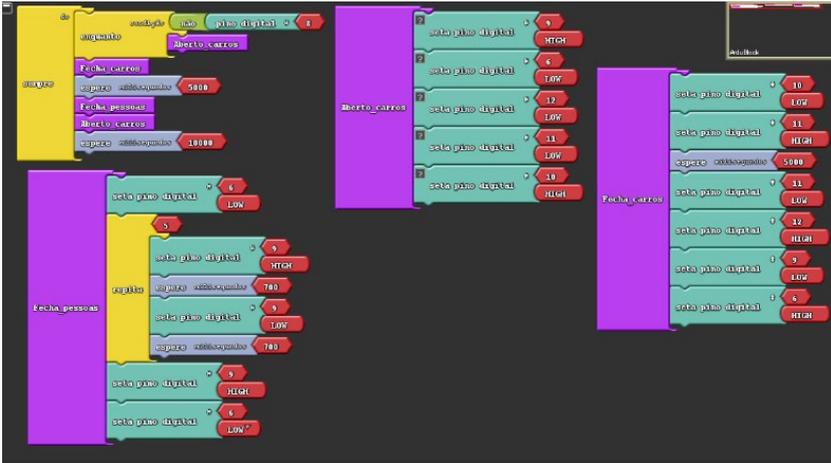


Fonte: Arquivo pessoal do autor

## **Automação semáforo interativo**

O semáforo interativo foi montado com peças “Atto (Educação Científica e Tecnológica)” e automatizado com o ambiente de programação Arduino na plataforma Ardublock. A plataforma ArduBlock é um ambiente simples de se programar, baseado na ideia de montar um “quebra-cabeças” no qual as ações são de selecionar, arrastar e colar o bloco desejado, assim constituindo o programa a ser executado. A programação do semáforo está representada na Figura 7.

Figura 7 – Programação do semáforo interativo



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Essa atividade foi desenvolvida com alunos de Ensino Médio com base nos conceitos e conteúdos curriculares. O foco foi o aprendizado dos conceitos físicos e matemáticos e de programação por meio de experiência prática de concepção, construção, automação e controle de dispositivos robóticos. No desenvolvimento do projeto do Semáforo Interativo, os alunos trabalharam a programação de computadores, a automação e o controle de dispositivos robóticos, ao mesmo tempo em que relacionavam a importância e a dimensão social desse dispositivo, a partir dos conceitos provenientes da área do Urbanismo, como o de malha e redes urbanas, para se aprender

sobre trânsito nas grandes cidades, sensibilizando assim os estudantes para o funcionamento de mecanismos presentes nas vias urbanas (nas avenidas e ruas).

Além disso, o projeto do Semáforo Interativo abordou questões sociais, como o engarrafamento de trânsito e o uso de semáforo como forma de democratizar o acesso e deslocamento seguro, nas cidades, para todos, pedestres e motoristas. Essas questões, na maioria das vezes, não são discutidas na sala de aula, muito menos numa abordagem que valorize o inventor dessa tecnologia, não sabemos se por omissão ou por desconhecimento. Fiquemos com a segunda hipótese. No entanto, vale a pena ressaltar que, a partir desse trabalho, a invenção do afro-americano Morgan será utilizada sob abordagem diferente, de forma a visibilizar a contribuição do inventor e, assim, educar estudantes negros e brancos em acordo com os pressupostos de uma educação igualitária, fortalecedora de identidades e antirracista.

## **5 Discussão**

Retornando a Fanon (2008), esse autor afirma que todo indivíduo, como ser social, é integrado, aculturado, porém, por outro lado, os recursos culturais que o indivíduo adquire aumentam o seu poder de intervenção. Nesse contexto, a RP é a responsável por cumprir esse papel. Para Homi Bhabha (1998, p. 27), “o trabalho fronteiro de cultura exige um

encontro com o novo que não seja parte do *continuum* de passado e presente”.

Uma abstração nas ideias desses dois autores, tomando como base o uso da tecnologia na educação, de modo abrangente, e da Robótica Pedagógica, de forma mais específica, leva-nos a considerar a possibilidade de implantação/instalação e desenvolvimento de uma cultura de RP na escola que possa propiciar à comunidade escolar (professores, pais, administradores e a população do entorno da escola) ferramentas que a auxiliem a se apoderar e intervir na realidade que a cerca. Nesse sentido, o novo a ser trazido e incorporado à cultura da escola pode ser uma ação em prol da modernidade, sem, contudo, apagar ou asfixiar as tradições e os saberes da cultura local, isto é, deve respeitar as relações étnico-raciais, o reconhecimento e a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros.

Ao observarmos de forma mais atenta as invenções realizadas no mundo das tecnologias pelos africanos e afrodescendentes, percebemos a participação destes na invenção de tecnologias que são imprescindíveis no desenvolvimento de projetos na área de robótica. Além das que foram apresentadas anteriormente neste texto, acrescentamos a invenção de resistores elétricos, de Otis Boykin, e de barramentos para computadores, de Mark Dean (MACHADO; LORAS, 2017). Sempre que construímos circuitos elétricos controlados por computadores, utilizamos a tecnologia inventada por eles.

Essas tecnologias são partes integrantes de muitos ou senão quase todos os dispositivos robóticos.

Nessa perspectiva, vale destacar que qualquer dispositivo eletroeletrônico implementado, envolvendo o uso da tecnologia, certamente terá alguma parcela de invenção de algum afrodescendente. Portanto, além do projeto do Semáforo Interativo, a contribuição dos inventores afrodescendentes sempre se fará presente no mundo inventivo da tecnologia robótica. Resta-nos, então, não omitir jamais essa presença. No contexto aqui apresentado, o ensino da Robótica Pedagógica mostra-se condizente, tanto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004; Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004) quanto com o que tange à necessidade de formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, na formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

## **Considerações finais**

O estudo buscou apresentar uma noção mais abrangente da utilização da Robótica Pedagógica, deslocada da visão eurocêntrica usual, na qual ela é usualmente trabalhada. Sendo uma área de conhecimento interdisciplinar, apontamos, ao

longo do trabalho, como a RP pode contribuir no processo de se ensinar conceitos científicos/tecnológicos.

Também delineamos a contribuição dos inventos de inventores afrodescendentes que estão presentes no mundo dos conceitos e na tecnologia robótica; o mais importante, como isso pode favorecer o fortalecimento das políticas de ações afirmativas, isto é, as políticas de reparações, de reconhecimento e de valorização dos negros e de sua história, cultura e identidade.

No desenvolvimento do projeto do Semáforo Interativo, identificamos que seria possível visibilizar a invenção de um afrodescendente. Esperamos, com este trabalho, ter contribuído com uma reflexão capaz de fomentar diálogos e ações que busquem a inserção da RP no seio das discussões das questões negras amparadas na Lei 10.639/2003.

## Referências

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Resolução n. 1. 2004.

D'ABREU, J. V.; GARCIA, M. F. Robótica Pedagógica no Currículo Escolar: uma Experiência de Transposição Didática. In: **CONFERÊNCIA IBÉRICA INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO COM TIC, 4**. Bragança: De Facto, 2016. v. 1, p. 83-97.

