



**DOSSIÊ TEMÁTICO DO  
XI CONGRESSO INTERNACIONAL  
ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA**



revista **África e Africanidades**

Revista África e Africanidades  
Ano XIV ed. 38, Maio de 2021  
ISSN: 1983-2354 - Quissamã - RJ

**DOSSIÊ TEMÁTICO DO XI CONGRESSO INTERNACIONAL ARTEFATOS  
DA CULTURA NEGRA**

## **ORGANIZAÇÃO**

**CÍCERA NUNES  
NÁGILA OLIVEIRA DOS SANTOS  
JOÃO LEANDRO NETO  
TAYRONNE DE ALMEIDA RODRIGUES**

**Quissamã-RJ  
Maio de 2021**

## FICHA TÉCNICA

### **DIRETORA GERAL**

Nágila Oliveira dos Santos

### **DIREÇÃO EXECUTIVA**

André Luiz dos Santos Silva

### **COORDENAÇÃO EDITORIAL**

Cleide Aparecida Vitorino – Casa das Áfricas

Débora Barbosa da Silva – UERJ

Gutiele Gonçalves dos Santos – FIOCRUZ

Jean Gustavo de Oliveira Moraes – USP

José Valdir de Jesus de Santana – UESB

Márcia Neide dos Santos Costa – UESB

Ricardo Luiz da Silva Fernandes – SME RJ

Tayronne de Almeida Rodrigues – UFCA

Vanessa Cristina dos Santos Saraiva – UERJ

### **EQUIPE DE REVISÃO DE NORMAS E REFERÊNCIAS**

André Luiz dos Santos Silva – IFF

Luane Neves de S. Porto – UNIRIO

Vanessa Batista da Silva – UNIRIO

### **COMISSÃO CIENTÍFICA DO DOSSIÊ**

Antônio Carlos Dias de Oliveira (URCA/GRUNEC)

Cícera Nunes (URCA/NEGRER)

Cíntia Santos Diallo (UEMS/Cátedra UNESCO)

Débora Barbosa da Silva (UERJ)

Francisco Orismidio Duarte da Silva (URCA/NEGRER)

Jean Gustavo de Oliveira Moraes (USP)

João Leandro Neto (SME ARARIPE-CE/Proder/UFCA)

José Valdir de Jesus de Santana (UESB)

Joubert de Albuquerque Arrais (UFCA/UFBA)

Kássia Mota de Sousa (UFCG)

Nágila Oliveira dos Santos (RAA/SEE-RJ)

Paulo Cesar Alves Garcia (UNILAB)

Ronan da Silva Parreira Gaia (EERP/USP)

Tatiane Sant'Ana Coelho Reis (SEC-PMAR)

Tayronne de Almeida Rodrigues (Proder/UFCA)

Vanessa Cristina dos Santos Saraiva (UERJ)

### **REALIZAÇÃO DO EVENTO**

Universidade Regional do Cariri – URCA

Universidade Federal do Cariri – UFCA

Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC

Associação Libertaria de Desenvolvimento e Educação Interativa Ambientalmente Sustentável – ALDEIAS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE/Juazeiro do Norte

### **DIAGRAMAÇÃO**

Cícera Nunes  
João Vitor de Sena Campos  
João Leandro Neto  
Renata Macêdo Leite  
Tayronne de Almeida Rodrigues

### **REVISÃO**

Renata Macêdo Leite

### **DESIGN CAPA**

Bruce Lalibela Carosini

### **FOTO DA CAPA**

Jade Luiza Andrade Ferraz

### **SITE DO EVENTO**

<http://www.urca.br/artefatosculturanegra>

DOI: 10.46696/issn1983-2354.raa.2021v14n38.dossieartefatos2020.p1-199

### **Indexadores:**



## APRESENTAÇÃO

*A nós não cabe valorizar a História. A nós nos cabe ver o continuum dessa História...” (Beatriz Nascimento)*

Este Dossiê resulta da parceria entre a Revista África e Africanidades e o XI Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra, edição 2020, que teve como tema “Contra a pandemia do racismo e pelo Bem Viver: redes de lutas antirracistas no século XXI”. Os artigos publicados derivam das produções apresentadas nas comunicações orais do evento e do aprofundamento das discussões geradas nos espaços dos simpósios temáticos. A comissão editorial da Revista África e Africanidades realizou análise dos textos submetidos resultando em 16 artigos que compõem este Dossiê especial.

Esses dois espaços de formação, o Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra e a Revista África e Africanidades, se encontram nessa produção fortalecendo processos educativos. Com isso, tem colaborado na interlocução entre diferentes sujeitos que produzem conhecimento e promovem uma releitura das relações raciais no Brasil propondo ações de fortalecimento das redes de lutas antirracistas.

Os artigos apontam possibilidades pedagógicas e colaboram nas reflexões sobre o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas mais diversas áreas de conhecimento, além das discussões que promovem uma análise das produções literárias numa releitura das discussões sobre identidade brasileira. Com isso, contribui para visibilizar as contribuições dos povos africanos, da diáspora e dos povos indígenas no contexto brasileiro e podem ser importantes fontes de referência para estudos sobre esses temas e na proposição de ações pedagógicas nas escolas de educação básica e no ensino superior. Os textos possibilitam debates que se contrapõem ao racismo epistêmico e que invisibiliza a produção intelectual negra e indígena.

As críticas ao epistemicídio e memoricídio são capazes de revelar ao público leitor a forte influência e presença das filosofias e arquiteturas africanas, nos mais diversos elementos da arquitetura das cidades brasileiras. Sendo um ponto importante para suscitar reflexões em torno do debate sobre o patrimônio histórico e cultural, enquanto um território de disputa de poder e narrativas. Apontam para num contexto de sub-representatividade destas contribuições nos currículos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, tão explicitamente eurocentrados.

A literatura enquanto um território político e de amplas possibilidades de construção de narrativas decoloniais, bem como ressignificação de identidades é explicitada ao longo do Dossiê, a partir de estudos que trazem as análises críticas sobre as produções literárias da escritora afro-americana Toni Morrison,

do escritor, xamã e líder político yanomani Davi Kopenawa, do escritor togolês Kossi Efoui e das escritoras afro-brasileiras Maria Firmina dos Reis e Ana Maria Gonçalves. As análises buscam ampliar os olhares sobre as formas de ver, pensar e sentir para além dos modelos marcados pela colonialidade.

Contribuem para esta insurgência epistêmica, os relatos de experiências de atividades pedagógicas em escolas públicas e territórios não formais de ensino, que dialogam com conceitos de educação decolonial, afrocentricidade, currículos afrocentrados dentre outros e trazem discussões em torno da potencialidade da musicalidade e da oralidade africana e afro-brasileira para a criação de pretagogias.

Neste sentido, são trazidos para a circularidade deste diálogo, as experiências dos sujeitos dançantes/brincantes das rodas de capoeira, do samba de coco pernambucano e do samba de roda do recôncavo baiano. Também se juntam ao xirê epistêmico as vivências dos terreiros de candomblé e dos palcos do Teatro Experimental do Negro. Ganham visibilidade, em razão do forte potencial de resgate e preservação das memórias coletivas, valores civilizatórios negros e das possibilidades de resistência e reexistências, como também das reflexões em torno do bem viver e do desenvolvimento sustentável das comunidades Quilombolas do Cariri Cearense.

Trazemos discussões elaboradas em sua maioria por docentes da Educação Básica sobre a emergência de reelaboração/ressignificação curricular, das práticas pedagógicas, dos materiais didáticos e da formação de docentes, a partir de epistemologias capazes de questionar e propor alternativas à colonialidade do ser, do saber e do fazer, movimento essencial para se pensar e construir uma educação antirracista e emancipatória.

Esperamos que o produto dessa ação colaborativa entre esses dois importantes projetos de formação e os/as autores/as que compõem o Dossiê possam contribuir na ampliação das reflexões sobre a educação das relações étnico-raciais, nos processos de reformulações curriculares e no campo da produção do conhecimento. Desejamos uma boa leitura!

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cícera Nunes**

Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra

**Prof<sup>a</sup> Mestra Nágila Oliveira dos Santos**

Diretora e Editora Chefe da Revista África e Africanidades

## SUMÁRIO

<b>CANTIGAS DE CAPOEIRA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 .....</b>	<b>10</b>
Joel Alves Bezerra, José Olímpio Ferreira Neto e Robson Carlos da Silva	
<b>O FORTALECIMENTO DA MÚSICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM SALA DE AULA .....</b>	<b>21</b>
Edmilton Amaro da Hora Filho e Irene Kessia das Mercês do Nascimento	
<b>A PERCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA .....</b>	<b>33</b>
Sâmila Sousa de Mattos e Luana Elayne Cunha de Souza	
<b>INVESTIGAÇÃO SOBRE POSSÍVEIS REGISTROS ADINKRAS NA ARQUITETURA BRASILEIRA.....</b>	<b>48</b>
Francisca Andréa Brito Furtado e Fernanda Rocha de Oliveira	
<b>CURRÍCULOS DE ARQUITETURA E URBANISMO X CONTRIBUIÇÕES AFRICANAS: REFLETINDO NECESSIDADES .....</b>	<b>65</b>
Fernanda Rocha de Oliveira e Francisca Andréa Brito Furtado	
<b>RESISTÊNCIA POLÍTICA E A EDUCAÇÃO DO HOMEM BRANCO NA OBRA A QUEDA DO CÉU.....</b>	<b>82</b>
Kévia Daniele da Silva	
<b>MARIA FIRMINA: UMA RELEITURA DO ROMANCE ROMÂNTICO FEMININO ABOLICIONISTA .....</b>	<b>95</b>
Ana Carolina Oliveira Pimentel	
<b>PÉS NO CHÃO: DECOLONIZAÇÃO EM COMPAIXÃO DE TONI MORRISON.....</b>	<b>104</b>
Natalino da Silva de Oliveira	
<b>RELIGIÃO E IDENTIDADE EM UM ROMANCE AFRO-BRASILEIRO.....</b>	<b>114</b>
Ana Paula Lima Moura	
<b>LE CARREFOUR DE KOSSI EFOUI: OS DIALÓGOS POTENTES DO TEXTO DRAMÁTICO.....</b>	<b>122</b>
Daniel de Jesus dos Santos Costa	
<b>A DECOLONIALIDADE DE RAÇA E GÊNERO DO SAMBA DE COCO IRMÃS LOPES, DE ARCOVERDE-PE .....</b>	<b>132</b>
Rubem Viana de Carvalho	
<b>COLONIALISMO QUE PASSA, COLONIALIDADE QUE FICA: LUTAS ANTICOLONIAIS BRASILEIRAS EM TORNO DA MEMÓRIA .....</b>	<b>146</b>

Nuncia Gabriele Guimarães Escobar e Mariana Selister Gomes

**DA ESPIRITUALIDADE DENEGATIVA EM UMA BRANQUITUDE ACRÍTICA ..... 155**

José Diêgo Leite Santana, Aurino Lima Ferreira e Sidney Carlos Rocha da Silva

**FRANTZ FANON, RACISMO CULTURAL: A INAPTIDÃO DO DIREITO PENAL ANTIRRACISTA..... 166**

Danilo dos Santos Rabelo

**CONHECIMENTO TRADICIONAL E SUSTENTABILIDADE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SÍTIO ARRUDA EM ARARIPE - CEARÁ..... 178**

João Leandro Neto, Tayronne de Almeida Rodrigues e Francisca Laudeci Martins Souza

**O PAPEL DA ESCOLA NO RESGATE DAS MEMÓRIAS, DAS PRÁTICAS E DA AFETIVIDADE DE MULHERES NUMA COMUNIDADE QUILOMBOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E O BEM VIVER ..... 188**

João Leandro Neto, Tayronne de Almeida Rodrigues, Estelita Lima Candido, Adriana de Alencar Gomes Pinheiro, Zuleide Fernandes de Queiroz e Francisca Laudeci Martins Souza

## CANTIGAS DE CAPOEIRA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03

**Joel Alves Bezerra**

Mestrando do Programa de pós-graduação Interdisciplinar em Humanas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. E-mail: joel.alvesbezerra@gmail.com

**José Olímpio Ferreira Neto**

Mestrando do Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB em associação com o Instituto Federal do Ceará – IFCE. E-mail: jolimpioneto@hotmail.com

**Robson Carlos da Silva**

Doutor em Educação e Professor da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. E-mail: robsonuespi64@gmail.com

10

**Resumo:** O presente artigo tem o objetivo de apresentar as cantigas de capoeira como proposta pedagógica na implementação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003), atualizada, posteriormente, pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que acrescenta o elemento indígena (BRASIL, 2008). As cantigas de capoeira refletem todo um imaginário de acontecimentos relacionados ao processo de resistência da cultura africana e afro-brasileira. Por meio do uso da musicalidade, no qual o tema da abolição está presente, propõe-se a elaboração de material didático referenciado entre as áreas do conhecimento para a implementação das estruturas normativas dedicadas à inserção da cultura de matriz africana e indígena no currículo escolar brasileiro. Para atingir o objetivo proposto, faz-se aqui a apresentação, contextualização e análise dos registros sonoros, a exemplo das seguintes composições: *Hoje é Dia do Negro Lutar*, de autoria de Paulo dos Santos Limão (Mestre Limão) e *A História nos Engana*, de Pedro Moraes Trindade (Mestre Moraes). Foram usados autores que trabalham reflexões sobre o conteúdo afro-brasileiro na escola e que estudam a capoeira como proposta educacional, entre eles: Candau e Russo (2010), Cunha Júnior (2006), Silva (2015) e Vieira (1998). Ao final desse trabalho, é possível concluir que as cantigas de capoeira são elementos fundamentais em sua prática que podem trazer um conteúdo crítico, estabelecendo-se como uma proposta questionadora, na esteira da norma analisada, ajudando em sua implementação

**Palavras-chave:** Capoeira, Cantigas, Musicalidade, Lei nº 10.639/03, Lei nº 11.645/08.

### **CAPOEIRA SONGS AS PEDAGOGICAL PROPOSAL IN THE IMPLEMENTATION OF LAW No. 10.639/03**

**Abstract:** This article aims to present capoeira songs as a pedagogical proposal in the implementation of Law No. 10.639/2003, which amends Law No. 9.394/1996, which establishes the Guidelines and Bases of National Education, to include in the official curriculum of the Education Network the mandatory "Afro-Brazilian History and Culture" (BRASIL, 2003), updated later by Law No. 11.645/2008, which adds the indigenous element (BRASIL, 2008). Capoeira songs reflect an imaginary of events related to the process of resistance of African and Afro-Brazilian culture. Through the use of musicality, in which the theme of abolition is present, it is proposed the elaboration of didactic material referenced between the areas of knowledge for the

implementation of normative structures dedicated to the insertion of the culture of African and indigenous matrix in the Brazilian school curriculum. To achieve the proposed objective, here is the presentation, contextualization and analysis of sound records, such as the following compositions: *Hoje é Dia do Negro Lutar*, authored by Paulo dos Santos Limão (Mestre Limão) and *A História nos Engana*, by Pedro Moraes Trindade (Mestre Moraes). We used authors who work on reflections on Afro-Brazilian content in school and who study capoeira as an educational proposal, including: Candau and Russo (2010), Cunha Júnior (2006), Silva (2015) and Vieira (1998). At the end of this work, it is possible to conclude that capoeira songs are fundamental elements in their practice that can bring critical content, establishing themselves as a questionable proposal, in the wake of the analyzed norm, helping in their implementation.  
**Keywords:** Capoeira, Cantigas, Musicality, Law No. 10,639/03, Law No. 11,645/08.

**Revisto anonimamente no processo de pares cegos.**

**Recebido:** 06/01/2021  
**Revisado:** 05/03/2021  
**Aprovado:** 31/03/2021

***Reviewed anonymously in the process of blind peer.***

***Received:*** 06/01/2021  
***Reviewed:*** 05/03/2021  
***Approved:*** 31/03/2021

**DOI:** 10.46696/issn1983-2354.raa.2021v14n38.dossieartefatos2020.p10-21

## 1. INTRODUÇÃO

O interesse na abordagem da capoeira enquanto temática que merece o olhar rigoroso de um estudo acadêmico, se fundamenta na importância que esta arte-luta-dança ocupa na história social do povo brasileiro, assim como sua trajetória histórica, sendo inicialmente discriminada como prática marginalizada e estigmatizada enquanto cultura menor do povo negro africano escravizado no Brasil, falsamente acusada de prática violenta e utilizada enquanto arma mortal nas ruas dos grandes centros urbanos do Brasil do século XIX, e que consegue galgar o estatuto de Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro e bem Cultural da Humanidade (SILVA, 2016), hoje praticada em mais de 160 países pelo mundo, tomada como uma cultural transnacional, dada a larga penetração nas mais diversas culturas mundiais, como muito bem atestam os filmes, séries e outros produtos da indústria cultural que se utilizam da capoeira.

A Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres são bens culturais que foram registrados como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Dentro deste rico universo um dos elementos mais fortes são as cantigas de capoeira que refletem todo um imaginário de acontecimentos, em especial aqueles relacionados ao processo de resistência da cultura africana e afro-brasileira. Conforme Vieira (1998), as cantigas de capoeira possuem três funções básicas, a saber: função ritual, mantenedora das tradições e espaço de constante repensar. A função ritual se constitui na expressão do conjunto de gestos e palavras simbólicas impressas nas composições. A função de manutenção das tradições se refere ao fluxo dos saberes envolvidos nas composições. Por fim, a função crítica-reflexiva se caracteriza pelo constante repensar dessas tradições que são passadas de geração para geração.

As cantigas são expressões da oralidade, elemento que constitui a roda de capoeira, e é por elas que as personagens simbólicas são evocadas. Em simbiose com a corporeidade formam um espaço, onde se esboça a resistência às opressões múltiplas que permeiam a sociedade. Dessa forma, é possível entender, como base em Candau e Russo (2010), a capoeira como uma proposta questionadora da realidade, pois inserida na escola, pode fazer ecoar as vozes silenciadas pelo universo colonizador.

Conforme Silva (2015), o aprendizado dessa arte é aquele em que o indivíduo observa, pega, faz e aprende, como por exemplo, o aprendizado do toque de berimbau,<sup>1</sup> no qual o aluno precisa pegar o instrumento, tocar e ouvir o mestre

---

<sup>1</sup> Instrumento monocórdio, em forma de arco, tendo por caixa de ressonância uma cabaça conectada a extremidade de uma verga, o berimbau é um instrumento vinculado diretamente ao universo da capoeira desde a primeira metade do século XX. Sua origem ainda é palco de debates entre os estudiosos do assunto, mas comumente atribui-se a sua manifestação ao continente africano, onde possui denominações locais como: hungu e m'bolumbumba, dentre outras.

tocando. Não se limita, unicamente, a métodos de aprendizagem, é preciso se envolver com a ritualística e ancestralidade que faz parte da Roda de Capoeira.

O presente artigo tem o objetivo de apresentar as cantigas de capoeira como proposta pedagógica na implementação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003), atualizada, posteriormente, pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que acrescenta o elemento indígena (BRASIL, 2008). Para atingir o objetivo proposto, esse trabalho se constitui em uma pesquisa de natureza qualitativa que conforme Chizzotti (1995), é um tipo de pesquisa que tem como fundamento, a existência de uma relação de dinamicidade entre o mundo real e o sujeito, um tipo de interdependência entre ambos, tornando o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, indissociáveis. Dessa forma, o conhecimento não pode se reduzir a mera coleta de dados isolados conectados por teorias, mas a integração do sujeito ao processo de conhecimento e interpretação dos fenômenos.

Essa proposta foi pensada no projeto *A Capoeira na Escola*, que ocorre em um estabelecimento de ensino do município de Fortaleza (BEZERRA; FERREIRA NETO, 2019). A atividade se constitui em uma dinâmica com a apresentação das cantigas a partir das fontes (LP e CD) e das ferramentas específicas (toca disco e aparelho de CD), da disponibilização das letras, e posteriormente, de uma roda de debates sobre o(s) tema(s) apresentados nas letras, das aproximações entre os registros e de seus distanciamentos. Durante a atividade, propõe-se uma breve apresentação da biografia de cada autor e do contexto cultural, social e político em que cada obra foi produzida, para um melhor entendimento do discurso de cada registro.

Para desenvolver a atividade e análise nesse trabalho foram escolhidas duas composições, a saber, *Hoje é dia do negro lutar*, de autoria de Paulo dos Santos Limão, o Mestre Limão, e *A História nos Engana*, de Pedro Moraes Trindade, conhecido no universo da capoeira como Mestre Moraes. As cantigas foram pensadas como propostas nas aulas a partir de Bezerra e Ferreira Neto (2019), Cunha Júnior (2001; 2005, 2006), Ferreira (2019). Além destes teóricos, Candau e Russo (2010), Vieira (1998), Silva (2015) e GCAP (1993) também são referências para a análise das produções e proposta da atividade.

## 2. EDUCAÇÃO, ESCOLA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ao pensar em educação, relaciona-se, de forma recorrente, ao universo *escolar*, como único caminho possível. No entanto, a educação ultrapassa a esfera do lócus escolar. Segundo Silva (2015, p. 255): "a educação como processo geral não se restringe e nem começa na escola. Antecede a educação escolar e continua além de seus limites". A escola é um espaço de conflitos, pois a

educação oficial reproduz um modelo de vida imposto pelo colonizador, nas comunidades que não se identificam com muitos dos conteúdos propostos (CANDAU; RUSSO, 2010). Pode-se afirmar, conforme Silva (2015), que a educação escolar mantém proximidade com a elite e pouco se comunica com as minorias. Nesse contexto, as referências e códigos, que permeiam esse universo, não alcançam os jovens dos estratos sociais menos favorecidos.

Cunha Júnior (2006, p. 79) aponta que “o conceito de afrodescendência nasce com o pleno conhecimento do passado africano, aflora, [...] da necessidade de relacionar o passado africano com a história do Brasil”. As cantigas de capoeira indicam inúmeras referências à história e cultura africana e afro-brasileira. O autor indica que cultura, identidade e história fazem parte de um jogo político de dominação.

A identidade é definida por uma síntese de vários fatores sociais que fazem sentido para um determinado grupo social, e que, por sua vez, não fazem sentido e não são compreendidos por outros. A identidade negra ou afrodescendente é definida a partir da experiência social dos povos originários da África e descendentes. A cultura processada serve de referência à identidade. (CUNHA JÚNIOR, 2006, p. 82).

Assim, a capoeira pode participar desse processo de formação da identidade afro-brasileira, inserida no contexto escolar, tendo em vista que se trata de uma forma de expressão que sua gênese é a experiência social dos povos originários do continente africano.

O ensino de história vem sofrendo modificações em sua abordagem, pelo menos em teoria. Em março de 2003, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva,<sup>2</sup> do Partido dos Trabalhadores (PT), sancionou a Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, estabelecendo diretrizes curriculares e sua respectiva implementação. Seu teor resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira.

O art. 26, § 4º da Lei no. 9.394/96, a LDB, diz que: "o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" (BRASIL, 1996).

Já o art. 26-A, §1º e 2º da Lei supracitada nos diz o seguinte:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que

---

<sup>2</sup> Filho de um casal de lavradores analfabetos, e oriundo do movimento sindicalista e metalúrgico paulista, Luiz Inácio Lula da Silva tomou posse como o 35º presidente do Brasil em 1 de janeiro de 2003, ficando no cargo até 1 de janeiro de 2011. Na chamada Era Lula a educação teve papel de destaque no combate à desigualdade social, por meio da construção de um sistema educacional inclusivo, e até então inédito com a implementação de programas e ações para indígenas, quilombolas e de jovens e adultos.

caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008, on-line).

Esse texto remete à valorização da cultura de matriz africana, afro-brasileira e indígena. Bezerra e Ferreira Neto (2009) apresentam a relação entre a capoeira e as disciplinas da escola, na qual as cantigas podem ser usadas como proposta pedagógica para dialogar com conhecimentos de diversas áreas. Assim, a capoeira pode figurar em seu rol, oferecendo significativa contribuição para sua efetivação. É notório que o negro, assim como o índio, são as figuras oprimidas e vencidas da História do Brasil. Nos últimos anos, o Governo brasileiro vem propondo políticas afirmativas, como essa, na tentativa de reparar o dano histórico causado a essa parcela que compõe a grande maioria do povo brasileiro.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana há um princípio chamado consciência política e histórica da diversidade que encaminha para “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e difundi-lo” consta ainda que “o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africano se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não” (MEC, 2004, p. 20). A capoeira pode auxiliar nessas tarefas, pois a oralidade e corporeidade partilham uma simbiose, no qual a musicalidade é o plano de fundo.

### **3. AS CANTIGAS DE CAPOEIRA COMO PROPOSTA QUESTIONADORA**

Silva (2015) destaca que o aprendizado da Capoeira se processa, sobretudo, sem seguir estruturas fechadas e limitadas em métodos mecanicistas. Trata-se de uma prática educativa, na qual o saber é empírico. É necessário experimentar a partir do seu agir no mundo sua manifestação por meio da corporeidade e oralidade, embalados pela musicalidade.

Segundo Martins Ferreira (2019) uma das principais vantagens no uso da música como metodologia pedagógica interdisciplinar é o de “despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo”. (FERREIRA, p. 9). Neste sentido, a música no que toca a sua composição melódica acaba por tornar as atividades mais agradáveis, o que contribui para auxiliar na assimilação do aprendizado dos alunos.

Manifestações culturais, como a capoeira, estabelecem uma relação de afeto e de identificação que favorecem o desenvolvimento humano de modo a ampliar o olhar crítico para o contexto histórico, social e econômico. Vieira (1998) destaca as cantigas como espaço de constante repensar. Então, a partir dessa função crítico-reflexiva, foi proposta a apresentação e análise de duas composições aos alunos da disciplina de História, relacionando a música enquanto conteúdo da disciplina de Artes, como uma das possibilidades para o estudo da abolição da escravidão no Brasil, em 1888, e dos desdobramentos posteriores relacionados à falta de políticas de inclusão da população afro-brasileira até o começo do século XXI.

A primeira cantiga apresentada, *Hoje é dia do negro lutar*, é de autoria de Paulo dos Santos Limão, o Mestre Limão.

### **Hoje É Dia do Negro Lutar**

Hoje cheguei na avenida  
Pra ver o nego lutar  
Hoje cheguei na avenida  
Pra ver o nego lutar

Para pá Para pá  
Hoje é o dia do nego lutar  
Para pá Para pá  
Hoje é dia do nego lutar

Eram trazidos de longe  
Para esse negro torrão  
Salve a raça que deu  
A vinda da colonização

Para pá Para pá  
Hoje é o dia do nego lutar  
Para pá Para pá  
Hoje é dia do nego lutar

Trabalhava na agricultura  
Pecuária e mineração  
Os índios tavam no Quilombo  
Querendo se libertar

Para pá Para pá  
Hoje é o dia do nego lutar  
Para pá Para pá  
Hoje é dia do nego lutar

Salve princesa Isabel  
Chegando aqui no Brasil  
No dia 13 de maio  
A escravidão aboliu

Para pá Para pá

Hoje é o dia do nego lutar  
Para pá Para pá  
Hoje é dia do nego lutar (MESTRE... 1985).

A cantiga seguinte é intitulada *A História nos Engana*, de Pedro Moraes Trindade, conhecido no universo da capoeira como Mestre Moraes.

### Rei Zumbi dos Palmares (Ladainha)

A história nos engana  
Diz tudo pelo contrário  
Até diz a abolição  
Aconteceu no mês de maio

A prova dessa mentira  
É que da miséria eu não saio  
Viva 20 de novembro  
Momento pra se lembrar

Não vejo em 13 de maio  
Nada pra comemorar  
Muitos tempos se passaram  
E o negro sempre a lutar

Zumbi é nosso herói  
Zumbi é nosso herói, colega velho  
Do Palmares foi senhor

Pela causa do homem negro  
Foi ele quem mais lutou  
Apesar de toda luta, colega velho  
O negro não se libertou, camarada! (CAPOEIRA... 1996).

É possível observar, nas letras das cantigas apresentadas, referências ao período da escravidão. Em ambas as cantigas, há menção ao 13 de Maio. Na primeira, não se percebe uma contestação e a Princesa Isabel é a personagem que, oficialmente, acabou com a escravidão. Em outro giro, a segunda atribui um olhar questionador, evocando o 20 de novembro como um momento significativo, no qual Zumbi é o personagem a ser lembrado. Este novo olhar reflete uma posição política que os grupos foram apropriando em seus discursos e práticas, pois, "[...] o saber instrumental faz-se imprescindível a qualquer processo de transformação" (GCAP, 1993).

A dinâmica das letras musicais possibilita a análise tanto da abolição, enquanto processo histórico datado, quanto a correlação com o presente em que as músicas foram produzidas. Esta relação traz para perto dos alunos a importância da disciplina de História na tentativa de compreender características da contemporaneidade a partir de interrogações lançadas ao passado.

Além de trazer uma das formas de expressão musical própria de uma cultura popular afrodescendente, reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial

Brasileiro e bem Cultural da Humanidade e, aproximado os alunos de experiências muitas das vezes de fora de suas práticas cotidianas, as letras acabam revelando o dinamismo das percepções que os próprios afrodescendentes, representados pelos autores, tem de suas conquistas no cenário pós-abolição.

A capoeira possui todo um arsenal de conhecimentos e saberes que podem ser incorporados as práticas educacionais, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Para isto as possibilidades desta transmissão podem ser dadas através do ensino direto da prática formal como atividade extracurricular, por meio de um profissional possuidor e reconhecido dentro do universo capoeirístico, ou como sugerindo em nossa proposta: por meio mesmo uma abordagem interdisciplinar onde um conteúdo específico de uma disciplina possa ser utilizado por outra área de conhecimento.

Assim, pode-se dizer que a atividade está na esteira do que prevê a norma ora utilizada como parâmetro, contribuindo para sua implementação e apresentando-se, conforme Candau e Russo (2010), como uma proposta questionadora da realidade.

#### 4. CONCLUSÃO

A educação está além do universo escolar. Em alguns casos, o espaço da escola assume uma função de reprodução dos modelos impostos. Nesse contexto, é preciso que propostas questionadoras da realidade tomem espaço para ajudar no processo de transformação social, dando voz às minorias silenciadas. Assim, atividades como a capoeira podem assumir e figurar como propostas dessa natureza a partir de seus elementos constitutivos.

Ao final desse trabalho, pode-se dizer que as cantigas de capoeira são elementos fundamentais em sua prática que podem trazer um conteúdo crítico, estabelecendo-se como uma proposta questionadora, na esteira da norma analisada, ajudando em sua implementação.

#### REFERÊNCIAS

BEZERRA, Joel Alves; FERREIRA NETO, José Olímpio. Roda de Leitura de Cordéis e Cantigas de Capoeira como espaço de Formação e Memórias. In: X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra. **Anais eletrônico do X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra**, Juazeiro do Norte/Crato, 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. D.O.U de 11.3.2008. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)> Acesso: em 20 nov. 2020.

BRASIL. MEC: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília/DF: MEC/SEPP/IR/SECAD, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. D.O.U. de 10.1.2003. 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 20 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. de 23.12.1996. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso: em 20 nov. 2020.

CANAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Educação intercultural na América Latina: Uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educacional.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CAPOEIRA Angola Salvador from Brazil - **Grupo de Capoeira Angola Pelourinho.** Smithsonian Folkways Records, Washington D.C., 1996. CD e encarte.

CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. Conceitos e Conteúdos nas Culturas Africanas e Afrodescendentes. In: COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha; PEREIRA, Sônia (org.).

**Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola: a favor da diversidade II.**

Coleção

Diálogos Intempestivos, 32. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2019. – (Coleção como usar na sala de aula).

FERREIRA NETO, José Olímpio. Capoeira no contexto escolar: instrumento facilitador da aprendizagem. In: SANTOS, José Kennedy Silva dos. **II Abrindo trilhas para os saberes: Formação humana, Cultura e Diversidade.** Fortaleza: SEDUC-CE, 2009. p. 153-164.

GCAP, Grupo de Capoeira Angola Pelourinho. **VII Oficina e Mostra de Capoeira Angola: "10 anos gingando na mesma luta".** Salvador, BA: [s.n], 1993.

MESTRE Limão e Natanael. **Capoeira.** São Paulo: Cáritas, 1985. 1 LP.

SILVA, Robson Carlos da. Educação, Cultura e Escola: A escola de capoeira e as interlocuções possíveis entre o formal e o não formal. In: SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). **Cultura, Sociedade e Educação Brasileira: teceduras e interfaces possíveis.** Fortaleza: EdUECE, 2015.

\_\_\_\_\_. **Narrativas dos Mestres e uma História Social da Capoeira em Teresina/PI: do pé do berimbau aos espaços escolares.** Curitiba: CRV, 2016.  
VIEIRA, Luiz Renato. **O Jogo da Capoeira Corpo e Cultura Popular no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 1998.

## O FORTALECIMENTO DA MÚSICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM SALA DE AULA

**Edmilton Amaro da Hora Filho**

Mestre e Doutorando Educação. Pedagogo e Professor da Educação Básica-UFPE.

E-mail: [pretohora@hotmail.com](mailto:pretohora@hotmail.com)

**Irene Kessia das Mercês do Nascimento**

Mestranda em Educação. Pedagoga- UFPE. E-mail: [irene\\_kessia@hotmail.com](mailto:irene_kessia@hotmail.com)

21

**Resumo:** O presente trabalho é um relato de experiência pedagógica sobre vivências do trabalho com músicas africanas e afro-brasileiras na Rede Municipal de Ensino de Jaboatão-PE. Esse relato de experiência teve como resultado o interacionismo explorando as possibilidades educativas que são específicas da experiência na tradição de matriz afro. Para fundamentação teórica desse estudo optamos pela teoria da Afrocentricidade quando falamos em afrocentricidade, falamos de uma teoria que se formalizou como paradigma teórico com a preocupação de ser imperativo frente às práticas eurocêntricas dos Estados Unidos da América e da Europa. A afrocentricidade se destacou entre os/as intelectuais negros/as como uma teoria acadêmica. Esta teoria fortalece a cultura negra, centralizando a África em suas ações, sendo idealizada pelo professor Molefet Kate Asante. Dentro do projeto, foram aplicadas atividades relevantes que tiveram a finalidade de conhecer com mais propriedade o legado cultural, histórico, geográfico, artístico e religioso da cultura negra. Nesse estudo, identificamos os esforços para a sensibilização de estudantes acerca dos valores humanos e de processos pedagógicos que ultrapassem as fronteiras do racismo, da discriminação e da violência dentro e fora dos muros da escola. O presente artigo desenvolve um relato de experiência e teve como instrumento da coleta de dados a análise do projeto. Optamos pela análise do conteúdo dos objetivos do projeto. A pretensão é a de identificar proposições de processos pedagógicos que se voltem e/ou se afastem de uma perspectiva de educação afrocentrada. Acreditamos que os esforços do projeto se aproximaram e se alinharam a uma proposta afrocentrada de educação.