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

LOPES, R. J. **Robô da Grécia Antiga era movido a trigo**. 2009. Disponível em: <<http://roboticagruppo4.blogspot.com.br/2009/05/historia-da-robotica.html>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

MACHADO, C. E.; LORAS, A. B. **Gênios da humanidade: ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente**. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2017.

MARIE, R.; HAGEN, R. **Egipto: Pessoas Deuses Faraó**. South Korea: Taschen GmbH, 2005.

PAPERT, S. **Logo: Computadores e Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SILVA, J. A. **Conquista de Direitos, Ensino de Ciências/Biologia e a Prática da Sangria entre os/as Remetu-Kemi e Povos da Região Congo/Angola: uma Proposta de Articulação para a Sala de Aula**. Revista da ABPN, v. 9, n. 22, p. 149-175, mar.-jun. 2017.





## DOENÇAS PREVALENTES NA POPULAÇÃO NEGRA E A LEI 10.639/2003: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Clemilson Cavalcanti da Silva<sup>119</sup>

José Antonio Novaes da Silva<sup>120</sup>

Débora Michele Sales de Lima<sup>121</sup>

---

119 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Linha de Pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem. Especialista em Educação Ambiental pela Faculdades Integradas de Patos (FIP) e Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação – ÁGORA/UFPB. Professor de Educação Básica da Rede Oficial de Ensino. E-mail: ccsbio@gmail.com

120 Professor Associado 4 do Departamento de Biologia Molecular da UFPB. Docente do PPGE/UFPB e integrante do NEABI e da Comissão de Direitos Humanos, ambos da UFPB. Nome social: Baruty. E-mail: baruty@gmail.com

121 Graduada no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFPB - Mestre em Educação pela UFPB. Professora do ensino fundamental de Ciências dos anos iniciais.

## **Interdisciplinaridade no ensino de Ciências**

O presente capítulo está situado em dois objetivos principais. O primeiro é discutir temas ligados à saúde da “raça” negra, em especial, as doenças prevalentes desse grupo populacional; e o segundo é articular esta temática com a Lei 10.639/03 relacionando-a com o ensino de Ciências, a partir de uma abordagem interdisciplinar e complexa. No corrente texto entendemos “raça” como uma construção social marcada por “grupos que, apesar de sua coabitação, não se misturam por causa de diferenças, de dissimetrias e de barragens devidas aos privilégios, aos costumes e aos direitos, à distribuição das fortunas e ao modo de exercício do poder” (FOUCAULT, 2010, p.65).

O processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as nas escolas públicas brasileiras vem se modificando ao longo do tempo. Até a década de 1960, do século XX, as aulas eram marcadamente pautadas e planejadas através de propostas multidisciplinares, as áreas do conhecimento atuavam de forma independente uma da outra. Segundo Nicolescu et al. (2000), a esta estrutura curricular corresponde a busca da integração de conhecimentos por meio do estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina ou por várias delas ao mesmo tempo. Este tipo de pesquisa traz contribuições significativas a uma disciplina específica, porque “ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar” (NICOLESCU, 2000, p.14). Contudo,

a partir da década de 70, do Novecentos, documentos oficiais, sobretudo, os que versam sobre educação, começaram a propor algumas modificações nessa linha teórico-metodológica, sendo assim, vislumbramos alguns projetos orientados com vistas ao paradigma interdisciplinar.

Diferentemente da visão multidisciplinar, os/as profissionais da educação que seguem o paradigma interdisciplinar, o qual, segundo Bochniak (1992), é a forma de superar a fragmentação do saber instituída no currículo formal, corroboram com a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem deve ser um “processo de coparticipação, reciprocidade, mutualidade, diálogo que caracteriza não somente as disciplinas, mas todos os envolvidos no processo educativo” (BOCHNIAK, 1992). Nessa perspectiva, Saviani (2003) afirma que a interdisciplinaridade possibilita que o conhecimento passe de algo setorizado para um conhecimento integrado, em que as disciplinas científicas interajam entre si, sendo caracterizada “pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa” (JAPIASSU, 1976, p.74). Fazenda (2002, p. 245) também ressalta que a interdisciplinaridade favorece “a construção de novos modos de compreensão do fenômeno educar, porque, e só porque, produziu-se através do rompimento de suas fronteiras constitutivas originárias, cria-se pelo movimento um conhecimento de natureza distinta do originário”.

Em meio a este cenário que se apresentava no final da década de 60 e início da década de 70, do século XX, houve a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) de 1971. Esta, em vários momentos, apresenta traços do campo teórico-metodológico interdisciplinar. Em seu quarto artigo, por exemplo, “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971).

Corroboram com a LDB de 1971 e acrescentam novos pensamentos, principalmente, no campo do ensino, a LDB de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, especialmente, nos fascículos que versam sobre as Ciências Naturais, Pluralidade Cultural, Meio ambiente, Saúde e Orientação sexual. Estes documentos reforçaram significativamente a necessidade de os/as professores/as da Educação Básica intensificarem os trabalhos interdisciplinares na elaboração das aulas.

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzido por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu (BRASIL, 1997, p. 30).

Após essa contribuição, sobretudo, no que tange aos dispositivos legais que orientam a educação brasileira, a visão interdisciplinar começou a ganhar corpo nas instituições públicas de ensino, principalmente, as que promoviam práticas pedagógicas com um viés contra-hegemônico, quer dizer:

Nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento, em si mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder. Nenhum poder, em compensação, se exerce sem a extração, a apropriação, a distribuição ou a retenção de um saber. Nesse nível, não há o conhecimento, de um lado, e a sociedade, do outro, ou a ciência e o Estado, mas as fundamentais do “poder - saber”. (FOUCAULT, 1997, p.19, apud PEREIRA, 2013, p.83)

Ao debruçarem sobre os documentos oficiais que regem a educação brasileira, alguns pesquisadores e algumas pesquisadoras, por meio de estudos relacionados à interdisciplinaridade, apontaram o uso dessa abordagem metodológica no processo de ensino-aprendizagem e, mais precisamente nas aulas de Ciências<sup>122</sup>, como um método viável para os/as professores/as trabalharem, ou seja, este modo de laborar pode facilitar o processo de aprendizagem dos/as discentes.

Além disso, esta metodologia pode “superar o corte universidade/sociedade, saber/realidade, ultrapassando o isolamento e a concorrência e instaurando uma nova reestruturação do ensino das disciplinas científicas. Além disso, viria instaurar uma nova relação entre educadores e educandos” (FAZENDA, 2011, p.38). Nesses moldes de fazer educação, certamente, segue um caminho sensivelmente diferente do pensamento mecanicista/tecnicista que encontramos na visão tradicional de ensino.

Todavia, apesar de termos avançado no processo prático-pedagógico e também na legislação vigente, ressaltamos que a prática existente na maioria das escolas públicas brasileiras ainda é baseada na multidisciplinaridade e na transmissão linear do conhecimento, visto que uma vasta maioria dos/as professores/as trabalham seus conteúdos individualmente, e

---

122 No Brasil a obrigatoriedade do ensino de Ciências tornou-se obrigatório nos anos finais do curso ginasial com a publicação da LDB de 1961, sendo que a Lei 5.692/71 tornou obrigatório o ensino de ciências também no primeiro grau, hoje ensino fundamental (KRASILCHIK, 1987).

cada profissional busca exprimir o parecer específico de sua especialidade. Esta situação é real na educação brasileira, e este debate pode ser encontrado com mais detalhes em diferentes pesquisas realizadas por diversos/as autores/as (JAPIASSU, 1992; FRIGOTTO, 1995; SANTOMÉ, 1998; LOPES, 2000). Contudo, enfatizamos que, para ocorrer transformações na educação brasileira, especialmente, no que se refere à mudança de paradigma, isto é, mudarmos de uma abordagem multidisciplinar para uma abordagem interdisciplinar, faz-se necessário que a formação dos/as futuros/as docentes, nas universidades públicas e privadas brasileiras, sejam planejadas com vistas nas diretrizes curriculares que regem o pensamento sistêmico e interdisciplinar do conhecimento.

Segundo Almeida Filho (1997), a alternativa para superar a visão da multidisciplinar, no currículo das escolas, seria a da justaposição das disciplinas cada uma cooperando dentro do seu saber para o estudo do elemento em questão. Desse modo, cada professor/a cooperará com o estudo dentro da sua própria ótica sobre diversos ângulos, mas sem existir um rompimento entre as fronteiras das disciplinas. Fazenda (2008) fez a seguinte reflexão acerca da do conceito de interdisciplinaridade.

É definida como interação existente entre duas ou mais disciplinas, verificamos que tal definição pode nos encaminhar da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos-chave da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino, relacionando-os. Tal definição, como se pode constatar, é muito ampla, portanto não é suficiente nem para fundamentar práticas interdisciplinares nem para pensar-se uma formação interdisciplinar de professores. Podemos nesse caso proceder a uma decodificação na forma de conceber a interdisciplinaridade (FAZENDA, 2008, p.18).

Nestes termos, é importante reconhecermos que não podemos reduzir o trabalho interdisciplinar possivelmente realizados/as pelos/as professores/as, sobretudo, no campo das Ciências Naturais, fazendo apenas intercruzamento de conteúdos entre as várias áreas do que as compõem. A interdisciplinaridade deve ser compreendida como “uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (FAZENDA, 2002, p.11).

Seguindo esse pensamento, é possível trabalhar as questões étnico-raciais nas aulas Ciências, principalmente, os conteúdos relacionados à saúde da população negra, pois a Lei 10.639/03 assevera que “os conteúdos referentes à História

e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira” (BRASIL, 2003).

Para além desta norma, o Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação<sup>123</sup> (CNE) dá uma série de contornos ao tema ‘Relações raciais’ no âmbito escolar, disciplinando temas, apresentando metodologias e elencando determinações. Esse documento explicita, por exemplo, a necessidade de se apresentarem as “contribuições do Egito para a ciência e a filosofia ocidentais e discutir sobre elas; as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene, que floresciam no Século XVI; as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) e política na atualidade.”

Além desse parecer, podemos citar a Resolução 01/2004, também do Conselho Nacional de Educação, em cujo parágrafo primeiro legisla que: “as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004” (BRASIL, 2004).

Um total de 17 (66%) estados regulamentaram a Lei 10.639/03 através de Pareceres, Resoluções, Deliberações e

---

123 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>> acessada em 10 de ago. de 2015.

Instrução Normativa, um percentual que mostra a intensa atuação do Movimento Social Negro em articulação como setores progressistas, no sentido de trabalhar em prol da educação para as relações étnico-raciais. Esta realidade pode ser observada no quadro I.

Quadro I: Regulamentação da Lei 10.639/2003 em diferentes estados da Federação brasileira.

Estados	Leis/Resolução/Deliberação/Parecer/ Instrução Normativa.
1. Alagoas	Lei Estadual nº. 6814/2007
2. Amapá	Resolução CEE nº. 75/2009
3. Bahia	Resolução CEE nº. 23/2007 complementada pela Resolução CEE nº23/2008
4. Ceará	Resolução CEE nº. 416/2006
5. Espírito Santo	O Parecer CEE/ES nº. 2268/09 e a Resolução nº. 1967/2009
6. Goiás	Resolução nº. 03/ 2009
7. Mato Grosso	Resolução CEE nº. 234/2006
8. Mato Grosso do Sul	Resolução CEE nº. 131/ 2005
9. Paraíba	Parecer CEE/PB nº 149/2010 e Resolução CEE/PB nº 198/2010
10. Paraná	Resolução CEE nº.04/2006
11. Pernambuco	Instrução Normativa (SEDU) nº. 06/2007
12. Piauí	Parecer CEE nº. 181/2007
13. Rio Grande do Sul	Resolução CEE nº. 297/2009
14. Rondônia	Resolução CEE nº. 652/2009
15. Roraima	Parecer CEE nº. 54/2006
16. São Paulo	Deliberação CEE nº. 77/2008
17. Sergipe	Resolução CEE nº. 347/2005
18. Acre- Município de Cruzeiro do Sul	Resolução CME/CZS Nº 01/2013

Fonte: Jesus, (2010)

Dentre os Estados que ainda não regulamentaram a Lei estão: Amazonas, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Rio de

Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Tocantins e também o Distrito Federal, territórios nos quais a associação do Movimento Social Negros, com setores mais progressistas, podem ter encontrado maiores dificuldades de avançarem no debate no sentido da obtenção da regulamentação. Na Paraíba, a regulamentação através do Parecer CEE/PB nº 149/2010 e da Resolução CEE/PB nº 198/2010 foi uma expressiva vitória de diferentes entidades do Movimento Social Negro, que entabularam profícuas negociações com setores do governo estadual, o que culminou com a regulamentação da Lei 10639/2003.

## O ENSINO DE CIÊNCIAS E A LEI 10.639/03

Para demonstrar o viés interdisciplinar da proposta trabalhada neste artigo, tomaremos, como exemplo, três textos, disponíveis em sites educacionais específicos, que poderiam, por exemplo, ser explorados por professores/as nas aulas de Ciências. O primeiro foi “**À luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas**” (ROCHA e SILVA, 2013). Neste trabalho, encontramos uma reflexão sólida e crítica de como foi pensada e posteriormente elaborada a Lei 10.639/03 para sociedade brasileira e, conseqüentemente, para a educação pública e privada. O referido artigo também apresenta algumas experiências de como aplicá-la no campo pedagógico, ou seja, no chão da escola. Vislumbramos essa afirmação quando os/

as citados/as autores/as expõem suas inferências acerca da promulgação da Lei 10.639/03 no seguinte esclarecimento: “Com a aprovação da Lei 10.639/03, intensificou-se a discussão da ‘educação das relações étnico-raciais’. Entretanto, ainda é necessário ampliar o debate e a preparação pedagógica para efetivar uma Educação Antirracista” (ROCHA e SILVA, 2013, p.78). Por fim, ainda expõe os avanços e retrocessos após sua promulgação.