**Palavras-chave:** Música Africana e Afro-Brasileira, Afrocentricidade, Prática Pedagógica.

### ***STRENGTHENING AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN MUSIC IN THE CLASSROOM***

**Abstract:** The present work is an account of pedagogical experience about working experiences with African and Afro-Brazilian music in the Municipal Education Network of Jaboatão. This experience report resulted in interactionism exploring the educational possibilities that are specific to experience in the Afro-matrix tradition. As a theoretical basis, we opted for the Afrocentric theory when we speak of Afrocentricity, we speak of a theory that was formalized as a theoretical paradigm with the concern of being imperative in the face of Eurocentric practices in the United States of America and Europe. Afrocentricity stood out among black intellectuals as an academic theory. This theory strengthens black culture, centralizing Africa in its actions, being idealized by Professor Molefet Kate Asante. Within the project, relevant activities were applied with the purpose of getting to know the cultural, historical, geographical, artistic and religious legacy of black culture more appropriately. In this study, we identified efforts to raise students' awareness of human values and pedagogical processes that go beyond the boundaries of racism, discrimination and violence inside and outside the school walls. This article develops an experience report and had the analysis of the project as an instrument of data collection. We chose to analyze the content of the project objectives. The intention is to identify proposals for pedagogical processes that turn and / or move away from a perspective of Afrocentric education. We believe that the project's efforts have come together and aligned with an Afrocentric education proposal.

**Keywords:** African and Afro-Brazilian music, Afrocentricity, Pedagogical Practice.

DOI: 10.46696/issn1983-2354.raa.2021v14n38.dossieartefatos2020.p21-32

**Revisto anonimamente no processo de pares cegos.**

**Recebido:** 06/01/2021

**Revisado:** 05/03/2021

**Aprovado:** 31/03/2021

***Reviewed anonymously in the process of blind peer.***

***Received:*** 06/01/2021

***Reviewed:*** 05/03/2021

***Approved:*** 31/03/2021

## 1. INTRODUÇÃO

O referido trabalho é caracterizado como um relato de experiência que visa a analisar o Projeto Batuque Puka, que ocorreu na Escola Municipal Albenise Maria da Silva no ano de 2019. O projeto acolhe uma banda com o nome Paranã Puká, que vem, ao longo dos anos, disseminando a cultura da Região Metropolitana de Recife através de *shows* e apresentações culturais. A banda de música regional Paranã Puká tem forte influência dos ritmos culturais da região (coco, ciranda, maracatu, forró, embolada, etc.), sendo o movimento mangue beat, movimento surgido na década de 90 tendo como maior expoente o cantor e compositor Chico Science, a influência mais marcante da banda. O Projeto Batuque Puká teve como meta desenvolver oficinas de percussão dentro do espaço escolar e combater o Racismo.

As ações do projeto têm como objetivo também combater o racismo, visando a uma prática de valorização da cultura africana e afro-brasileira na Escola. No Brasil, o racismo constitui-se como um crime através da Lei nº 7.716, de janeiro de 1989, caracterizando-se como uma manifestação que exclui ou discrimina pessoas em função de sua cor, etnia ou raça, sendo essa lei uma grande conquista da luta pela igualdade racial em todo Brasil. Além disso, podemos dizer que o Projeto Batuque Puká justifica-se a partir da Lei 10.639/03, a Lei foi estabelecida e sancionada por decreto nacional e tem por objetivo construir a obrigatoriedade do ensino sobre a história e cultura afro-brasileira nos níveis fundamental e médio das redes de ensino nacionais, pública e privadas. Esta Lei altera a Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira (LDB), incluindo, no currículo oficial, a obrigatoriedade dos assuntos de história e cultura afro-brasileira em toda rede de ensino nacional.

Os caminhos metodológicos que percorremos durante todo o nosso processo de análise do Projeto Batuque Puká caracterizam-se como um relato de experiência e teve, como instrumento da coleta de dados, a análise do projeto. Os sujeitos da pesquisa são os envolvidos no processo de realização do projeto, bem como alunos/as que participaram das atividades. O Campo de Pesquisa é a Escola Albenise Maria da Silva Jaboatão-PE.

Nosso objetivo é identificar proposições de processos pedagógicos que se voltem e/ou se afastem de uma perspectiva de educação afrocentrada. Como instrumento da coleta de dados, realizamos a análise do projeto. Optamos pela análise do conteúdo dos objetivos do projeto. Acreditamos que os esforços do projeto aproximaram-se e alinharam-se a uma proposta afrocentrada de educação.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO E O PROJETO

Acreditamos ser necessário que, antes de tratar do tema em questão, seja preciso situar as características principais do campo de estudo, que, para esse estudo, terá como foco a Escola Municipal Albenise Maria da Silva, que fica localizada no bairro de Dois Carneiros na cidade de Jaboatão dos Guararapes

no estado de Pernambuco. No público de atenção da instituição de ensino aqui pesquisada, incluímos crianças e adolescentes, divididos em anos, que vão do 6º ao 9º ano, e as idades vão de 11 a 14 anos, cronologicamente um ano para cada série. Vale ressaltar que, em algumas séries, são incluídos alunos que se encontram fora dessa faixa, chegando a um extremo de 17 anos no máximo, porém estes são uma minoria. No bairro de Dois Carneiros, Jaboatão dos Guararapes, existem mais mulheres do que homens, sendo a população composta de 51.49% de mulheres e 48.51% de homens, segundo IBGE (2010). Esse total reflete também na escola, sendo assim, o total de alunas é maior que o de alunos matriculados. Os matriculados são do próprio bairro e também de comunidades adjacentes, uma vez que o bairro de Dois Carneiros em Jaboatão-PE faz limite com os bairros de Santana, Sucupira, Socorro, Pacheco, em Jaboatão-PE, e os bairros do Barro e Cohab, em Recife-PE. Dentre os quais, prevalecem, no número total de matrículas, alunos e alunas do próprio bairro.

Ao falar da estrutura da escola, abordamos os elementos físicos (espaço, instalações, materiais) e organizacionais. Quanto à estrutura física podemos falar em uma escola de grande porte e com dois blocos de área construída não arborizada e com uma grande quadra poliesportiva. As instalações são bem satisfatórias com salas de aula, uma área de convivência coberta e banheiros. A disponibilidade de materiais está acima do padrão das escolas municipais da região, que, infelizmente, ainda não seriam o “ideal” para um trabalho educacional plenamente contemplado. Na estrutura organizacional, a escola conta com o ensino fundamental II distribuídas nos horários da manhã e da tarde.

Quanto ao projeto (Figura 1), ressaltamos a necessidade de aprendizagem dos saberes afrodescendentes, uma vez que se percebe, na sociedade brasileira, na comunidade local e na escola, a necessidade de combate à discriminação, ao preconceito e ao racismo anti-negro, que é fruto de um histórico de ausência de práticas escolares que levem em consideração a pluralidade étnica brasileira.

**Figura 1:** Atividade Projeto Batuque Puká



**Fonte:** Edmilton Hora (2019).

Considerando o fato de que os estudantes assistidos pela unidade de ensino, em sua maioria absoluta, pertencem à etnia afrodescendente, entende-se que

É necessário o conhecimento de outras culturas, outras realidades, mas sobretudo é essencial que o educando conheça e valorize a sua própria cultura para que possa valorizar a sua realidade notando que o seu contexto faz parte de sua história, bem como de sua formação (SANTOS & RODRIGUES, 2019, p. 258).

A realização do Projeto Batuque Puká começou na escola no ano de 2019 contando com aulas aos sábados e também no contraturno escolar. O Projeto contou com a participação de alunos/as e professores, oferecendo a oportunidade de desenvolver uma cultura antirracista, bem como demonstrar o poder educativo da cultura afro através de um grupo de percussão.

O Projeto Batuque Puká buscou fomentar o conhecimento necessário e adequado para aplicação da Lei 10.639/03 dentro de uma sala de aula, considerando também que a escola está no chão de uma comunidade, a qual tem sua população, em grande parte, formada por afro-descendentes e afro-brasileiros, oriundos dos antigos escravizados do Engenho Santana, que é localizado próximo à escola.

O Projeto Batuque Puká contribuiu para o fortalecimento da nossa cultura como também para que os jovens tivessem uma ocupação e mantivessem a raiz cultural negra cada vez mais firme através de oficinas de percussão, trabalhos pedagógicos com conteúdo teóricos e práticos sobre toda a influência da cultura africana em nossas manifestações culturais e artísticas, sem esquecer também da influência indígena em demais elementos da nossa cultura.

O Projeto Batuque Puká foi desenvolvido como o objetivo de desenvolver a musicalização junto aos/às alunos/as da escola buscando como resultado o interacionismo explorando as possibilidades educativas que são específicas da experiência na tradição de matriz afro. Dentro do projeto, foram aplicadas atividades relevantes, que tiveram a finalidade de conhecer com mais propriedade o legado cultural, histórico geográfico, artístico e religioso da cultura negra.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aqui, consideramos a afrocentricidade e seus princípios como uma proposição para enfrentamento ao racismo na educação escolar. Quando falamos em afrocentricidade, falamos de uma teoria que se formalizou como paradigma teórico com a preocupação em ser imperativo frente às práticas eurocêntricas e da hegemonia dos Estados Unidos da América. Entendemos que a teoria da Afrocentricidade fortalece a cultura negra, centralizando a África em suas ações, sendo idealizada pelo professor Molefet Kate Asante.

A afrocentricidade apresenta conceitos que fortalecem a teoria sendo eles: Localização, Conscientização, Agente e Agência. A localização está definida como o sujeito está localizado em relação às suas origens da cultura africana e afro-brasileira, pois, segundo Asante *et al.* (2009)

“Localização”, no sentido afrocêntricos, refere-se ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história. Assim, estar em uma localização é estar ficando temporária ou permanente, em determinado espaço (ASANTE *et al.*, 2009, p. 95).

Ou seja, quando uma pessoa se localiza de maneira afrocêntrica, encontra-se em seu lugar psicológico, cultural, histórico ou individual de uma pessoa em um dado momento da história. Essa localização a leva a uma reflexão acerca de suas origens.

A teoria da afrocentricidade surgiu como um processo de conscientização de um povo que estava à margem da sociedade com suas mentes enganadas pelo eurocentrismo. Um dos objetivos da teoria está em recentralizar os povos negros marginalizados e enganados pelo eurocentrismo. Com a centralização dos sujeitos para afrocentricidade, abrir-se-ia uma nova realidade de libertação das mentes dos povos africanos. Vejamos abaixo:

A ideia de conscientização está no centro da afrocentricidade por ser o que a tornar diferente da africanidade. Pode-se praticar os usos e costumes africanos sem por isso ser afrocêntricos. Afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos. Essa é a chave para reorientação e recentralização, do modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente (ASANTE *et al.*, 2009, p. 94).

Portanto, podemos perceber que uma pessoa possa ter costumes africanos e apropriar-se das tradições culturais das histórias da cultura africana e afro-brasileira, mas, ainda assim, não ser um ser afrocêntrico por não ter consciência política sobre as verdadeiras histórias dos povos negros, expressando-se apenas quando for conveniente sem a devida consciência.

Dando continuidade às categorias propostas pela teoria da afrocentricidade, abaixo, iremos conhecer o conceito de agente e agência, sendo esses dois termos de fundamental importância para o fortalecimento da teoria. Segundo Asante *et al.* (2009),

Um agente, em nossos termos, é um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses. Já a agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana. Em uma situação de falta de liberdade, opressão e repreensão racial, a ideia ativa no interior do conceito do agente assume posição de destaque (ASANTE *et al.*, 2009, p. 95).

Vejamos, então, a diferença entre agente e agência de forma afrocentrada conforme o autor. Sendo a pessoa um “agente”, ela tem a capacidade de agir de acordo com seus próprios interesses. Já a “agência” é a capacidade dos seres humanos em disporem de recursos psicológico e culturais para o avanço da libertação humana.

Valores afro no centro do discurso e também com o lugar de fala. Afrocentrar os processos educativos é colocar a África no centro das ações. África no centro não apenas no sentido de continente estático limitado à sua localização geográfica, mas sim considerando sua influência cultural e também a diáspora do povo africano. Assim, devemos considerar a população que foi sequestrada e trazida para as Américas e demais localidades do globo terrestre. Dessa forma, a afrocentricidade considera cada indivíduo de origem e/ou descendência africana como africano em diáspora. A partir da teoria afrocentrada, identificamos que as categorias do paradigma afrocentrado são caras ao debate acerca da educação. Para Asante *et al.* (2009), o processo de colonização impeliu os sujeitos africanos do continente ou em diáspora a serem descentrados pela perspectiva eurocêntrica, pois, além do processo escravizador que sofreram os povos africanos, contamos também com séculos de expropriação das riquezas desse continente somados também à subalternização de seu legado cultural. Assim, sobre a África, historicamente foi construída ou atribuída a um

lugar de produção histórica/cultural minoritária em relação ao padrão eurocentrista adotado como superior e hegemônico.

Compreendemos que, na educação, a Lei 10.639/03 é a agência disposta de recursos necessários para o avanço da liberdade humana. Considerando que os negros não tiveram a oportunidade de ter sua voz ativa e de contar a sua própria história e falar de sua cultura, entendemos que a palavra tem um poder significativo, pois

[...] as palavras determinam o nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras. Não pensamos a partir de uma suposta genialidade e inteligência, mas a partir de nossas palavras (BONDIA, 2002).

Consideramos também a linguagem como a primeira forma de colonialismo (FANON, 2008), pois o sujeito pensa a partir das palavras e distanciá-los da sua linguagem configura-se como uma estratégia de impedi-los de pensar a partir de sua própria identidade cultural; essa relação é ainda mais densa se considerarmos que as pessoas sonham a partir de uma linguagem.

E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (BONDIA, 2002).

Na atualidade, vivemos uma fetichização da informação em geral, colocamos a informação no mesmo patamar da aprendizagem do conhecimento, porém a informação é volátil e não nos toca significativamente estar informado, o que é muito diferente de possuir conhecimento. O conhecimento real é aquilo que nos toca, que nos causa transformação; aí, está o ponto crucial do paradigma educacional contemporâneo. Nesse sentido, urge estratégias educativas que causem experiências significativas para formação dos sujeitos.

#### 4. PERCURSO METODOLÓGICO

O campo de pesquisa é a Escola Albenice Maria da Silva, em Jaboatão-PE. Optamos pela análise do conteúdo dos objetivos do projeto. Entendemos que estes nos mostram a possibilidade de chegarmos ao ponto que desejamos, que é identificar proposições de processos pedagógicos que se voltem e/ou se afastem de uma perspectiva de educação afrocentrada.

Para isso, o primeiro momento da pesquisa foi o de caracterizar o local específico onde a pesquisa foi desenvolvida. Sendo assim, caracterizamos a escola e

também o projeto do grupo de percussão escolar. Aqui, adotamos uma abordagem qualitativa porque, segundo Minayo (1999), ela

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1999, p. 24).

Assim, desenvolvemos uma análise do conteúdo dos objetivos do Projeto Batuque Puká. Para Bardin (2010), a referida análise do conteúdo pode ocorrer a partir de três momentos, sendo eles: pré-análise (coleta de dados); exploração do material; e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na pré-análise, desenvolvemos uma leitura de todo o projeto aqui estudado e identificamos que, a partir dos objetivos (geral e específicos), poderíamos compor a nossa análise.

No segundo momento, desenvolvemos a exploração do material. Nesse momento, decidimos adotar por utilizar como categorias de análise os princípios da afrocentricidade. Sendo assim, buscamos, no texto dos objetivos, proposições que apontassem a Localização, Conscientização, Agente e Agência. Assim, de acordo com o contexto, analisamos a aproximação da educação afrocentrada e/ou o afastamento.

A interpretação dos resultados obtidos pode ser feita por meio das inferências, que são um tipo de interpretação controlada e fundamentada teoricamente. Segundo Bardin (2010, p. 41), é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisar, nos objetivos do projeto, os princípios da afrocentricidade, consideramos a categoria Localização afrocentrada e, assim, podemos incluir um posicionamento que esteja alicerçado nas experiências históricas da etnia negra. Dessa forma, ao problematizar costumes, valores, lutas e ensinamentos afro transmitidos à sociedade, podemos considerar não apenas o olhar eurocêntrico, mas ressaltar o olhar africano e valorizar todo o seu legado presente na cultura brasileira. Portanto, compreendemos que:

Dentro do paradigma afrocentrado, localizar diz respeito à demarcação e destaca as referências africanas como centro. Em outros termos, na configuração de africanidades enquanto topologias epistêmicas, isto é, partir de “lugares” africanos. O que se traduz no campo da educação através da ênfase no ponto de vista que situa os povos africanos e a

população afrodescendente como agentes e não coadjuvantes (NOGUEIRA, 2010, p. 3-4).