O segundo trabalho que selecionamos foi o de Müller e Coelho (2013), cujo título é: “A Lei nº. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas”. Neste artigo, encontramos uma excelente discussão sobre a implantação e a implementação da referida Lei, haja vista que as duas autoras abordam a temática sob a perspectiva das ações afirmativas, bem como nas políticas públicas. Desse modo, é preciso uma ação vigilante quanto à “utilização de livros, material didático ou qualquer outra forma de expressão que contenha expressões de prática de racismo cultural, institucional ou individual na Educação Básica e no Ensino Superior...” (MÜLLER e COELHO, 2013, p.15). Nesta colocação das autoras, percebemos que se faz necessário discutirmos sobre o material ministrado em toda matriz curricular, sobretudo, nas aulas de Ciências, visto que os/as professores/as dessa área do conhecimento, por vezes, não debatem as temáticas relacionadas às questões étnico-raciais, assim sendo, algumas lacunas se abrem na formação dos/as alunos/as da Educação Básica, principalmente, no Ensino Fundamental.

Trouxemos também um artigo que apresenta, em seu bojo discursivo, exemplos específicos de como se trabalhar a Lei 10.639/03 a partir de uma proposta interdisciplinar, ou seja, nas diferentes áreas do conhecimento e, mais precisamente, no ensino de Ciências. O referido material é intitulado “Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências” (VERRANGIA e SILVA, 2010). Este trabalho mostra com muita objetividade que é plausível fazer uma discussão interseccional e interdisciplinar entre a Lei 10.639/03 e o ensino de Ciências no chão da escola. Nele, encontramos cinco temáticas propostas pelos/as autores/as ora citado/as que contemplam a Lei 10.639/03 e o ensino de Ciências, são elas: “a) impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo; b) superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais; c) África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial; d) Ciências, mídia e relações étnico-raciais, e) conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências” (VERRANGIA e SILVA, 2010, p.707).

Na primeira proposta “impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo”, os/as autores/as sugerem a necessidade de trabalhar atividades que explorem as relações entre os conhecimentos científicos e a orientação de relações étnico-raciais desiguais, como o papel das teorias raciais do século XVIII e XIX e a fundamentação do chamado “racismo científico” (VERRANGIA e SILVA, 2010, p.712). A segunda propositura é “superação de estereótipos, valorização da diversidade e

Ciências Naturais”. Neste caso é sugerido que as atividades acentem para “promover a superação de estereótipos de inferioridade e valorizar a diversidade étnico-racial presente na sociedade. Para tanto, podem ser desenvolvidas atividades que contribuam para que os estudantes analisem criticamente a história do conceito biológico de raças humanas, rechaçado pela comunidade científica há mais de cinquenta anos” (VERRANGIA e SILVA, 2010, p.713).

A terceira sugestão de trabalho é “África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial”. Neste tema encontramos a reflexão de que é importante trabalhar nas aulas “abordagens que apresentem e discutam a longa história da produção de conhecimentos no continente africano, que contribuíram para o desenvolvimento científico e tecnológico da humanidade, além da importância de africanos e afrodescendentes para as Ciências Naturais” (VERRANGIA e SILVA, 2010, p.713). Ao trabalhar esse conteúdo em sala de aula, certamente, reforçamos a necessidade de mudarmos o pensamento dos/as alunos/as sobre os africanos e os afrodescendentes na história do conhecimento científico e, sobretudo, na construção da sociedade brasileira. A quarta proposta exemplificada no trabalho foi “Ciências, mídia e relações étnico-raciais”. A partir da temática exposta, Verrangia e Silva (2010) sugerem para professores/as discutirem em sala de aula:

Análise crítica da utilização dos conhecimentos científicos pela mídia na discussão, por exemplo, sobre políticas públicas, como as ações afirmativas, amplamente discutidas no atual momento. Para realizar a crítica sugerida, podem ser promovidas atividades que identifiquem e avaliem a veiculação de conhecimentos do campo da genética molecular, marcadores gênicos, no contexto de discussões sobre as chamadas “cotas raciais”. Muitos jornais e revistas veicularam, no ano de 2007, pesquisas no campo da genética molecular que analisam, do ponto de vista biológico, a ancestralidade do povo brasileiro e de personalidades negras conhecidas (VERRANGIA e SILVA, 2010, p.714).

Esta reflexão nos leva a compreender que a mídia deve ser trabalhada nas aulas de Ciências com vistas ao um pensamento crítico no que tange suas veiculações acerca das relações étnico-raciais, uma vez que encontramos, por vezes, reportagens que denigrem ou diminuem de alguma forma a imagem da pessoa negra. Assim sendo, as aulas de Ciências devem reforçar a igualdade genética ou, de qualquer outro viés biológico, entre pessoas brancas se comparadas a pessoas negras e vice-versa.

Por último, Verrangia e Silva (2010) trazem a seguinte temática “conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências”. Esta proposta de trabalho pode

ser remetida em vários campos das Ciências. Neste contexto, os/as referidos/as autores/as fizeram a ulterior ponderação.

Abordagens que examinem criticamente as interações entre o conhecimento científico ocidental e os conhecimentos tradicionais de raiz africana e afro-brasileira [...]. Sugere-se a elaboração de atividades de ensino que abordem, sob a ótica cultural das populações tradicionais africanas e afro-brasileiras, o estudo: da vida; dos fenômenos naturais; dos animais; das plantas; das relações entre formas vivas e não vivas; da saúde; da produção de alimentos; entre outros. Tais atividades podem diferenciar tais conhecimentos daqueles produzidos pelas Ciências Naturais, mas com a intenção de valorizá-los enquanto patrimônio cultural mundial (VERRANGIA e SILVA, 2010, p.715).

Isso demonstra a real necessidade de os/as professores/as de Ciências elaborarem suas aulas interconectadas com outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, História, Literatura, Artes, Geografia, etc. Seguramente, o isolamento de uma disciplina, ao tratar da temática exposta, irá empobrecer e/ou reduzir o acesso ao conhecimento dos/as alunos/as. Desse modo, propomos como saída para uma melhor educação e, conseqüentemente, melhor aprendizagem, por parte dos alunos, o método interdisciplinar.

Dentre os vários achados de Verrangia e Silva (2010), destacamos o viés interdisciplinar que perpassa todo o material construído, isto é, a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, sobretudo, as Ciências Naturais, com relação às questões étnico-raciais, em consonância com a Lei 10.639/03. Em suma, quem faz a educação em nosso país deve estar sempre preocupado/a em propor meios que beneficiem e fortaleçam os aspectos que promovam a cidadania de nossos/as alunos/as.

Os artigos<sup>124</sup> mencionados e trazidos para referenciar no presente trabalho fazem parte de uma extensa produção acadêmica, em especial, os elaborados por autores/as que produzem materiais pedagógicos contra-hegemônicos, com vistas a Lei 10.639/03 em concomitância com a educação.