Assim, acreditamos que localizar experiências na tradição de matrizes afro pode despertar o empoderamento afro nos atores envolvidos no processo (os/as alunos/as e os/as professores/as).

Acreditamos que, ao reconhecer a importância e a contribuição da população africana e afrodescendente localizada a partir de seu próprio ponto e vista, revela-se a categoria Agência, a qual abrange “a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (ASANTE *et al.*, 2009, p. 94). No paradigma afrocentrado, entendemos Agência como o conjunto de dispositivos e sua devida articulação em prol das questões afro. Nessa perspectiva, o conceito de Agência constrói um embate à estrutura pré-estabelecida, pois, nós, negros, não precisamos nos render, nem nos calar, mas sim ser Agência e ter o lugar de fala.

Quanto à conscientização, de modo geral, entendemo-la como o ato de estar consciente. Nesse viés, o projeto buscou um posicionamento mais crítico frente à realidade social em que vivemos. Para Freire (1996, p. 9), “a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado”. Na afrocentricidade, a categoria Conscientização é o que orienta os seres humanos no conhecimento sobre as diversas formas de opressões a que são submetidos e, além disso, é o que orienta as vias possíveis para a libertação. Desse modo, identificamos que, ao fomentar o pertencimento étnico, as estratégias pedagógicas visaram a estimular que os educandos pudessem sair da condição de desagência para a condição de agente. Identificamos que os processos pedagógicos propostos nos objetivos do projeto não se distanciaram de uma perspectiva afrocentrada de educação.

Ao trabalhar a musicalidade negra em sala de aula, não estamos só repetindo tradições ou trabalhando alguma coisa desconexa à realidade dos alunos. Mas, ao trabalhar a musicalidade afro-brasileira/africana e ao desenvolver a música negra em sala de aula, estamos trazendo para a prática uma forma de pensar e uma forma de se expressar. Podemos dizer que, a partir da música, podemos estimular o pensar e que isso não precisa necessariamente se desenvolver por palavras.

Vale ressaltar que uma das formas de distanciar o povo negro de sua própria identidade cultural é distanciar-lo de suas linguagens (FANON, 2008). Dessa forma, assim como no período colonial, distanciar o negro de suas expressões musicais configura-se como estratégia de impedi-los de pensar. Ao impor uma forma única de linguagem desconectada em relação à sua própria identidade cultural é negada à pessoa negra a sua própria identidade. Então, a expressão da musicalidade negra é muito importante para o trabalho com as práticas pedagógicas da educação para as relações étnico raciais visto que abre uma possibilidade para diminuir preconceitos e combater os racismos.

Precisamos lembrar que as relações entre a África e Portugal são anteriores à colonização do Brasil (TINHORÃO, 1988). Então, a relação de Lisboa com a África data de meados do século XVI e, nesse período, já havia coroações dos Reis do Congo e igrejas portuguesas. Podemos dizer que o que chamamos de música portuguesa já é o resultado de um legado cultural negro. Outro fator importante a ser discutido é que os portugueses, apesar de terem sido responsáveis pela introdução dos escravizados africanos no Brasil, não foram responsáveis pelos registros de suas produções culturais.

Essas expressões da música africana da diáspora e apesar da diáspora são o legado das pessoas escravizadas que foram dispersas no globo. Porém, essa dispersão obrigou seus descendentes a sofrerem experiências culturais que têm resultados análogos ao redor do mundo. Outra questão importante, a qual não devemos esquecer, é que o acesso dos escravizados à alfabetização frequentemente era negado sob pena de morte. Assim, dentre as poucas oportunidades de expressão de linguagem permitidas aos escravizados, a música era uma delas. Então, a música torna-se vital para a cultura afro no momento que a indeterminação linguística foi imposta (GILROY, 2012).

Em muitas situações, a música era a única linguagem e forma de comunicação permitida, pois os povos escravizados eram misturados e a musicalidade era o que podia trazer a unidade agregadora.

A música afro faz com que a identidade das crianças e adolescentes consigam ter acesso à sua própria identidade e, a partir dela, possam entender-se enquanto negros, seja aflorado, seja despertado. Isso é visto a partir dos próprios relatos das crianças e adolescentes na participação nas atividades, na sua interação com a cultura negra e na sua identificação com a afrocentricidade a partir da música.

## 6. CONCLUSÃO

Quanto aos resultados, o professor, ao executar os modelos rítmicos presente na música afro, estimularam os/as alunos/as a executarem seus próprios modelos rítmicos de forma criativa e contextualizada, formando assim novos ritmos. Entendemos que, ao executar os modelos rítmicos, os alunos e as alunas têm a possibilidade de criar também os seus próprios padrões e, assim, identificamos também, o estímulo à criatividade. Também consideramos a possibilidade de ampliar o legado cultural a partir do conhecimento de outras formas musicais que não necessariamente estão diretamente ligadas ao seu convívio. Ao desenvolver a música negra em sala de aula, trabalhamos não só a autoafirmação da identidade negra, mas também colaboramos com a construção do conhecimento.

Concluimos que urgem mais e mais esforços de atividades que se alinhem a uma proposta afrocentrada de educação, sabendo que a sociedade brasileira estruturou-se em um paradigma eurocêntrico, brancocêntrico e racista.

Considerando o foco desse estudo, que foi o de verificar os processos pedagógicos escolares como fortalecimento da afrocentricidade no combate ao racismo no ambiente escolar, acreditamos que os esforços do projeto aproximaram-se e alinharam-se a uma proposta afrocentrada de educação.

## REFERÊNCIAS

32

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica Inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ**, 2002.

BRASIL. **Lei nº 7716**, de janeiro de 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7716.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm) Acesso: 19/02/2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. 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: 19/02/2021.

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.  
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34, 2012.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Renato dos Santos Junior. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, 2010.

SANTOS, Rayane Pereira; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Currículo contextualizado em escolas do campo: relatos de uma experiência. **Revista Interterritórios**. Recife, 2019.

TINHORÃO, José Ramos. **Os sons dos negros no Brasil: cantos, danças folguedos: origens**. São Paulo: Art Editora, 1988.

## A PERCEÇÃO DOCENTE ACERCA DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

**Sâmila Sousa de Mattos**

Graduada em Psicologia na Universidade de Fortaleza. Email: samilasousa47@gmail.com

**Luana Elayne Cunha de Souza**

Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. Professora da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Email: luana\_elayne@hotmail.com

33

**Resumo:** A comunidade negra é marcada pela estigmatização e violação histórica de direitos. Como forma de combate a esse contexto, são idealizadas ações afirmativas, no intuito de superar as injustiças do passado. Uma delas foi a Lei 10.639/2003 que garante o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira, dada a educação formal como instrumento primordial para a formação de uma sociedade que promova a igualdade racial. Neste sentido, o objetivo da presente pesquisa foi investigar a forma como professores do ensino fundamental da rede pública, da cidade de Fortaleza-CE e região metropolitana, percebem e trabalham os temas relacionados às culturas africanas e afro-brasileira, de modo a cumprir com os objetivos da Lei 10.639/2003. Os participantes responderam a um questionário formado por questões sociodemográficas e roteiro de perguntas abertas. Em relação ao método de análise de dados, foram utilizados o software SPSS e a técnica da análise de conteúdo. Foi identificado que o conhecimento desses profissionais em relação a essas temáticas é superficial. A maioria dos professores declarou ser importante para a educação o aprofundamento nessas culturas. No entanto, nas questões seguintes, ligadas às práticas docentes de luta contra o racismo, muitos participantes afirmaram não pôr a lei em prática ou não identificar racismo na escola e mesmo assim o combater em sala de aula. Como forma de reagir a essa situação se faz necessária a ampliação de formações continuadas que contemplem assuntos referentes à diversidade étnico-racial brasileira.

**Palavras-chave:** Racismo, Educação, Ações afirmativas, História e cultura afro-brasileira e africana, Lei 10.639/2003.

### ***THE TEACHER'S PERCEPTION ABOUT THE TEACHING OF AFRO-BRAZILIAN AND AFRICAN HISTORY AND CULTURE***

**Abstract:** The black community is marked by stigmatization and historical violation of rights. As a way of combating this context, affirmative actions are idealized in order to overcome the injustices of the past. One of them was Law 10.639 / 2003, which guarantees the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture, given formal education as a primary instrument for the formation of a society that promotes racial equality. In this sense, the objective of this research was to investigate the way in which public elementary school teachers, in the city of Fortaleza-CE and the metropolitan region, perceive and work on themes related to African and Afro-Brazilian cultures, in order to comply with the objectives of Law 10.639 / 2003. Participants answered a questionnaire formed by sociodemographic questions and an open-ended questionnaire. Regarding the data analysis method, the SPSS software and the content analysis technique were used. It was identified that the knowledge of these professionals in relation to these themes is superficial. Most teachers said it was important for education to deepen these cultures. However, in the following questions, linked to teaching practices in the fight against racism, many participants stated that they did not put the law into practice or did not identify racism at school and still fight it in the classroom. As a way of reacting to this situation, it is necessary to expand continuing training courses that address issues related to Brazilian ethnic-racial diversity. **Keywords:** Racism, Education, Affirmative action, Afro-Brazilian and African history and culture, Law 10.639/2003.

<b>Revisto anonimamente no processo de pares cegos.</b>  <b>Recebido:</b> 06/01/2021 <b>Revisado:</b> 05/03/2021 <b>Aprovado:</b> 31/03/2021	<b><i>Reviewed anonymously in the process of blind peer.</i></b>  <b><i>Received:</i></b> 06/01/2021 <b><i>Reviewed:</i></b> 05/03/2021 <b><i>Approved:</i></b> 31/03/2021
--	--

## 1. INTRODUÇÃO

O racismo, da mesma forma em que acompanha a história da humanidade, ameaça sua continuidade. Ele se configura como uma das questões mais atuais e pertinentes, acarretando consequências no bem-estar psicológico das suas vítimas, nas oportunidades de vida e no mercado de trabalho, no modo de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como na violência individual e coletiva (LIMA, 2020).

Sendo um fenômeno que já existia na Antiguidade, o racismo inicialmente não se baseava na raça, e sim na cultura, inferiorizando e biologizando povos escravizados. Foi apenas no século XVI que a ideia de raça foi inventada, ela tinha a finalidade de explicar a formação e superioridade europeia. Essa ideia foi usada para justificar o colonialismo (LIMA, 2020).

O racismo é entendido como um processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra uma pessoa ou toda uma esfera social identificada como distinta, baseada em alguma característica física externa, a qual é ressignificada em uma marca cultural interna que determina padrões de comportamento (LIMA; VALA, 2004).

A partir do contexto brasileiro, nesta década, são completos 130 anos após a abolição da escravidão, no entanto, a comunidade negra é o segmento mais desprovido de recursos da sociedade, a menos escolarizada, a que ocupa postos inferiores no mercado de trabalho e, também, a que possui o maior número de detentos no sistema prisional (DIOGO, 2014).

Por mais de 300 anos, cerca de 50 milhões de africanos foram arrancados de seus lares e conduzidos ao território brasileiro. Eles vinham, em sua maioria, das regiões de Angola, Moçambique, Cabo Verde e Guiné Bissau. Foram atribuídas a esses povos características de inferioridade, que contribuíram para a formação de estereótipos acerca dessa população (ANDRÉ, 2007).

As crenças do período da escravidão indicavam para uma suposta inferioridade intelectual, emocional e social, de forma que o negro representaria a ausência de moralidade, a corrupção e a morte. Já ao branco seria atribuído uma representação da pureza, da vida e da moral (ANDRÉ, 2007).

Vale ressaltar que após centenas de anos de exploração da mão-de-obra escrava, no ato da abolição, nada foi feito para garantir uma vida digna a esses então “recém libertos”. A forma como se deu esse processo relacional entre diferentes culturas contribuiu para a construção de uma percepção negativa sobre a forma como os negros são vistos até hoje, e que favoreceu a construção do racismo no Brasil (DIOGO, 2014).

O racismo apresenta-se de forma tácita na sociedade brasileira, ou seja, que não se revela claramente. Isso favorece a disseminação e legitimação desse comportamento discriminatório em vários setores sociais, entre eles a escola.

Por muitos anos a história e a cultura afro-brasileira e africana foram omitidas na sociedade, principalmente nas escolas brasileiras. Muitas pessoas, até hoje, são vítimas de racismo, estereótipos, práticas xenófobas, discriminatórias e preconceituosas. Além de ter a cultura negra invisível e inferiorizada, toda uma população é tratada como figurante no imaginário social, bem como é mostrado na produção científica brasileira (SANTOS; COELHO, 2013).

Com o objetivo de investigar o tratamento que a Psicologia tem dado ao estudo da temática étnico-racial no Brasil, Santos et al., (2012) traçaram uma linha do tempo em que apresentam três momentos do pensamento psicológico brasileiro frente a questões raciais. O primeiro momento é iniciado no final do século XIX e início do século XX, e se caracteriza por uma perspectiva de ordem biológica-causal. Nesse período os estudos tinham como objetivo traçar as características psicológicas dos escravizados, para fornecer elementos que demarcassem o negro dos demais. O segundo momento, determinado entre o período de 1930 até 1950, é caracterizado pelos autores pelo debate da construção social e cultural das diferenças entre brancos e negros, possuía um viés de desconstrução do determinismo biológico das raças. No terceiro, que teve início na década de 1990 e que prevalece até os dias atuais, se sobressaem estudos sobre branqueamento e branquitude.

Além de debates e ações de promoção da igualdade étnico-racial, o enfoque está em debater criticamente a herança social da legitimação do branqueamento e seus efeitos psicológicos sobre a identidade étnico-racial de negras e negros, além de fazer emergir as formas e manifestações da identidade branca, nomeada de branquitude.

Martins, Santos e Colosso (2013), desenvolveram um estudo acerca do panorama de como as relações étnico-raciais têm sido abordadas pela Psicologia no Brasil em artigos publicados entre os anos de 2000 e 2009. Eles demonstraram que a produção nesse recorte esteve centrada em debater a violência psicológica do preconceito e do racismo, o legado do branqueamento e suas consequências psicossociais sobre a identidade de negros e brancos, e o acompanhamento dos impactos das políticas e dos programas de promoção da igualdade étnico-racial.

As relações raciais têm sido objeto de pesquisa da Psicologia, principalmente da Psicologia Social, uma vez que esta área em específico tem direcionado sua atenção para as implicações da categoria raça e empreendido esforços para produção de conhecimento em relação à problemática. Uma vez que os estudos nessa área reconhecem que quando uma pessoa se manifesta é atravessada simultaneamente pelas representações e discursos predominantes em seus

grupos sociais de pertença, por argumentos contrários, pela mídia, ou seja, por diferentes âmbitos que debatam o tema em questão. Nesse sentido, quando alguém declara uma convicção sobre determinado objeto é porque já se tem construída uma representação sobre ele (SANTOS; SCOPINHO, 2015).

Contextualizando para as relações étnico-raciais no Brasil, quanto à forma como as relações entre diferentes grupos raciais foram estabelecidas, Munanga (2019) afirma que foi incorporado um modelo racista universalista que supõe a negação absoluta da diferença, sugerindo um ideal de homogeneidade que deveria se concretizar pela miscigenação e pela assimilação da cultura européia. Nesse sentido, a dinâmica de exclusão/inclusão social se caracteriza como uma fenda, impede que o povo negro se aproprie e goze, plenamente, dos direitos de cidadania.

Santos e Scopinho (2015) defendem que a invisibilidade do negro na sociedade brasileira ganha novas formas quando são implantadas medidas afirmativas de cunho racial. Como uma das medidas afirmativas para o combate ao preconceito racial destaca-se o decreto da Lei 10.639/2003, que determina o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino nacional. Tratou-se de uma das primeiras leis assinadas pelo ex-presidente Lula. Para as autoras, isto significou o reconhecimento da relevância do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades. A Lei apresenta a escola como ambiente de formação de cidadãos, destacando a importância de promover o necessário reconhecimento das matrizes culturais que fazem do Brasil um país rico, múltiplo e plural (DIOGO, 2014).

É importante ressaltar o quanto é indispensável o engajamento dos professores na participação nos cursos de Formação Inicial e de Formação Continuada, para que o objetivo da Lei 10.639/2003 seja atingido. De acordo com Dourado (2015) a Formação Inicial ocorre no nível superior, em cursos de licenciatura. Esses cursos, que têm duração mínima de oito meses, devem englobar a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, juntamente ao ensino e à gestão dos processos educativos formais e não-formais, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional. Já a Formação Continuada é compreendida pelo autor como a possibilidade de repensar o processo pedagógico, dos valores e saberes. Tem como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Ela envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas e cursos. Essas práticas devem preencher a carga horária mínima de 40 horas ao ano.

A realização desses cursos de formação é crucial para o desenvolvimento de uma Pedagogia voltada para a propagação da diversidade cultural. A sua ausência pode impossibilitar a extinção de práticas discriminatórias e

estereótipos estabelecidas em relação ao negro na escola (SANTOS; COELHO, 2013).