É de suma importância frisar que existe uma quantidade relevante de trabalhos produzidos e que os achados nestas pesquisas precisam fazer parte das coleções didáticas distribuídas na Educação Básica e, mais precisamente, no Ensino Fundamental. Em nosso entendimento, só haverá mudanças na educação do país quando mudarmos as práticas pedagógicas. Entretanto, o pensamento tradicional cartesiano<sup>125</sup> se arrasta há centenas de anos no chão das escolas brasileiras.

---

124 Rocha e Silva (2013); Müller e Coelho, (2013). Verrangia e Silva (2010).

125 O pensamento tradicional cartesiano é a concepção de que os fenômenos podem ser analisados e compreendidos se forem reduzidos às partes que os constituem. Ao conhecer uma parte de um sistema, o pesquisador chegará ao conhecimento de seu funcionamento. Assim, separa-se o corpo da mente, privilegiando sempre a mente como sendo superior aos aspectos do corpo (BEHRENS e OLIARI, 2007, p.58).

Esta forma de trabalhar fez e faz os alunos cidadãos acríticos, ou seja, mecânicos. Desse modo, é preciso avançar para uma educação interdisciplinar que compreenda que o todo é bem mais que a soma das partes (MORIN, 2012). Enfim, avançar para uma abordagem sistêmica<sup>126</sup> do conhecimento.

## **DOENÇAS PREVALENTES NA POPULAÇÃO NEGRA E A LEI 10.639/03**

Após expormos vários exemplos de como articularmos o ensino de Ciência e Lei 10.639/03, pretendemos nesta seção apresentar as doenças prevalentes na população negra, partindo do princípio da interdisciplinaridade, isto é, compreender a mensagem das diferentes línguas nas suas entrelinhas (FAZENDA, 2008).

Müller; Santos; Gonçalves (2012) nos trazem um professor Negro de Biologia que inseriu as doenças prevalentes neste grupo populacional em suas aulas, tendo o mesmo ressaltado que “os/as discentes têm se mostrado muito interessados e estão produzindo um bom material sobre a temática” (MÜLLER; SANTOS; GONÇALVES, 2012, p.233).

A saúde da população negra também foi discutida de forma interseccional com a Lei 10639/2003 nos anos de 2011 e 2012, ao longo de dois cursos de formação promovidos pela

---

126 Este pensamento pode ser refletido em pelo menos três pressupostos epistemológicos: o da complexidade, da instabilidade e da intersubjetividade (BEHRENS e OLIARI, 2007, p.63).

Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da UFPB (NEABI). As oficinas fizeram parte do projeto de Extensão vinculadas ao Programa Proafro, que foi financiado pelo Proext/MEC. Participaram dos diálogos educativos: docentes da rede pública, discentes e técnicos/as administrativos/as da UFPB, bem como ativistas dos Movimentos Sociais.

Para evitarmos uma naturalização do tema, bem como para que o mesmo seja observado sob o prisma da complexidade e da interdisciplinaridade, é necessário que tenhamos em mente que algumas “predisposições biológicas aparecem mais em alguns grupos raciais, o que, em interação com as condições de vida, podem provocar o desenvolvimento de certas doenças” (CUNHA; JAKOB, 2004, p.204).

Assim, sob esta perspectiva, entendemos as doenças prevalentes na população negra como a somatória de condicionantes sociais e de grande vulnerabilidade (condições de vida) com as características hereditárias herdadas de nossos/as ancestrais (condicionantes genéticos). Esta confluência requer uma abordagem que vai além da detecção precoce, exigindo uma ampla ação de Educação em Saúde, que abranja amplamente a população e em especial profissionais da área de saúde e professores/as.

Assim, com base no exposto, podemos classificar as principais doenças e agravos que atingem a população negra

em 4 grupos (SUBSÍDIOS, 2000), os quais são apresentados a seguir<sup>127</sup>:

**Geneticamente determinadas** - anemia falciforme e deficiência de glicose 6-fosfato desidrogenase; ou **dependentes de elevada frequência de genes responsáveis pela doença ou a ela associadas** - hipertensão arterial e diabetes melito.

**Adquiridas, derivadas de condições socioeconômicas desfavoráveis** –desnutrição, mortes violentas, mortalidade infantil elevada, abortos sépticos, anemia ferropriva, DST/AIDS, doenças do trabalho, transtornos mentais resultantes da exposição ao racismo e ainda transtornos derivados do abuso de substâncias psicoativas, como o alcoolismo e a toxicomania.

**De evolução agravada ou de tratamento dificultado** – hipertensão arterial, diabetes melito, coronariopatias, insuficiência renal crônica, câncer e mioma.

**Condições fisiológicas alteradas por condições socioeconômicas** - crescimento, gravidez, parto e envelhecimento.

---

127 Os 4 grupos de doenças e agravos foram integralmente retirados do seguinte documento: Subsídios para o debate POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA: Uma Questão de Equidade que acreditamos que tenha sido produzido entre os anos 2000 e 20001. O qual foi resultante do *Workshop Interagencial Saúde da População Negra*, realizado nos dias 6 e 7 de dezembro de 2001, em Brasília, DF, por iniciativa do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/PNUD e da Organização Pan-Americana de Saúde/OPAS e tendo como colaboradores/as: Amaro Luiz Alves; América Ungaretti; Berenice Kikuchi; Damiana Miranda; Edna Roland; Fátima Oliveira; Isabel Cruz; Jurema Werneck; Luiza Bairos (1953 - 2016); Maria Inês Barbosa; Maria Lúcia da Silva ; Marta de Oliveira; Miguel Malo; Rachel Mello; Rebeca Otero Gomes; Telva Barros; Vera da Ros.

Outra doença que também pode ser considerada como prevalente na população negra é o Alzheimer, pois o fator que leva à sua pré-disposição pode ser encontrado, com alta frequência, entre, por exemplo, negros/as estadunidenses, sudaneses/as nigerianos/as (ALMEIDA, 1997).

Para pensarmos a doença de forma interdisciplinar e complexa é importante entendermos que no continente africano:

A doença não é concebida como uma fatalidade, mas sim como desordem, um escândalo que inscreve no sistema antropológico do desequilíbrio do homem e que deve ter explicação e ser imperativamente tratado e/ou combatido. Nas sociedades Africanas a doença não é apenas ressentida como fenômeno que vem abater o indivíduo particular, mas sim, ela é vivida como uma perturbação das relações sociais. O desequilíbrio causado pela doença não afeta apenas ao indivíduo, mas se estende na família, comunidade, sociedade e no Cosmos de modo geral. A doença é, portanto, um assunto de toda a família, de toda comunidade. (DOMINGOS, 2015, p.172).

Esta forma de entender e conviver com a doença, quando tratada de forma interseccional com as doenças prevalentes da população negra, permitiria a visibilidade da vulnerabilidade e não da naturalização, bem como a inserção da oralidade e não somente a descrição de cunho biológico.