Na tentativa de contribuir com o combate ao racismo no contexto escolar, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como professores de ensino fundamental, da rede pública da cidade de Fortaleza-CE e região metropolitana, percebem e trabalham os temas relacionados às culturas afro-brasileira e africanas, de modo a cumprir com os objetivos da Lei 10.639/2003. De modo específico, esta pesquisa buscou conhecer as percepções desses professores sobre as culturas afro-brasileira e africana, investigar os posicionamentos dos professores com relação à Lei 10.639/2003, conhecer as práticas docentes que estes profissionais utilizam para atender à Lei 10.639/2003, e, por fim, analisar se estes professores utilizam alguma estratégia de combate ao racismo na escola em que trabalham.

Na busca de atingir os objetivos propostos deste estudo, a pesquisa é de natureza Quanti-Quali. A pesquisa quantitativa é indicada para abarcar, do ponto de vista social, uma grande quantidade de dados para que sejam classificados e em seguida possam tornar-se inteligíveis através de variáveis. Já a pesquisa qualitativa, como articulam os mesmos autores, investiga os valores, crenças, representações, atitudes, hábitos e opiniões. Tem como objetivo aprofundar a complexidade de fatos, fenômenos e processos particulares e específicos (MINAYO; SANCHES, 1993).

Quanto à amostra utilizada, contou-se com a participação de 30 professores, sendo 28 mulheres (93%) e dois homens (6%). A idade das/dos participantes variou de 24 a 63 anos, com média de 43,1 anos ( $DP = 9,2$ ). Desse grupo, sete participantes (23%) se auto reconhecem como de cor branca, três (10%) de cor morena, três (10%) de cor negra, e 17 (56%) de cor parda. No que se refere à religião, 18 (60%) se identificam como católicos, seis (20%) como protestantes/evangélicos, um (3%) como espírita, quatro (13%) manifestam não possuir religião, e um (3%) afirmou ter outra, sem identificar qual.

Quanto à formação acadêmica, 19 (63%) estudaram Pedagogia, seis (20%) cursaram Letras, um (3%) cursou História e um (3%) cursou Artes Visuais. Vinte e dois dos participantes (73%) possuem Especialização, dois (6%) tem Mestrado e um (3%) possui doutorado. Em relação ao tempo de docência, as respostas variaram de 3 a 38 anos, com média de 18,90 anos ( $DP = 8,31$ ). 26 (86%) lecionam Português, 18 (60%) ensinam História, sete (23%) dão aula de Literatura e 22 (73%) lecionam Artes.

Todos os participantes são funcionários da rede pública de ensino, de escolas municipais e estaduais. Eles lecionam em seis diferentes bairros da cidade de Fortaleza e região metropolitana. 10 professores (33%) lecionam no bairro Jacarecanga, seis (20%) no bairro Aerolândia, nove (30%) no bairro Sapiranga, três (10%) no bairro Luciano Cavalcante, um (3%) no bairro Garrote, da cidade

de Caucaia, e um (3%) no bairro Pajuçara, da cidade de Maracanaú.

## 2. DESENVOLVIMENTO

Para ter acesso aos participantes da pesquisa, a pesquisadora entrou em contato com profissionais da Educação previamente conhecidos, e, a partir desses, recebeu indicação de participantes, por meio da técnica da “bola de neve” (SALGANIK; HECKTHORN, 2004). No contato com os participantes, foi esclarecido que a participação era voluntária e que era garantido o sigilo e anonimato. Em seguida, aqueles que aceitaram participar do estudo, foram recrutados para preencher uma pesquisa com o objetivo de “investigar como professores de ensino fundamental percebem os temas relacionados às culturas afro-brasileira e africanas.” Os professores que participaram da pesquisa leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), segundo recomenda a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). Apenas após esses procedimentos os participantes começaram a responder ao questionário.

A coleta de dados ocorreu durante o semestre 2019.1. Vale ressaltar que esta pesquisa conta com aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Fortaleza (número do parecer: 3.082.294). Portanto, seguiu todos os critérios éticos da pesquisa com Seres Humanos, de acordo com a Resolução n. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012).

Os participantes responderam a um questionário formado pelos instrumentos apresentados na ordem a seguir:

*Questões sociodemográficas*, por exemplo, sexo, idade, religião, raça, status civil, formação acadêmica etc.

*Roteiro de perguntas abertas*, em que os participantes responderam percorrendo acerca de suas práticas docentes. Com o objetivo de se ter respostas para as dimensões investigadas nesta pesquisa, as perguntas norteadoras são apresentadas no Quadro 1:

**Tabela 1** - Dimensões investigadas e perguntas presentes no questionário

Dimensão investigada	Pergunta
Percepção de professores do ensino fundamental sobre as culturas afro-brasileira e africana.	Você já ouviu falar nas culturas afro-brasileira e africanas? Se a resposta for afirmativa, o que são? E quais as características dessas culturas?  Para você, o conhecimento das culturas afro-brasileira e africanas é relevante? Justifique.
Posicionamentos dos professores com relação à Lei 10.639/2003.	A Lei 10.639/2003 foi criada para assegurar o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino nacional. Você concorda com o ensino da História da África e da Cultura

	afro-brasileira nos sistemas de ensino nacional? Justifique.
Estratégia de combate ao Racismo na escola.	<p>Você utiliza alguma estratégia para promover o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira em sua prática docente? Se a resposta for afirmativa, quais?</p> <p>Você percebe situações de Racismo na escola? Se a resposta for afirmativa, quais?</p> <p>Você utiliza estratégias de combate ao Racismo em sua prática docente? Se a resposta for afirmativa, quais?</p>

Os dados textuais, obtidos a partir do questionário aplicado, foram analisados a partir do uso de elementos da análise de conteúdo. Bardin (2010) defende que a análise de conteúdo seria um conjunto de métodos que pretende realizar interpretações baseadas em inferências. Há o cumprimento das seguintes etapas: preparação das informações onde se lêem os dados obtidos e se decide quais deles serão analisados; unitarização, em que se transformam os dados em unidades de análise; categorização, onde se criam categorias para as unidades que serão analisadas; descrição das categorias e suas unidades, e interpretação dos dados descritos. Já o *software SPSS* foi utilizado para a análise das questões sociodemográficas e para os itens de múltipla escolha do questionário.

## 2.1 PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS CULTURAS AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Quando indagados acerca dos conhecimentos que possuíam sobre as culturas africana e afro-brasileira e se julgavam esses conhecimentos importantes, os participantes, em sua maioria, demonstraram possuir algum conhecimento referente as temáticas. No entanto, a descrição desses saberes apresentou grande variação.

**Tabela 1** - Percepções sobre a cultura afro-brasileira e africana

<b>Conhecem e acham importante na educação brasileira</b>	<b>94%</b>
<b>Conhecem, mas não acham importante na educação brasileira</b>	3%
<b>Não conhecem, mas acham importante na educação brasileira</b>	3%

Dos professores, 13% caracterizaram como “culturas vindas da África” e que sua importância se dá pela necessidade de se trabalhar diversidade na escola, em nenhum momento demonstraram reconhecer que essas culturas fazem parte da

cultura brasileira.

A maioria (73%) descreveu a cultura africana como “originária”, que “misturada com a cultura europeia e a cultura indígena compõem a cultura brasileira”, citam como elementos marcantes dessa herança a “música, a dança, a religião e a culinária”. Um exemplo de resposta desse grupo foi a do participante 01, no item 2.1 respondeu: “São influências culturais trazidas da África que estão presentes na cultura do Brasil. Danças, culinária, música, são algumas características”; E no item 2.2 (que será apresentado posteriormente) afirmou: “É necessário para conhecer a origem de algumas danças bem como o respeito a diversidade”.

Apenas 6% citam exemplos desses marcos culturais (samba, capoeira e o uso de turbante), e destacam a relevância desse saber para além da apresentação da diversidade, de forma que contribua para a “cidadania, combate ao racismo e relação identitária”. E apenas 3% destacam o período da escravidão como uma “perda para a nossa história que tem que ser compreendida pelas crianças desde pequenas”. Ainda houve um dos participantes (3%) que definiu a cultura afro-brasileira e africana pelas características físicas da comunidade negra.

De acordo com Santos e Coelho (2013), por muitos anos as culturas afro-brasileira e africana foram omitidas na sociedade, principalmente nas escolas brasileiras. Isso contribuiu para que toda uma população fosse tratada como figurante no imaginário social. Esse ponto de vista se faz presente nas respostas de grande parte dos participantes, pelo fato de consagrarem a culinária, dança, música e folclore como elementos mais marcantes dessas culturas.

Foi destacado nas respostas o povo brasileiro como a união de três raças: o branco, o negro e o índio, demonstrando um ponto de vista pacífico e romantizado da colonização, “cada raça contribuiu com o seu melhor”. Nesse sentido é possível relacionar essas respostas com o fato de que as crenças advindas do período colonial indicavam para uma suposta inferioridade intelectual, emocional e social, do negro. Dessa forma, a relevância do povo negro na sociedade se limitava a espaços predestinados, como por exemplo os espaços em que praticavam a culinária, música e dança (ANDRÉ, 2007).

Diante das percepções da cultura afro-brasileira e africana demonstradas pelos professores, é possível notar que as descrições, em sua maioria, são superficiais, demonstrando que mesmo os participantes que apresentaram conhecer alguns detalhes dessas culturas, não possuem o devido aprofundamento para contemplar essa competência educacional imposta na Lei 10.639/2003. Já que tem como proposta refletir questões identitárias, como a ancestralidade, a resistência e a cultura, propondo para esses princípios o uso de novas matrizes teóricas que considerem outros olhares sobre o processo histórico da cultura afro-brasileira (MOREIRA, 2017).

## 2.2 POSICIONAMENTOS DOS PROFESSORES COM RELAÇÃO À LEI 10.639/2003

Quando perguntado objetivamente, 97% dos professores marcaram ser favoráveis ao ensino da cultura africana e afro-brasileira. No entanto, 6% não argumentou a razão da afirmativa, e as justificativas dos demais variaram em três grupos (apresentados na tabela 2):

42

**Tabela 2** - Posicionamentos dos professores com relação à Lei 10.639/2003

"É importante, faz parte da nossa história"	60%
"É importante, conhecimento nunca é demais"	16%
"É importante, pois ajuda a combater o preconceito racial"	13%
Não é importante no ensino fundamental	3%

60% dos professores, em suas respostas, expressaram preocupação com a transmissão “da história do nosso povo”, demonstrando assim um sentimento de pertencimento. Um exemplo de resposta desse grupo foi a do participante 23: “É importante todos terem acesso ao ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, pois dessa forma pode-se reafirmar e conhecer nossa cultura.” 16% afirmou que os alunos devem ter acesso ao maior número de conhecimento possível, ou seja, que trataram as temáticas advindas dessas culturas como descontextualizadas à história do povo brasileiro. E 13% declarou ser importante por tratar-se de “uma ferramenta contra o preconceito racial tão presente em nosso país”, manifestando a convicção da relevância em aceitar as diferenças. O participante que afirmou que o ensino das culturas africana e afro-brasileiras não são importantes no ensino fundamental (3%), justificou que essas temáticas devem ser ministradas apenas no ensino médio.

Diogo (2014) destaca o decreto da Lei 10.639/2003 como uma das medidas afirmativas para o combate ao preconceito. Para a autora, isto significou a consagração da escola como ambiente de formação de cidadãos, destacando a importância em promover o necessário reconhecimento das matrizes culturais que fazem do Brasil o país rico, múltiplo e plural que é. Nas respostas dos participantes que justificaram com “é importante, faz parte da nossa história” e “é importante, pois ajuda a combater o preconceito racial”, é possível encontrar similaridades com o ponto de vista da autora Rosália Diogo.

Freire (1997) denomina como educação bancária a proposta pedagógica da educação oficial do sistema, que tem como característica manter engessado um conjunto de saberes ordenados em conteúdos descontextualizados, sem vida e sem significado aos alunos e submetidos a uma hierarquia irrefletida na organização dos currículos escolares para ser depositado, como nos bancos, na cabeça dos estudantes. Semelhante ao ponto de vista apresentado pelos participantes que responderam que “quanto mais conhecimento melhor”. A partir disso, é possível perceber que como não é importante para esses professores a

desvinculação da educação do modelo tradicional, que não prioriza os conhecimentos que fazem sentido ao contexto dos alunos, o ensino das culturas africana e afro-brasileiras é um conhecimento como outro qualquer.

### 2.3 ESTRATÉGIA DE COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA

Nesta dimensão investigada, três questões foram responsáveis por apurar esses dados: a primeira questiona se os docentes, em suas práticas, põe a Lei 10.639/2003 em ação, incluindo assim em seus conteúdos ministrados as culturas africana e afro-brasileiras, e caso a resposta seja afirmativa, como o faz; a segunda é se o participante identifica a presença de racismo na escola, e em caso afirmativo, de que formas isso aparece; e a última, se eles utilizavam alguma prática de combate ao racismo, e em caso afirmativo, quais.

Essas três perguntas possuem grande relação, afinal como ocorre o combate ao racismo se o profissional não o identifica em seu local de trabalho? Como valorizar o combate ao racismo se não concorda com a lei? Na tabela 3 constam as respostas dos participantes:

**Tabela 3 - Estratégia de combate ao racismo na escola**

<b>Afirmam pôr a lei em prática, identificar o Racismo na escola e o combaterem</b>	<b>43%</b>
<b>Afirmam não pôr a lei em prática, não identificar Racismo na escola, mas declaram que o combaterem</b>	20%
<b>Afirmam pôr a lei em prática, mas não identificam Racismo na escola, mas declaram que o combaterem</b>	17%
<b>Afirmam não pôr a lei em prática, mas identificam Racismo na escola e o combaterem</b>	13%
<b>Afirmam não pôr a lei em prática, não identificar Racismo na escola e não o combaterem</b>	6%

É possível observar incoerência em 50% dos participantes ao afirmarem que não identificam racismo na escola e ainda assim o combatem. E de modo geral, na parte discursiva, as respostas foram superficiais, como por exemplo a da participante 27, no item 2.4 ele respondeu: “Leciono português e na minha disciplina trabalho gênero textual receita (comidas que gostamos que foi de origem da África exemplo Feijoada)”. No item 2.5 afirmou: “Nunca presenciei em sala de aula sobre racismo, mas outros tipos de preconceito sim”. E no item 2.6 disse: “se necessário sim. Como educadores podemos interferir nessa questão, com leituras, rodas de conversas, vídeos, dinâmicas”. Não houveram respostas que destacassem quais leituras e dinâmicas eles utilizavam, ou que relatassem experiências exitosas de intervenções com essa proposta.

Alguns professores ainda frisaram que a preocupação com essas temáticas se dá por conta própria, pois não há um incentivo por parte das instituições de ensino para que as culturas de matriz africana sejam trabalhadas em sala de aula.

Os desafios do corpo docente em lidar com temas da cultura afro-brasileira também estão relacionadas à construção epistêmica desses indivíduos, dessa forma surge a necessidade de uma “nova formação” e olhares para outros referenciais teóricos que propiciem a cultura africana e afro-brasileira como formadora de identidades e civilizatória (MOREIRA, 2017). Nesse sentido, o corpo docente investigado, em sua maioria, não se apresenta sensível para perceber e combater situações de racismo na escola.

Após realizarem uma pesquisa que investigou a percepção de professores sobre religiões de matriz africana, Carvalho e Silva (2018) afirmam ser um desafio à escola, e sobretudo aos seus professores, incorporar o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, afinal, estes se deparam com a obrigação de ter que repensar suas práticas e visão de mundo para lecionar tais conteúdos, assim muitos não obtêm êxito. No entanto, é papel da escola constituir um espaço de implantação de estratégias de combate à discriminação no Brasil, contribuindo para a sociedade, na busca pela garantia e promoção da igualdade racial no espaço escolar.

Carvalho e Silva (2018) destacam a importância de programas de formação continuada com a intenção de fortalecer o conhecimento e a valorização das culturas africana, afro-brasileira e indígenas. Eles ressaltam que os professores que concluíram o curso de formação continuada intitulado “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, ofertado na modalidade de EAD pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), modificaram suas práticas, passando a contemplar as religiões afro-brasileiras nos conteúdos debatidos em sala de aula. Nesse sentido, é viável concluir que caso iniciativas como essa forem ampliadas em escala nacional muito pode ser avançado no combate ao racismo.

### **3. CONCLUSÃO**

Na realização desta pesquisa, foi investigada a forma como 30 professores do ensino fundamental da rede pública da cidade de Fortaleza-CE e região metropolitana percebem e trabalham os temas relacionados às culturas afro-brasileira e africana, de modo a cumprir com os objetivos da Lei 10.639/2003. Foram atingidos também os objetivos específicos de conhecer as percepções desses professores sobre as culturas afro-brasileira e africana, investigar os posicionamentos dos professores com relação à Lei 10.639/2003, conhecer as práticas docentes que estes profissionais utilizam para atender à Lei 10.639/2003, e, por fim, analisar se estes professores utilizam alguma estratégia de combate ao racismo na escola em que trabalham.

Foi identificado que o conhecimento desses profissionais em relação a essas temáticas é superficial. Mesmo os professores que se mostram sensibilizados com o combate ao racismo demonstram valorizar apenas aspectos estigmatizados das culturas africana e afro-brasileira, como a música, a dança e a culinária, que representam espaços rotulados à comunidade negra desde o período colonial.