## DA TEORIA À AÇÃO: ARTICULANDO A SAÚDE DE POPULAÇÃO NEGRA COM OS TEMAS DO CAMPO BIOLÓGICO

A classificação apresentada mostra-se importante, pois pode orientar os/as docentes a localizarem estas doenças e agravos nos livros com os quais estão trabalhando com suas turmas, contribuindo assim para a discussão e visibilidade do tema.

Assim, por exemplo, a doença falciforme poderá ser abordada articulada com diferentes assuntos: núcleo celular, bases da hereditariedade, células sanguíneas. Já a hipertensão arterial poderá ser abordada quando o assunto em pauta for o sistema circulatório ou o endócrino, em que se levará em conta os hormônios responsáveis pelos níveis pressóricos. O diabetes também poderá ser articulado com a produção hormonal, assim como com o sistema digestório. A AIDS por sua vez já se faz presente nos capítulos referentes às doenças sexualmente transmissíveis. A discussão interseccional entre esta doença e a população negra pode ser observada, por exemplo, em Silva (2009) e Soares (2014). O perfil diferenciado entre brancos/as e negro/as pode ser visto na figura 1.

As discussões relativas às doenças prevalentes na população negra, em sala de aula, podem, por exemplo, vir articuladas com a oralidade, uma das estratégias já citadas pelo Parecer 003/2004 do CNE. Esta, de acordo com Verrangia (2010), é um patrimônio imaterial que se encontra também

relacionado às diferentes populações africanas submetidas à diáspora. Assim, de acordo com este autor, contos, provérbios, fábulas e histórias seriam de profunda importância, no sentido de trazeremos para a sala de aula uma abordagem que evite a naturalização desta prevalência.

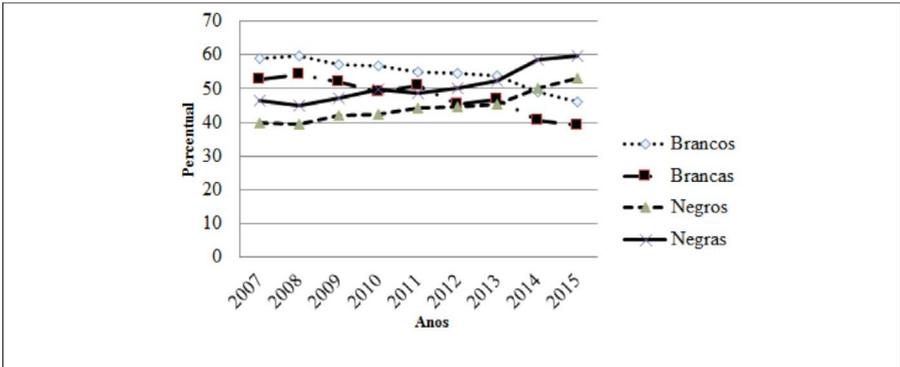


Figura 1. Perfil do avanço diferenciado entre pessoas pertencente a grupos populacionais diferentes. Observa a tendência de queda do número de casos entre brancos/as e de aumento entre negros/as. Fonte: dados tabulados a partir do Boletim Epidemiológico de 2014.

## A ANEMIA FALCIFORME E A DOENÇA FALCIFORME

Mesmo com estas informações norteadoras, um ponto de vital importância é a sensibilidade do/a profissional para a inclusão da temática, dando ênfase à questão racial, pois muitas das doenças listadas são encontradas nos livros, faltando informações de que as mesmas são prevalentes na população negra.

Dentre as doenças elencadas acima, elegemos a anemia falciforme e a doença falciforme para serem discutidas, no presente texto, pois estas se apresentam como as doenças genéticas mais frequentes no mundo (JESUS, 2010). Descrita pela primeira vez em 1904 por James Herrick (1861-1954), sendo sua transmissão de forma hereditária constatada pelo trabalho do cientista baiano Jessé Accioly (1921-1996), em 1947 (MORAES; GALIOTI, 2010). Ante de avançarmos em nossas discussões, convém diferenciá-las, pois é muito frequente que ambas sejam consideradas como sinônimas.

Doença Falciforme é um termo genérico usado para determinar um grupo de alterações genéticas caracterizadas pelo predomínio da hemoglobina S (HbS). Essas alterações incluem a anemia Falciforme (Hb SS), as duplas heterozigoses, ou seja, as associações de Hb S com outras variantes de hemoglobinas, tais como, Hb D, Hb C, e as alterações com talassemias (Hb S/b talassemia, Hb S/b+ talassemia, Hb S/a talassemia) (BRASIL, 2001. p. 22).

A figura 2 apresenta as diferentes possibilidades de associação entre as variadas formas de hemoglobina, o que reflete em quadros diferenciados de sintomatologia e também de tratamento. Independentemente da configuração genética, quando “diagnosticadas precocemente e tratadas adequadamente com os meios disponíveis, no momento, e

com a participação da família, a morbidade e mortalidade podem ser reduzidas expressivamente” (BRASIL, 2001. p. 12).

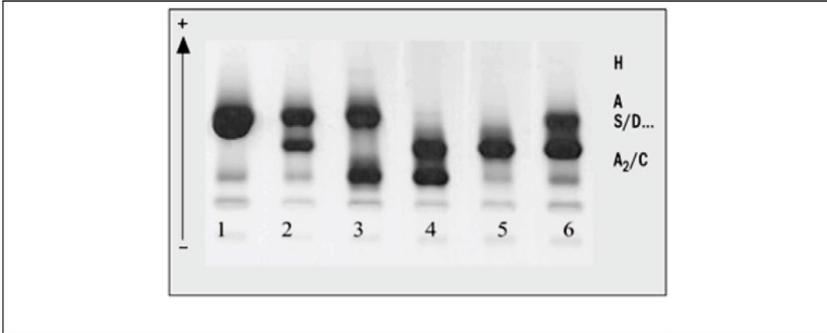


Figura 2. Eletroforese apresentando: 1) a hemoglobina A normal; 2) o traço falciforme com as hemoglobinas A e S; 3) hemoglobina A e C; 4) hemoglobina C e S (doença falciforme); 5) hemoglobina S (anemia falciforme); 6) hemoglobina S em associação com a talassêmia (doença falciforme). Fonte: <<http://www.scielo.br/img/fbpe/jbpm/v38n4/a03fig01.gif>>

Tendo sido apresentada a diferença acima citada, é o propósito nosso apresentar alguns pontos que colocam estas doenças diretamente no interior da sala de aula. As pessoas falcêmicas apresentam anemia crônica, devido à rápida destruição das hemácias, icterícia, pele e o branco dos olhos amarelados, algo muitas vezes confundido com hepatite, crises dolorosas principalmente nos ossos e nas articulações, e a Síndrome mão/pé, partes do corpo no qual ocorrem inchaços muito dolorosos. As úlceras na região do tornozelo também são frequentes e apresentam uma difícil cicatrização (figura 3).