Quando questionados da relevância da instauração da Lei 10.639/2003, a maioria dos professores declarou ser importante para a educação por fazer parte da nossa história e ser uma forma de combate ao preconceito. No entanto, nas questões seguintes, ligadas às práticas docentes de luta contra o racismo, muitos participantes afirmaram não pôr a lei em prática ou não identificar racismo na escola e mesmo assim o combaterem em sala de aula, o que demonstrou incoerência e despreparo desses profissionais. Portanto, como forma de reagir a essa situação se faz necessária a ampliação de formações continuadas que contemplem assuntos referentes à diversidade étnico-racial brasileira.

Pesquisas como essa são de grande relevância para a sociedade, devido a sua intenção de tornar visível um cuidado necessário que os educadores devem ter com questões tão enraizadas na sociedade e que devem ser problematizadas, como o racismo. Seria interessante, como forma de preencher lacunas deixadas por este estudo, a ampliação da amostra para que possa englobar mais professores, outras regiões brasileiras, e incluir profissionais de instituições privadas de ensino.

Os dados encontrados nesse estudo trazem a reflexão da necessidade da ampliação do conhecimento dos profissionais da educação, acerca das culturas africana e afro-brasileira, para que, a partir disso, possam transmitir e assim contribuir para a desmistificação das representações negativas que a comunidade negra ainda carrega. A forma de combater essa situação deve se dar a partir da sensibilização do público docente quanto a diversidade étnico-racial brasileira, tanto na formação inicial como na formação continuada desses professores. Nesse sentido, apresento essa pesquisa para incentivar a expansão de estudos sobre essa temática.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Maria da Consolação. Psicossociologia e negritude: breve reflexão sobre o "ser negro" no Brasil. **Boletim-Academia Paulista de Psicologia**, v. 27, n. 2, p. 87-102, 2007.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. (1977). **Lisboa (Portugal): Edições**, v. 70, p. 225, 2010.
- BRASIL, M. S. Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. **Sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos**, 2012.
- CARVALHO, Guilherme Paiva; SILVA, Eliane Anselmo. As religiões afro-brasileiras na escola. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 76, n. 2, p. 51-72, 2018.
- DIOGO, Rosália. O que é racismo, a partir do caso brasileiro. In: JESUS, Jaqueline de; CARVALHO, Paulo de; DIOGO, Rosália; Granjo, Paulo (Orgs.). **O que é Racismo?** Lisboa: Escolar Editora, p. 71-91, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, p. 61-78, 1997. LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. **Psicologia Social do Preconceito e do Racismo**. Editora Blucher, 2020.

46

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. **Psicologia Social do Preconceito e do Racismo**. Editora Blucher, 2020.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de psicologia (Natal)**, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004.

MARTINS, Edna; DOS SANTOS, Alessandro de Oliveira; COLOSSO, Marina. Relações étnico-raciais e psicologia: publicações em periódicos da SciELO e Lilacs. **Psicologia: teoria e prática**, v. 15, n. 3, p. 118-133, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de saúde pública**, v. 9, n. 3, p. 237-248, 1993.

MOREIRA, Anália de Jesus. A Lei No 10.639/03: Pressupostos e Propostas para a Educação Brasileira In: SANTIAGO, Ana Rita. et al. (Org.). **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Autêntica Editora, 2019.

SALGANIK, Matthew J.; HECKATHORN, Douglas D. Sampling and estimation in hidden populations using respondent-driven sampling. **Sociological methodology**, v. 34, n. 1, p. 193-240, 2004.

SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: MITO OU REALIDADE?. **Reflexão e Ação**, p. 123-148, 2013.

SANTOS, Alessandro de Oliveira dos; SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. SPE, p. 166-175, 2012.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; SCOPINHO, Rosemeire Aparecida. A questão étnico-racial no Brasil contemporâneo: notas sobre a contribuição da teoria das representações sociais. **Psicol. saber soc**, p. 168-182, 2015.

## INVESTIGAÇÃO SOBRE POSSÍVEIS REGISTROS ADINKRAS NA ARQUITETURA BRASILEIRA

**Francisca Andréa Brito Furtado**

Mestre em Filosofia (UFC), docente do Centro Universitário de Juazeiro do Norte - UNIJUAZEIRO.

E-mail: [andreafurtadoufc@gmail.com](mailto:andreafurtadoufc@gmail.com)

**Fernanda Rocha de Oliveira**

Mestre em Preservação do Patrimônio Cultural (IPHAN).

E-mail: [fernanda-arq@hotmail.com](mailto:fernanda-arq@hotmail.com)

47

**Resumo:** O campo do patrimônio é espaço de disputa de narrativas. Historicamente a narrativa dos colonizadores europeus teve destaque no que tange aos elementos que seriam relevantes enquanto constituintes da nossa identidade cultural, fossem eles materiais ou imateriais. Nosso estudo objetiva ampliar o debate sobre necessárias visibilidades em relação às contribuições dos povos africanos no Brasil. Apresenta, como recorte de investigação e provocação, a busca por evidências da incidência de símbolos africanos, denominados adinkras, em partes componentes de construções brasileiras, a saber, elementos vazados, pisos, esquadrias, portões e grades de ferro. Tal simbologia, atribuída aos povos akan, traduziria mensagens deixadas pelos negros escravizados em nosso território, pois carregam consigo saberes antigos, filosofia e ensinamentos preciosos para o povo akan. Portanto, seu registro na cultura afro-brasileira fortaleceria, potencialmente, nossos laços com a nossa ancestralidade. No intuito de alcançarmos nossos objetivos, apresentamos a metodologia adotada de acordo com a estrutura do trabalho. Recorremos à pesquisa bibliográfica para amparar debates diversos: apagamentos oriundos da colonialidade; quais “Áfricas” aqui existem e merecem ser (re)conhecidas; histórico e perspectivas do campo do patrimônio frente ao legado afro-brasileiro; resgates históricos sobre os ideogramas adinkras e sua relação com os ofícios exercidos por negros escravizados no Brasil. Para investigar pistas adinkras em construções brasileiras, fizemos: pesquisa em *sites* para demonstrar a incidência desses símbolos em edifícios africanos; pesquisa bibliográfica para sintetizar estudos brasileiros que pesquisam essa temática; análise de literatura contendo desenhos de esquadrias e gradis antigos – pertencentes a diferentes cidades brasileiras – e proposta de associação entre alguns desenhos analisados e os símbolos adinkras. Ao final, são novamente mobilizados referenciais teóricos que buscam consubstanciar a análise proposta.

**Palavras-chave:** Adinkra, Arquitetura brasileira, Patrimônio, Cultura afro-brasileira.

### **INVESTIGATION ABOUT ADINKRAS POSSIBLE RECORDS IN THE BRAZILIAN ARCHITECTURE**

**Abstract:** The Patrimony field is space for narrative disputes. Historically the narrative of european settlers was highlighted to what regards the elements that would be relevant as constituent of our cultural identity, were them material or immaterial. Our study objectifies to expand the debate about appropriate visibility in relation to contributions to the African people in Brazil. It presents, as a research paper and provoking, the search for evidence from the incidence of African symbols, named adinkras, in parts components of brazilian constructions, in other words, leaked elements, floors, frames, gates, iron bars. Such symbology attributed to the akan people would translate messages left by the enslaved blacks in our territory, therefore they carry with them ancient knowledge, philosophy and valuable lessons to the akan people. Thereby, its registration in Afro-Brazilian culture would strengthen, potentially, our bonds with our ancestry. In an attempt to achieve our goals, we present the methodology adopted according to the structure of the paper. We turn to bibliographic research to support several debates: deletions derived from coloniality; which ones “Africa” exist here and deserve to be recognized, kown; historical and field perspectives of the patrimony compared to the afro-brazilian legacy; historical rescues about adinkras ideograms and its relation with the offices exercised by enslaved blacks

in Brazil. For investigating adinkras clues in brazilian constructions, we did: researches in websites to demonstrate the incidence of these symbols in African buildings; bibliographic research to synthesize brazilian studies that search this subject; literature review containing drawings of frames and old fences - owned to different brazilian cities - and proposal for association among some drawings reviewed and the adinkras symbols. By the end, once again are mobilized theoretical references that seek to substantiate the examination proposed.

**Keywords:** Adinkra, Brazilian Architecture, Patrimony, Afro-brazilian Culture.

**Revisto anonimamente no processo de pares cegos.**

**Recebido:** 06/01/2021  
**Revisado:** 05/03/2021  
**Aprovado:** 31/03/2021

***Reviewed anonymously in the process of blind peer.***

***Received:*** 06/01/2021  
***Reviewed:*** 05/03/2021  
***Approved:*** 31/03/2021

**DOI:** 10.46696/issn1983-2354.raa.2021v14n38.dossieartefatos2020.p47-63

## 1. INTRODUÇÃO

Ao definirmos quais narrativas e símbolos nos representam enquanto sociedade, escolhemos quais elementos da nossa história e da nossa memória iremos exaltar ou invisibilizar. Porém, hierarquizações e imposições de valores culturais de uns grupos sobre outros podem afetar negativamente esse processo. Nesse sentido, a seleção de elementos enquanto patrimônios culturais de uma sociedade é um bom termômetro para vermos se as narrativas sobre um local contemplam os diversos grupos sociais ou demonstram a hegemonia de grupos dominantes.

No Brasil, diversos fatores históricos influenciaram a forma como nossa história tem sido oficialmente contada, abarcando a seleção dos elementos considerados patrimônios culturais nacionais. A partir das práticas de hierarquização de valores culturais e morais, herdadas dos nossos colonizadores europeus (incluindo os pertencentes a ordens religiosas), foram gerados apagamentos diversos da cultura dos negros escravizados: relativos tanto à bagagem sociocultural que trouxeram de seu continente de origem, quanto às contribuições que estes grupos geraram para a construção do nosso país.

Essas práticas têm sido, por muitos anos, institucionalizadas em ambientes acadêmicos e em órgãos oficiais de preservação, a partir da valorização e da perpetuação de narrativas e símbolos que traduzem valorações de base majoritariamente eurocêntrica e norte-americana, em detrimento de um maior reconhecimento da riqueza do nosso legado afro-brasileiro. E como consequência desse processo, houve uma sub-representatividade da cultura negra dentre os elementos considerados patrimônios nacionais brasileiros.

Embora tenha havido progressos nesse sentido – sobretudo a partir do aumento da produção de pesquisadores e de militantes na temática negra do Brasil –, ainda há muitos estudos a serem feitos para contribuir na revisão das práticas de valoração cultural brasileiras. E, nesse sentido, convém destacar um ensinamento popular africano: “nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás”<sup>3</sup>.

Com isso, este artigo objetiva ampliar o debate sobre necessárias visibilidades em relação às contribuições dos povos africanos no Brasil. Apresenta, como recorte de investigação e provocação, a busca por evidências da incidência de símbolos africanos denominados adinkras em partes componentes de construções brasileiras.

---

<sup>3</sup> Esse provérbio africano, que se apresenta de modo oral e escrito (símbolo), é um dos vários outros que se disseminaram pelo continente americano devido à diáspora forçada, e que continuam transmitindo sabedorias desses povos (DRAVET; OLIVEIRA, 2017); apesar das invisibilizações sofridas por essa cultura.

Para tal, utilizamos pesquisas bibliográficas e investigações fotográficas (esta última realizada tanto em livros e artigos quanto em *sites* de imagens). Com base nesses recursos pudemos elaborar um referencial teórico que deu suporte às discussões levantadas, assim como foi possível realizar algumas aproximações/pistas sobre possíveis vestígios culturais africanos em construções brasileiras.

Partindo do debate sobre colonialismo, colonialidade e apagamentos africanos, adotamos uma perspectiva decolonial para afirmar outras Áfricas possíveis e que merecem aprofundamento investigativo. O trabalho culmina na apresentação de elementos presentes na arquitetura brasileira (em especial grades de ferro, esquadrias e pisos) que entendemos como pistas adinkras, sendo o artigo arrematado com apontamentos que consubstanciam a análise apresentada.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 APAGAMENTOS DA COLONIALIDADE X ÁFRICAS A (RE)CONHECERMOS

Para o sociólogo e teórico político peruano Aníbal Quijano (2010), os conceitos de colonialidade e colonialismo fazem parte de um projeto de poder eurocêntrico que historicamente alimentou o estigma de uma África animalizada e, portanto, inferior, numa tentativa de justificar o horror da escravidão e a subalternização socioeconômica de negros e negras. Contudo, há diferenças entre estes conceitos: enquanto o colonialismo se refere ao domínio objetivo de um povo/cultura sobre outro povo/cultura, a colonialidade transcende essa dimensão objetiva da dominação, e teria perdurado mesmo após o fim do colonialismo histórico.

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 subjectivos, da existência social cotidiana e da escala societal. (QUIJANO, 2010, p.74).

A socióloga argentina María Lugones também debate a modernidade colonial e os impactos decorrentes das dicotomias hierárquicas que ela gerou. Embora seu texto foque o tema sob a ótica de gênero, a autora destaca como as dicotomias geradas pelo homem colonizador ocidental agiam em seu favor:

Essa distinção tornou-se a marca do humano e a marca da civilização. Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. (LUGONES, 2014, p. 936).

A visão de superioridade do branco colonizador (e das suas ordens religiosas) em relação aos povos indígenas e africanos impôs, brutalmente, valores religiosos e morais eurocêntricos aos grupos sociais subalternizados. Assim, a escravidão não apenas marcou expressivamente os contornos da sociedade colonial, mas ainda hoje apresenta reflexos em nossas vidas, por meio das relações raciais, desigualdades sociais e culturais (AMIM; REIS, 2020).

Para Kilomba (2019) os conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial. Em seu livro “Memórias de plantação”, ao discutir o epistemicídio<sup>4</sup> acadêmico de sujeitos negros, a autora nos lança questões perturbadoras:

Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento têm feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens? (KILOMBA, 2019, p. 50).

Efetuando um paralelo desse poder com a memória, se substituirmos, no texto de Kilomba, a palavra “conhecimento” pela palavra “patrimônio”, quais respostas teríamos? Os bens protegidos pelo Estado são suficientes para demonstrar toda a pluralidade das diversas Áfricas importadas pelo nosso país?

A realidade é que a colonialidade gerou, no Brasil, a valorização de obras que demonstravam influências europeias e norte-americanas, ou versões brasileiras de adaptações dessas fontes de inspiração. (OLIVEIRA; AMARAL, 2015). Por outro lado, houve diversos apagamentos de elementos relativos à cultura africana. São exemplos, respectivamente, de ambas situações: a valorização da arquitetura e da escultura barrocas, em Minas Gerais; a apreensão, pela Polícia Federal, da chamada “Coleção Magia Negra, em razão de intolerância religiosa existente no país (ALVES, 2019).

É importante salientar que o eurocentrismo no qual pautamos nossa crítica é definido como uma forma de leitura do mundo a partir da noção de colonialidade, não sendo esta prática restrita dos europeus. De acordo com Quijano (2010), é uma prática de todos aqueles educados sob esse poder; portanto, essa forma de ler e interpretar é também praticada por outros povos. E é por isso que, aqui, entendemos que o povo brasileiro ainda atua dessa maneira.

Mas a visão eurocêntrica tem sido confrontada por meio da atuação de movimentos negros (incluindo grupos de pesquisadores) que têm buscado reformulações conceituais para enfrentar essas questões enquanto lutas sociais

---

<sup>4</sup> Conceito desenvolvido pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos e, no Brasil, difundido especialmente através da tese de doutorado de Sueli Carneiro, intitulada “A construção do outro como não-ser como fundamento do ser”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), em 2005.

(CUNHA JÚNIOR, 2012). As pesquisas têm incorporado especificidades de base africana ou interculturais, abrindo espaço para interpretações pluriculturais, uma vez que o continente africano é ricamente diverso.

De acordo com Souza (2018), pode-se afirmar que Áfricas são processos contínuos e fluídos de experiências, percepções e culturas. A autora entende que a África, em sua diáspora, pôde protagonizar a vida, engendrar histórias e transformar seu meio ambiente. Ainda segundo ela, mesmo antes do início do tráfico de mão de obra escravizada pelos europeus, os povos africanos já cruzavam os mares e difundiam sua cultura e tradições. Acrescentamos, aqui, que esses povos também compartilharam, através de sua diáspora, suas tecnologias e ciências. Dito isto, cabe pensar quais Áfricas temos a (re)conhecer em nosso território.

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), órgão responsável pela identificação e gestão dos bens culturais brasileiros, foi bastante criticado porque, em suas primeiras décadas de atuação, protegeu um patrimônio majoritariamente “branco, católico e europeu” (OLIVEIRA; AMARAL, 2015). Contudo, como novas maneiras de ler e interpretar as contribuições africanas e afro-brasileiras em nossa cultura têm alcançado diversas áreas, o IPHAN passou a incluir bens representativos destes grupos étnicos em seu rol de patrimônios nacionais. A exemplo, o tombamento do Terreiro da Casa Branca do Engenho Velho, ainda em 1985, foi considerado um marco inicial desse processo. Posteriormente, o órgão passou a abarcar outros bens materiais (outros templos afro-brasileiros<sup>5</sup> e elementos memoriais<sup>6</sup>) e imateriais (como rodas de samba e de capoeira, jongo, entre outras manifestações<sup>7</sup>).

Ainda há um longo caminho a ser percorrido para que essas intenções de visibilidades à cultura africana no Brasil tenham a devida consolidação. E, para isso, nos cabe apontar tópicos a reformular, ampliar. Por exemplo, para além da seleção de bens representativos dessa cultura, é válido um aprofundamento nas teorias e práticas culturais africanas de gestão e conservação de suas construções, uma vez que se distinguem do modelo europeu, ensinado nas escolas de Arquitetura<sup>8</sup>.