Os/as portadores/as da doença falciforme são susceptíveis à infecção do trato urinário, havendo uma maior ocorrência entre as mulheres após os 20 anos de idade

(DAYANA; NUZZO; FONSECA, 2004). Em relação aos direitos reprodutivos, a mulher falcêmica que desejar não engravidar poderá, a critério seu e sob orientação médica, por exemplo, utilizar um Dispositivo intrauterino (D.I.U) de acetato de medroxiprogesterona, ou contraceptivos orais (BRASIL, 2002). Esta decisão é de grande importância, pois a doença falciforme torna a gravidez de alto risco, sendo responsável por um significativo número de mortes maternas e fetais (ZANETTE, 2012).

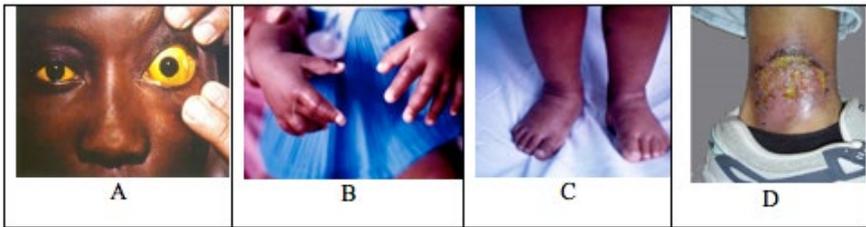


Figura 3. Icterícia ocular (A<sup>128</sup>) e síndrome mão (B<sup>129</sup>) e pé (C) apresentando o inchaço característico. Úlcera na região do tornozelo (D)

128 Disponível em: < [http://www.medicina.ufmg.br/nupad/imagens/triagemneonatal/doenca\\_falci\\_man\\_clinicas\\_olho\\_amarelo.](http://www.medicina.ufmg.br/nupad/imagens/triagemneonatal/doenca_falci_man_clinicas_olho_amarelo.jpg)

jpg>

129 Imagens de pacientes do Hospital Laureano Wanderley (HU), gentilmente cedidas pelo professor e hematologista Alexandre Magno. (Idem para imagens C e D).

## A DOENÇA FALCIFORME NO LIVRO DIDÁTICO

A anemia falciforme ainda é uma doença prevalente da população negra que sofre invisibilidade nos livros didáticos, por isso há pouco acesso às informações cabíveis sobre a doença. Em pesquisa do mestrado intitulada “*Os livros de ciências: saúde e doenças prevalentes da população negra em uma possível articulação com a lei 10.639/2003*” obtivemos alguns dados que evidenciam essa realidade. A pesquisa foi realizada com três livros didáticos de Ciências do 8º ano do Ensino Fundamental (GEWANDSZNAJDER, 2012, USBERCO et al., 2012 e GOWDAK 2012), dentre as 20 coleções aprovadas pelo PLND do triênio 2014/2016, distribuídas nas escolas municipais do Brasil. Estas coleções foram escolhidas por terem maior aquisição e destruição nas escolas públicas. Para chegarmos a um dos objetos da pesquisa, realizamos triagens e observamos que a temática *sangue* é um conteúdo que pode ser articulado com a doença ora referida. Através da análise, observamos, por exemplo, que a primeira coleção (GEWANDSZNAJDER, 2012, pp.112-126) traz no capítulo que versa sobre “sangue” uma reflexão sobre a importância da doação de sangue para o salvamento de vidas, e de que forma ocorre o processo de triagem. Além disso, incentiva a doação por qualquer pessoa, seja qual for sua descendência ou nacionalidade. Segue explanando sobre as funções do sangue, constituição, exame de sangue e as hemácias, que fazem o transporte de oxigênio, de formato arredondado e

bicôncavo; propicia a captura do gás oxigênio nos pulmões, transportando-o até as células, com a presença de hemoglobina. Quando elas estão em menor quantidade, pode ocasionar a anemia, que nesta coleção vem descrita de forma simples, clara e objetiva:

“Uma pessoa com anemia apresenta menor número de glóbulos vermelhos ou menor quantidade de hemoglobina em cada glóbulo. Consequentemente, há diminuição na quantidade de oxigênio que vai para os tecidos e as células, o que pode causar cansaço, falta de ar, dor de cabeça e tontura, entre outros sintomas (mas somente o médico pode fazer o diagnóstico e o tratamento corretos”. (GEWANDSZNAJDER, 2012, p.115).

Na segunda coleção (USBERCO et al., 2012, pp.90-99), o capítulo traz a imagem ampliada do sangue, na qual podemos ver as hemácias e plaquetas. Para adentrar ao assunto, falam do coração, que é o canal por onde o sangue percorre. No *box* “Em Pratos Limpos”, questiona se a quantidade de sangue difere entre os homens e mulheres, introduz o tema, relatando sobre a composição, e segue até os tipos sanguíneos. Um pequeno espaço é reservado para falar sobre a hemofilia e anemia. Em nenhum momento sinaliza que existem outras possíveis anemias. O assunto anemia, na sua forma mais simples, é sinalizado no assunto sobre alimentação e se detém à necessidade de vitaminas como B e Ferro. Se o conteúdo de

anemia e anemia falciforme não vem contemplado no livro, é mais complicado para que o aluno entenda, no capítulo que aborda o sistema genital, o funcionamento de seu corpo. Ele é concluído com a leitura complementar sobre a eritroblastose fetal, uma doença grave causada pela incompatibilidade do fator Rh entre mãe e filho.

A terceira coleção (GOWDAK 2012, p.119 – 126) se diferencia e muito dos dois citados acima, uma vez que o conteúdo de sangue vem dentro do capítulo intitulado *Respiração, circulação e excreção*. Ou seja, o tema não é tratado em um capítulo à parte, e sim como um subtópico sobre circulação do sangue. O conteúdo inicia explicando o processo de impulsionamento do sangue pelo coração. Em seguida, vem a composição do sangue, o processo de defesa e, em um *box* intitulado “Fique Mais Informado”, o tema é leucemia e o porquê de o sangue não coagular dentro de nossos vasos. Nenhuma doença além da leucemia foi discutida, ou ao menos citada. A hemofilia, por exemplo, é apresentada no capítulo sobre herança genética.

Nenhuma das coleções traz a anemia falciforme ou a doença falciforme, bem como a imagem da hemácia falcizada, que é diferenciada. A ausência dessa informação impossibilita que alunos/as que possuam a doença consigam entender como ela funciona, e como esta acarreta muitos danos, como vimos no texto sobre doenças da população negra. Morin (2000, p.37) diz que o “global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou

organizacional [...]. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo”.

Quando a anemia falciforme não é contemplada nos livros didáticos, alunos/as e professores não têm acesso à informação, fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o professor não sabe como lidar com a situação, e nem o aluno/a consegue explicar suas necessidades especiais acarretadas pela doença.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PONTUAIS**

A saúde da população negra no Brasil é um campo fecundo para pesquisas nas Ciências Humanas e nas Ciências Biológicas, nomeadamente, quando nos reportamos à interdisciplinaridade. Dito isso, queremos enfatizar que o presente artigo trouxe uma discussão que deve estar presente nas aulas de Ciências, uma vez que não podemos negar a existência de doenças mais prevalentes na população negra do Brasil. Nesse sentido, ao trabalharmos essa temática em sala de aula, provavelmente, estamos alcançando muitas pessoas que não têm acesso a estas informações.