Porém, para seguir avançando, aqui está sendo proposta uma reflexão específica, voltada para as práticas de investigação e de atribuição de valor

---

5 Sobre isso, ver: <<http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/977/iphan-lanca-livro-sobre-tombamento-de-templos-afro-brasileiros>>.

6 Como o Parque Memorial Quilombo dos Palmares e Sítio Arqueológico do Cais do Valongo.

7 No portal do IPHAN foi lançada matéria sobre o Dia da Consciência Negra, onde são listadas diversas ações do órgão nesse sentido. Ver: <<http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4446/o-dia-da-consciencia-negra-e-o-reconhecimento-do-patrimonio>>.

8 Enquanto algumas culturas ocidentais tendem a uma valorização da originalidade material dos bens culturais, povos de países africanos fazem constantes substituições dos materiais construtivos das edificações de valor cultural em seu país, uma vez que geralmente adotam materiais frágeis, menos duráveis. (OLIVEIRA, 2019).

relativas a edificações antigas: estamos incluindo, nessas ações, análises de técnicas construtivas e de padrões de organização espacial que podemos ter herdado dos povos africanos? E, de modo mais aprofundado, nossos estudos têm sido capazes de avaliar se há simbologias, de origem africana, que tenham ficado camufladas em elementos agregados a nossas construções?

## 2.2 INVESTIGANDO SÍMBOLOS ADINKRAS NA ARQUITETURA

53

Entre os séculos XVI e meados do XIX, cerca de 4 milhões de homens, mulheres e crianças (o equivalente a mais de um terço de todo comércio negreiro)<sup>9</sup> foram escravizados e trazidos para o Brasil (IBGE, 2007). Muitos deles eram membros da realeza, herdeiros de tronos ou figuras centrais em disputas políticas em suas terras natais, mas foram vendidos como escravos por seus inimigos. (DZIDZIENYO, 2008).

De acordo com Dzizienyo (2008), muitos foram os territórios de origem dos negros escravizados, embora grande parte tenha vindo da África Ocidental. Ao serem forçadamente trazidas ao Brasil, essas pessoas não tiveram apenas seus corpos transportados, mas trouxeram consigo suas cosmovisões, tão múltiplas quanto suas origens étnicas.

Embora sejam conhecidos os apagamentos culturais que estes povos têm sofrido desde que chegaram aqui (PENHA *et al*, 2018), entendemos que esses homens e mulheres não se adaptaram à cultura local sem resistir ou sem buscar estratégias para proteger suas culturas e tradições. De acordo com Penha *et al* (2018), esses sujeitos buscavam se reterritorializar, e, para isso, evocavam a memória de suas referências culturais. Por isso, acreditamos que a arquitetura (incluindo seus elementos integrados) foi uma das áreas que puderam, de alguma maneira, ser abrigo para essas referências.

Para Silva e Dias (2020), negros e negras trazidos ao Brasil pelo processo escravista teriam contribuído, apesar dos poucos estudos sobre esta questão, com as tecnologias africanas e afrodescendentes em diversos campos do conhecimento, como História, Estudos Sociais de ciência e tecnologia, Medicina, Etnobotânica, Arquitetura, Matemática e outros. Ainda segundo os autores, muitos destes povos foram perseguidos, inclusive com base nas tecnologias que dominavam. De acordo com Silva e Dias (2020), apoiados em trabalhos de outros autores<sup>10</sup>, as contribuições na arquitetura se evidenciariam na presença

---

<sup>9</sup> Segundo o portal *Slave Voyages* (<<https://www.slavevoyages.org/>>), nesse mesmo período, 3.169.124 escravizados desembarcaram no Brasil, correspondendo a 36,4% do total global (8.706.771).

<sup>10</sup> Para mais informações, ver: “CUNHA JÚNIOR, H. **Tecnologia africana na formação do povo brasileiro**. CEAP, 2010” e “FARIA, J. P. R. **Influência africana na arquitetura de terra de Minas Gerais**. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG, 2011”.

de conhecimentos africanos nas construções coloniais e imperiais, principalmente pelo uso do pau-a-pique, pilão de taipa e cantaria.

Tecendo outras investigações a esse respeito, chamam atenção informações de Campos (2009). A maioria dos africanos escravizados que foram enviados para o Rio de Janeiro pertencia ao grupo linguístico Bantu, cuja localização atual corresponde a países como Congo, República Democrática do Congo (antigo Zaire), Angola e Moçambique. Eles trouxeram consigo contribuições importantes, como suas tecnologias voltadas para a fabricação de cerâmica e para a fundição de ferro, sendo esta última considerada de qualidade superior à da Europa, na época (CAMPOS, 2009).

Esses escravos africanos pertenciam a grupos que tinham conhecimentos técnicos avançados, pois faziam parte de uma cultura de especialistas. Entre esses grupos, os Bantus eram conhecidos como "o povo que detinha o segredo da metalurgia", exímios metalurgistas, que conheciam e controlavam a temperatura do forno e a composição do material para a fundição. Através do estudo da arqueometalurgia, pode-se constatar a sofisticação dessa tecnologia de fundidores usada na confecção desses metais, considerados superiores à indústria europeia da época. (CAMPOS, 2009, p.1).

Considerando que muitos negros, no Brasil, assumiram ofícios como os de ferreiros, entende-se que não apenas essa habilidade metalúrgica tenha sido incorporada à arquitetura (por exemplo, por meio dos gradis e portões de ferro que compunham as edificações), mas que ela tenha abarcado, em si, simbologias ocultas da cultura negra.

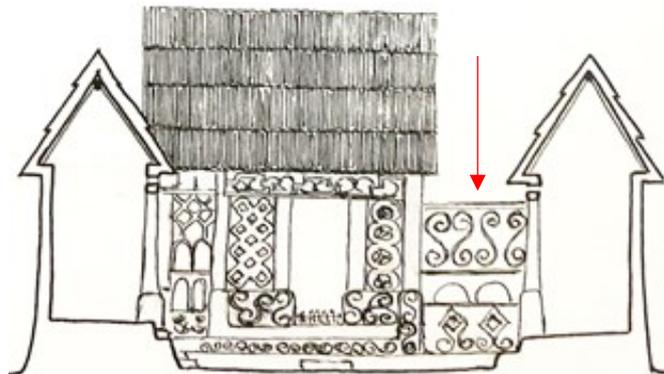
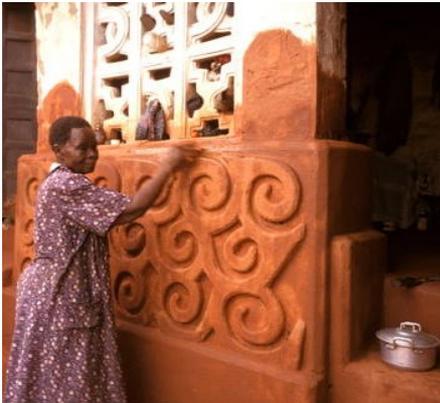
A simbologia adinkra é um entre os diversos sistemas de escrita dos povos africanos antigos, a exemplo dos conhecidos hieróglifos egípcios. É constituída por um conjunto de símbolos iconográficos de valor cultural, cujos significados são imateriais, abstratos e filosóficos. O ideograma *sankofa*, por exemplo, significa "voltar e apanhar de novo aquilo que ficou para trás", num sentido de aprender com o passado (com as próprias raízes) e, a partir dele, construir o próprio desenvolvimento (NASCIMENTO, 2008).

Essa simbologia está relacionada aos povos Akan, um grupo étnico que inclui a tribo Asante e outras. Os Akan habitavam a África Ocidental e hoje estão situados em Gana. Mas de acordo registros de Nascimento (2008), com base na história oral, o sistema dos adinkras teria origem a partir de uma guerra entre o rei dos Asante e Kofi Adinkra, rei de Gyaaman (região da Costa do Marfim). Os Asante teriam vencido a guerra e dominado a arte dos adinkra, ampliando o território onde esse ideograma foi aplicado.

Embora seja mais comum encontrar usos de adinkras em roupas<sup>11</sup>, em cerâmica e em peças fundidas em ouro (NASCIMENTO, 2008), na arquitetura também há registros desses símbolos: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) inseriu edifícios tradicionais Asante na Lista do Patrimônio Mundial, por serem os últimos testemunhos remanescentes desta civilização, que fora um rica e poderosa do final do século XVIII ao final do século XIX.

Dispostos em torno de pátios, os edifícios são construídos com madeira, bambu e gesso de lama e originalmente tinham telhados de palha. Os baixos-relevos decorativos únicos que adornam as paredes são arrojados e retratam uma grande variedade de motivos. As formas comuns incluem detalhes em espiral e arabescos com representações de animais, pássaros e plantas, ligados aos símbolos tradicionais “Adinkra”. Tal como acontece com outras formas de arte tradicionais dos Asante, estes desenhos não são apenas ornamentais, mas também têm significados simbólicos, associados às ideias e crenças do povo Asante, e foram transmitidos de geração em geração. (UNESCO, s/d).

**Figuras 1 e 2:** adinkras aplicados na arquitetura Asante: à esquerda, edificação tradicional com elementos vazados (cor branca) e em alto-relevo (cor de terra); à direita, representação (em corte) do santuário de Baviviasi. Na figura 2, destaque (em seta vermelha) para o desenho de *sankofas*.



**Fontes:** figura 1 - UNESCO (s/d); figura 2 – (WEIMER, 2014, p. 46), com edição das autoras (2020).

Embora o autor brasileiro Günter Weimer (2014) – que analisa influências africanas na arquitetura brasileira – não tenha destacado essa informação em sua análise, no seu croqui da arquitetura Asante (figura 2) é notória a existência de adinkras integrados à construção. Destacamos, na seta em vermelho, o

<sup>11</sup> De acordo com Nascimento (2008), adinkra significa “adeus”, uma vez que a tradição era que estes símbolos aparecessem nas roupas que as pessoas usavam em ocasiões fúnebres ou em homenagens.

adinkra *sankofa*, um dos mais conhecidos e abordados adinkras em estudos brasileiros sobre essa simbologia africana.

Alguns pesquisadores têm buscado identificar essa simbologia africana em construções brasileiras (SOUZA, 2018; CERQUEIRA, 2016; MOREIRA; LOPES, 2017), e a *sankofa* (como também a *sankofa dua*) é o adinkra mais apontado em gradis e portões de ferro. Mas também foram encontrados alguns poucos registros de calçadas com símbolos que remetem à simbologia adinkra.

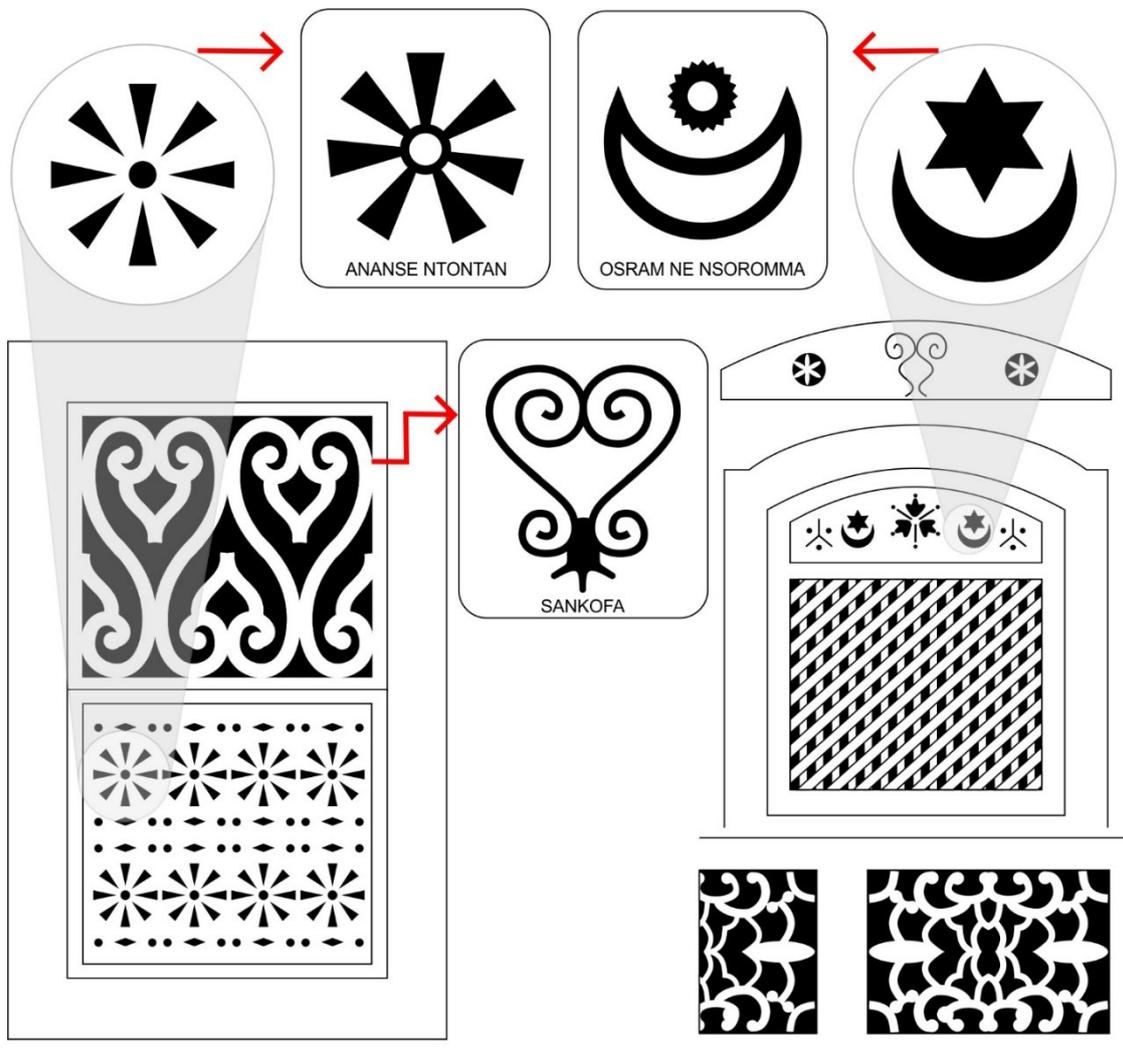
**Figuras 3 e 4:** exemplos de pisos com símbolos adinkras. À esquerda, em Campo Grande, Salvador (BA) - foto de novembro de 2012; à direita, Praça do Patriarca, São Paulo (SP)



**Fonte:** Martins (2015, pp. 42-43.).

Para contribuir com as pesquisas no campo, optamos por observar não apenas elementos ainda existentes, mas aqueles que foram representados e podem não mais existir. José Wasth Rodrigues (1979) elaborou um catálogo rico contendo elementos atrelados à arquitetura brasileira. Com base no seu livro, realizamos algumas comparações de detalhes presentes nas esquadrias por ele registradas, e vimos clara relação com símbolos adinkras, conforme pode ser visto nas imagens a seguir.

**Figura 5:** Pistas de adinkras em esquadrias de Ouro Preto, desenhadas por José Rodrigues



**Fonte:** Arte de Rebeca Oliveira (2020), a partir de registros de esquadrias de Rodrigues (1979, pp. 47) e de adinkras <sup>12</sup>

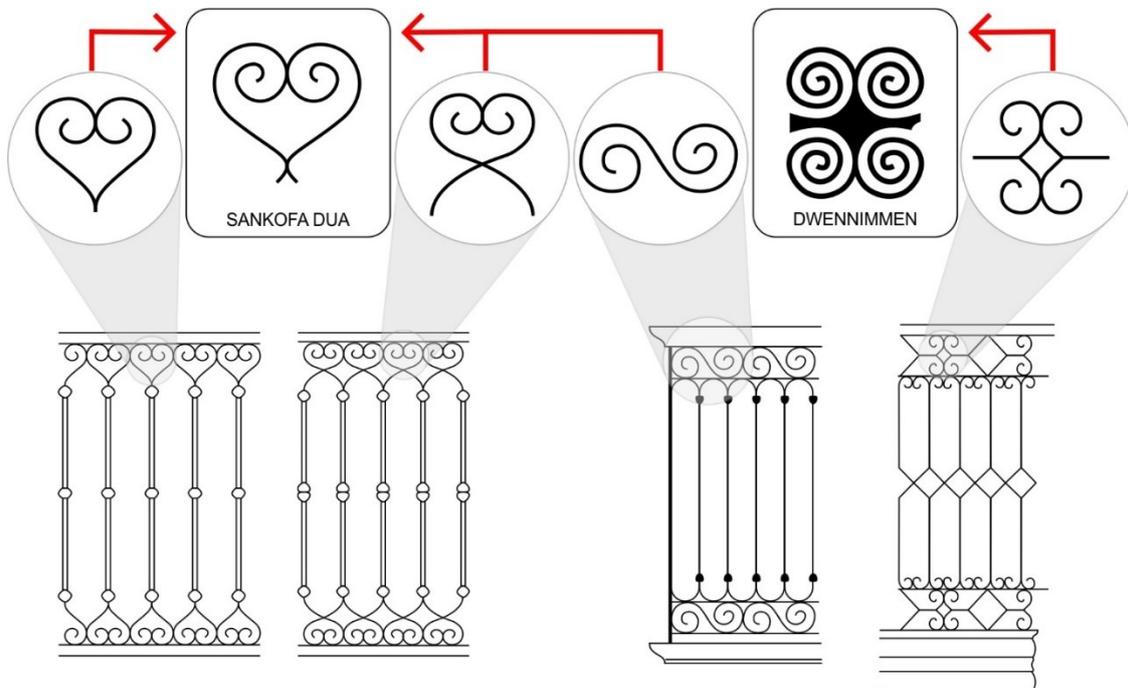
Contudo, existem diferenças sutis a serem observadas: o adinkra *osram ne nsoromma* é constituído por uma lua e uma estrela, mas os formatos das estrelas diferem minimamente entre o adinkra e o desenho presente na esquadria registrada por Rodrigues (1979) – ver ampliação à direita deste adinkra; o adinkra *ananse ntontan* apresenta apenas sete hastes que partem do centro, enquanto que o desenho da esquadria (RODRIGUES, 1979) possui oito (ver ampliação à esquerda deste adinkra). Ainda assim, são pistas válidas a aprofundar.