Faz-se necessário enfatizar que a Lei 10.639/03 estabelece que os/as professores/as, no caso específico, os de Ciências, planejem suas aulas articulando-as com as questões étnico-raciais. Podemos citar como exemplo a saúde da população

negra, pois ficou claro para nós que há uma série considerável de artigos e livros produzidos que podem auxiliar o professor em seus planejamentos, e conseqüentemente melhorar o seu fazer pedagógico, sobretudo, na articulação com as questões étnico-raciais.

Também é importante ressaltar que as coleções didáticas analisadas trabalham vários tipos de doenças prevalentes na população negra, contudo, estes materiais não fazem relações com as questões étnico-raciais, o que, em nosso entendimento, fragiliza a compreensão do todo por parte dos/as alunos/as. Neste contexto, tende a passar despercebido que várias doenças são prevalentes na população negra, tornando-se invisível uma situação extremamente importante que deve ser divulgada especialmente no âmbito educacional.

Enfim, o ensino de Ciências e, mais precisamente, os/as professores/as no seu fazer pedagógico devem, em nosso entendimento, trabalhar a saúde da população negra e a Lei 10.639/03 com vistas a metodologias interdisciplinares orientadas pelo pensamento sistêmico.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. **Ciênc. Saúde Coletiva**. vol.2 no.1-2. Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812319972101702014> Acessado em 15 de maio. 2017.

BEHERENS, Oliari. A evolução dos Paradigmas na Educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Revista Diálogo Educacional**. V 7n 22, p53-66, set/dez 2007. Disponível em: file:///C:/Users/Clemilson%20da%20Silva/Downloads/dialogo-1573%20(1).pdf. Acessado em: 15 de mai. 2017.

BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola**. São Paulo: Loyola, 1992.147p.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 5692/71. Brasília : 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 20 de fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acessado em: 15 de fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639/03**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em 28 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Manual de Diagnóstico e Tratamento de Doença Falciformes. - Brasília: ANVISA, 2001. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/anvisa/diagnostico.pdf>. Acessado em: 15 de mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acessado em: 28 de fev. 2017.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educação e Sociedade**. [online]. 2008, vol.29, n.105, pp.1023-1042. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400005>. Acessado em Acesso em 28 fev. 2017.

CUNHA, E.M.G. JAKOBO, A.A.E. Diferenciais raciais nos perfis e estimativas de mortalidade infantil para o Brasil. In: Lopes F (coord) **Saúde da População Negra no Brasil: contribuições para a promoção da equidade**. [Relatório Final – Convênio UNESCO Projeto 914BRA3002]. Brasília: FUNASA/MS, 2004.

CUNHA, Estela Maria Garcia de Pinto da. Recorte étnico-racial: caminhos trilhados e novos desafios. In: BATISTA, L.E.; Werneck J., Lopes F. (Org.). **Saúde da população negra**. 1ª ed. Brasília: ABPN, 2012, v. 3, p. 37-48.

DIOP, Cheick Anta. A origem dos antigos egípcios. In: MOKHTAR, G. (org.) História Geral da África, **vol. II: A África Antiga**. São Paulo: 2º ed. ver. - Unesco, 2010, pp. 39-70.

DOMINGOS, Luís Tomas. A complexidade da dimensão religiosa da medicina Africana tradicional. Mneme Revista de Humanidades Caicó, v. 15, n. 34, p. 167-189, jan./jul. 2015. Dossiê Religiões Afro-brasileiras. Disponível em: <<file:///C:/Users/D%C3%A9bora/Downloads/7108-19427-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20 Jul 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008. V. 01. 199 p.

\_\_\_\_\_. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia?** São Paulo: 6ª ed. Loyola, 2011.

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. **A atitude interdisciplinar no sistema de ensino.** Rev. TB. Rio de Janeiro: 1992.

JESUS, Joice Aragão de. Doenças Falciforme no Brasil. **Gaz. méd. Bahia** 2010; 80:3 (Ago-Out):8-9. Disponível em: <http://www.gmbahia.ufba.br/index.php/gmbahia/article/viewFile/1102/1058> acessado em 15 de mai. 2017.

KRASILCHIK, Miriam. **O professor e o currículo das ciências.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.

LOPES, Alice. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos de ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 147-163.

MORAES, Karen C. M.; GALIOTI, Joze B. **A doença falciforme: um estudo genético-populacional a partir de doadores de sangue em São José dos Campos, São Paulo, Brasil.** Rev. Bras. Hematol. Hemoter. vol.32 no.4 São Paulo 2010 Epub July 30, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-84842010000400004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-84842010000400004). **Acessado em 15 de maio. 2017.**

MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 20.ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada/ Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. **A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas**. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. (Orgs.). *Relações étnico-raciais e diversidade*. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, pp.41 e 92.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

NICOLESCU, Basarab et al (orgs) **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução de VERO, Judite; Mello, Maria F. de; e SOMMERMAN, Américo. Brasília: UNESCO, 2000 (Edições UNESCO).

PEREIRA, Benedito Fernando. **FOUCAULT E A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA: POR UMA ESCOLA TRANSFORMADORA DA SOCIEDADE**. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia**. Volume V - Número 13 - Ano 2013 - ISSN 1984-9052. Disponível em: [http://www.theoria.com.br/edicao13/foucault\\_e\\_a\\_educacao\\_libertaria.pdf](http://www.theoria.com.br/edicao13/foucault_e_a_educacao_libertaria.pdf). Acessado em 28 de jun. de 2017.

ROCHA, Solange P.; SILVA, José Antonio Novaes da.. À luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) - ABPN**, v. 5, p. 55-82, 2013. Disponível em <http://abpn.org.br/novo/> acessado em 28 de fev. de 2017.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SILVA, José Antnonio Novaes. Saúde da população negra, um direito em busca de plena efetivação. In: MANDARINO, Ana C. de Souza; GOMBERG, Estélio. *Leituras afro-brasileiras: territórios, religiosidade e saúdes*. Salvador, Edufba, 2009, p. 41-62.

SOARES, Karina Maria de Souza. **Educação para prevenção: o discurso de professoras de Ciências do Ensino Fundamental II em tempos de HIV/AIDS**. 2014. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, 2014.

VERRANGIA, Douglas. Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências: um grande desafio. **Revista África e Africanidades** - Ano 2 - n. 8, fev. 2010 - ISSN 1983-2354. Disponível em: [http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/conhecimentos\\_tradicionais\\_matriz\\_afro-brasileira\\_ensino\\_ciencias.pdf](http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/conhecimentos_tradicionais_matriz_afro-brasileira_ensino_ciencias.pdf). Acessado em: 07 de jun. 2017

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, Relações Étnico-raciais e Educação: Desafios e Potencialidades do Ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 36, p. 705-718, 2010.