<sup>12</sup><[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/14/Gyaman\\_Adinkra\\_Symbols.jpg/953px-Gyaman\\_Adinkra\\_Symbols.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/14/Gyaman_Adinkra_Symbols.jpg/953px-Gyaman_Adinkra_Symbols.jpg)>).

Ao descrever grades de ferro forjado, José Rodrigues afirmou que elas passaram a ser usadas em sacadas, anteportas e gradis a partir do fim do século XVIII, substituindo elementos anteriores, em estilo português. Entre os modelos encontrados nas cidades onde fez registros, segundo ele, vários podiam ser vistos em Portugal e no norte da África.

A seguir vemos alguns dos modelos desenhados por Rodrigues (1979) e que podem ser encontrados em diversas localidades do Brasil. Através de redesenhos feitos a partir das ilustrações deste autor, foram geradas ampliações dos adornos de gradis. Assim, foi possível realizar uma comparação entre os desenhos dos adinkras e aqueles presentes em gradis de cidades brasileiras. As ampliações assemelham-se, conforme apresentado na figura 6, aos adinkras *sankofa dua* (também poderia ser uma variação horizontal da *sankofa*) e *dwennimmen*.

**Figura 6:** Pistas de adinkras em gradis do Rio de Janeiro (RJ) e Ouro Preto (MG), desenhados por José Rodrigues



**Fonte:** Arte de Rebeca Oliveira (2020), a partir de desenhos de Rodrigues (1979, pp. 229) e de adinkras<sup>13</sup>

### 2.3 NOTAS ADICIONAIS SOBRE A INVESTIGAÇÃO

Para quem estuda a historiografia da arquitetura, é compreensível a associação da *sankofa*, ou mesmo da forma similar à *sankofa dua* (representadas nas figuras

<sup>13</sup><[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/14/Gyaman\\_Adinkra\\_Symbols.jpg/953px-Gyaman\\_Adinkra\\_Symbols.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/14/Gyaman_Adinkra_Symbols.jpg/953px-Gyaman_Adinkra_Symbols.jpg)>).

5 e 6) com as volutas amplamente empregadas em edificações europeias. E, nesse sentido, caberia o questionamento: esses elementos espirais em ferro teriam vindo da simbologia africana ou seriam resquícios da Antiguidade Clássica, período ao qual se remonta a origem das volutas na parte superior das colunas classificadas como jônicas? Para contribuir com a reflexão, algumas colocações merecem ser adicionadas aqui.

Embora seja comum o entendimento de que as volutas teriam sido criadas na Antiguidade Clássica, não há consenso sobre onde elas teriam surgido, ou mesmo sobre o que elas significam (semanticamente).

O arquiteto historiador Newcomb (1921) indica que estudiosos analisam as volutas, basicamente, sob duas teorias: a espiral seria inspirada na natureza (ou seja, biomórfica); ou teria uma origem tecnomórfica, ou seja, inspirada na técnica. Em seu estudo, tanto apresenta indícios que ambas as teorias têm valia, como questiona a inadequação na busca por saber onde ela surgiu primeiro. Em verdade, diz que as volutas foram encontradas nos três primeiros centros de cultura, no que diz respeito à civilização clássica (no Egito, na Assíria e na área do Egeu), e que havia uma clara ligação entre as civilizações.

Em publicação mais recente, a arquiteta búlgara Dobrina Zheleva-Martins (2003) trouxe informações sobre o tema ao analisar as origens semânticas dos capitéis jônicos<sup>14</sup>. Diversos são os elementos possíveis de serem associados a essa forma espiralada: vegetais (como folhas curvadas), animais (como chifres), marítimas (como ondas) e relativas à figura feminina (como cachos de cabelos).

Sobre esta última referência, vale destacar a obra do arquiteto romano Vitruvius, que elaborou exaustivo estudo sobre as edificações da Antiguidade greco-romana. Na sua obra foi apresentada uma das mais conhecidas teorias sobre o significado da voluta: estando a voluta na parte superior da coluna (ou seja, na “cabeça”), e havendo uma alusão das colunas jônicas às proporções dos corpos femininos, as volutas seriam, então, os cachos dos cabelos dessas mulheres (ZHELEVA-MARTINS, 2003).

Zheleva-Martins (2003), de modo similar a Newcomb (1921), mostra incidências de volutas no Egito. Ela aponta, por exemplo, que em colunas “hathorianas”<sup>15</sup> as espirais compunham o cabelo da cabeça de uma deusa; e em outras colunas (na forma de papiro, lótus ou palma), compunham uma alusão à árvore da vida. Mas a arquiteta mostrou localidades, ainda mais longínquas, onde houve incidência desses elementos espirais. Chama atenção, por exemplo, o símbolo de duas volutas semelhante a um capitel, presente nos monumentos medievais

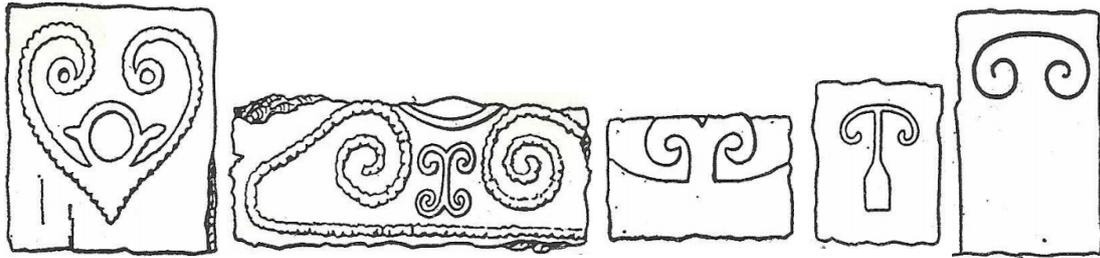
---

<sup>14</sup> Capitel é um elemento componente da coluna, que fica em sua parte superior. A classificação “jônico” refere-se a uma das tipologias construtivas existentes na Grécia, e tem como uma das suas características o uso de volutas.

<sup>15</sup> Ver: SALES, José Das Candeias. As colunas egípcias. **Hapi. Revista da Associação Cultural de Amizade Portugal-Egíto**. N. 2, 2014. Pp-107-131. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/319645127\\_As\\_colunas\\_egipcias](https://www.researchgate.net/publication/319645127_As_colunas_egipcias) >. Acesso em: 22 nov. 2020.

no Daguestão (ver figura 7), Chechênia-Inguchétia, Ossétia do Norte. Segundo a autora, não haveria como ser uma imitação do capitel jônico porque essas marcas já eram conhecidas muito antes do aparecimento deste capitel na Grécia Antiga.

**Figura 7:** Símbolos presentes em artigos de pedra no Daguestão, anteriores ao aparecimento do capitel jônico da Grécia antiga, e com formatos similares aos dos adinkras africanos.



Fonte: Zheleva-Martins (2003, p. 15).

Em síntese, percebe-se que a semelhança, em forma, do desenho da *sankofa* com as volutas europeias não impede a possibilidade de sua associação ao sistema cultural e semântico africano. Em verdade, o que se faz necessário é verificar quem elaborou as formas e quais os sistemas simbólicos aos quais ficou submetido.

Nesse sentido, convém ainda destacar a figura de Thomas Day, negro livre, norte-americano, que foi artesão de móveis e produziu, em 1841, uma conhecida estante de secretária. Nela foi inserida, em duas portas envidraçadas, a *sankofa*, como é possível confirmar no Catálogo de leilão em Louisiana (NEAL, 2010). Cabe destacar que, nesse mesmo documento, é indicado que esse móvel integrou diversas exposições, sendo explicitamente associado ao símbolo adinkra.

### 3. CONCLUSÃO

Embora reconheçamos as limitações da pesquisa, uma vez que intenciona apenas aproximações iniciais, entendemos que se mostrou satisfatória ao atender o objetivo ao qual se propôs: mostrar pistas sobre a simbologia adinkra na arquitetura brasileira. A partir das constatações feitas, é desejável que sejam realizados estudos futuros para aprofundamentos. A exemplo: mapear os deslocamentos das diversas etnias africanas pelo Brasil, e, a partir da definição ou aproximação das territorializações por elas construídas, realizar pesquisas *in loco* para tentar verificar indícios de elementos da cultura negra, mas nas suas especificidades.

É preciso, no entanto, uma mudança de parâmetros de pesquisa e análise. Sabe-se que a oralidade possui grande força na cultura africana. Então, é desejável que esses canais sejam estimulados para o aumento das fontes de pesquisa.

Não é nosso objetivo fazer afirmações conclusivas sobre os estudos realizados. Mas é esperado, a partir deste trabalho, que não apenas sensibilizemos o olhar para esses possíveis vestígios que integram nossas construções, mas que, com isso, contribuamos para o fortalecimento da diversidade da nossa identidade. Se esse tipo de movimento gerar um repensar do patrimônio através de um viés decolonial, estaremos mais próximos de dar o reconhecimento cabível às diversas contribuições que recebemos dos povos africanos, e que merecem ser vistas como legado cultural brasileiro. Afinal, como diz Grada Kilomba (2019): é urgente descolonizar o pensamento.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Luiz G. A situação da “coleção magia negra” e o cenário dos processos de restituição de objetos. In: 30º Simpósio Nacional de História. **Anais...** Recife: APUH-BRASIL, 2019. Disponível em:

<[https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565059462\\_ARQUIVO\\_trabalho\\_ANPUH.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565059462_ARQUIVO_trabalho_ANPUH.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2020

AMIM, Valéria. REIS, Lismar Lucas Santos dos. Resistências, conflitos e costumes na Bahia escravista, sob o olhar da história social. **Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. Ano XIII, Nº XXIII, abr. 2020.

CAMPOS, Guadalupe do N. **Transferência de tecnologia para o Brasil por escravos africanos**. Instituto de Arqueologia Brasileira – IAB, 2009. Disponível em: <<http://www.arqueologia-iab.com.br/publications/download/14>>. Acesso em: 13 set. 2020.

CUNHA JÚNIOR, Henrique A. Quilombo: patrimônio histórico e cultural. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 129, ano XI, fev. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/14999/8667>>. Acesso em: 30 set. 2020.

CERQUEIRA, Jéssica. Memórias da África em ferro: A mensagem subliminar esculpida em antigos portões. In: **Todos Negros do Mundo** [Portal da Internet]. 21 mai. 2016. Disponível em: <<https://todosnegrosdomundo.com.br/memorias-da-africa-em-ferro-a-mensagem-subliminar-esculpida-em-antigos-portoes/>>. Acesso em: 13 set. 2020.

DRAVET; Florence M.; OLIVEIRA, Alan S. de. Relações entre oralidade e escrita na comunicação: Sankofa, um provérbio africano. **Miscelânea**, v. 21, p. 11-30, jan.- jun. 2017. Pp. 11-30.

DZIDZIENYO, Anani. África e diáspora: lentes contemporâneas, vistas brasileiras e afro-brasileiras. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008. Pp. 205-232.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil: 500 anos de povoamento**, Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. 232 p.

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

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**. V. 22, n. 3. Florianópolis. set.-dez., 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>>. Acesso em: 30 set. 2020.

MARTINS, Erenay. **Espaçotempo & Ancestralidade de matriz africana em terras caboclas**. (dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/83747029-Espacotempo-ancestralidade-de-matriz-africana-em-terras-caboclas.html>>. Acesso em: 30 set. 2020.

MOREIRA, Eduardo F. R.; LOPES, José A. V. Resistência africana na arquitetura maranhense: os gradis de ferro nas varandas da arquitetura luso-brasileira. **Revista Científica do CEDS**, n. 6, jan-jul 2017.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: significado e intenções. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008. P. 29.

NEAL. **Lousiana Purchase Auction: November 20 & 21, 2010**. (catálogo online). Neal Auction; Issu [Portal da Internet], 3 nov., 2010. Disponível em: <<https://issuu.com/nealauction/docs/nealauctioncatalognov2010/100>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

NEWCOMB, Rexford. The Volute in Architecture and Aschitectural decoration. **University of Illinois Bulletin**. (Architectural series, bulletin n. 121), v. XVIII, n. 30, Urbana: University of Illinois, 28 mar. 1921

OLIVEIRA, Fernanda Rocha de. Autenticidade para que(m)? O caso do Porto do Capim. **ANAIS DO 3º SIMPÓSIO CIENTÍFICO DO ICOMOS BRASIL**. Belo Horizonte/MG, 08 a 10 de maio, 2019. Disponível em: <[https://www.academia.edu/41049013/AUTENTICIDADE\\_PARA\\_QUE\\_M\\_O\\_caso\\_do\\_Porto\\_do\\_Capim\\_O\\_caso\\_do\\_Porto\\_do\\_Capim](https://www.academia.edu/41049013/AUTENTICIDADE_PARA_QUE_M_O_caso_do_Porto_do_Capim_O_caso_do_Porto_do_Capim)>. Acesso em: 13 set. 2020.

\_\_\_\_\_.; AMARAL, João. Referências Culturais e Patrimônio Cultural: precedentes, práticas e perspectivas para a diversidade. **Revista ODC Observatório da Diversidade Cultural**, v. 2, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://observatoriodadiversidade.org.br/revista/revista-odc-volume-2-no-01-2015/>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

PENHA, Maria Estela Rocha Ramos et al. Arquitetura de terra e diferentes maneiras de construir In: **ANAIS do 7º Congresso de Arquitetura e Construção com Terra no Brasil**. Rio de Janeiro: TerraBrasil/UFRJ, 2018. [recurso eletrônico]

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2010. p. 73-116.

RODRIGUES, José Wasth (1891-1957). **Documentário arquitetônico relativo à antiga construção civil no Brasil**. 3ª. Edição. (Reconquista do Brasil; Nova série; v. 1). Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1979.

SILVA, Lucas C. R. da; DIAS, Rafael de B. As tecnologias derivadas da matriz africana no Brasil: um estudo exploratório. **Linhas Críticas**, v. 26, 2020. Pp.1-16. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28089/>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

SOUZA, Tatiane Pereira de. **Permanências africanas no congado brasileiro**. 2018. Tese – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2018.

UNESCO. **Asante Traditional Buildings**. In: Unesco [portal da internet], s/d. Disponível em: <<http://whc.unesco.org/en/list/35/>>. Acesso em: 30 set. 2020.

WEIMER, Günter. **Inter-relações afro-brasileiras na arquitetura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

ZHELEVA-MARTINS, Dobrina. **Semantics of the Ionic Capital**. In: *THRACIAXV In honour of Alexander Fol's 70th anniversary*. Sofia: Bulgarian Academy of Sciences; Institute of Thracology; Tangra TanNakRa Publishing House, 2003, pp 463-478.

## **CURRÍCULOS DE ARQUITETURA E URBANISMO X CONTRIBUIÇÕES AFRICANAS: REFLETINDO NECESSIDADES**

**Fernanda Rocha de Oliveira**

Mestre em Preservação do Patrimônio Cultural (IPHAN). E-mail:fernanda-arq@hotmail.com

**Francisca Andréa Brito Furtado**

Mestre em Filosofia (UFC), docente do Centro Universitário de Juazeiro do Norte -  
UNIJUAZEIRO.

E-mail:andreafurtadoufc@gmail.com

64

**Resumo:** Houve grande avanço a partir da obrigatoriedade legal da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos escolares de estabelecimentos de ensino fundamental e médio, garantida pelas leis nº. 10.639/03 e nº. 11.645/08. Mas é pretensão do presente trabalho discutir a necessidade de ampliação deste debate nos cursos de graduação, como Arquitetura e Urbanismo. Entendemos que não há como se falar em processos de formação da sociedade nacional sem mencionar as contribuições da cultura negra nesse campo, e que a sub-representatividade destas contribuições nas grades curriculares e bibliografias do ensino de Arquitetura e Urbanismo também afetam, conseqüentemente, a seleção de elementos denominados Patrimônios Culturais brasileiros. A hipótese que levantamos é que, frente ao nível de influência direta e indireta que recebemos do continente africano, o grau de inserção, no ensino de Arquitetura e Urbanismo, de estudos sobre as contribuições recebidas destes povos, é abaixo do desejável. É objetivo do artigo buscar subsídios que nos aproximem da realidade de cursos de Arquitetura e Urbanismo frente a esse tema. Como metodologia, usamos revisão bibliográfica para expor conceitos importantes e demarcar fatos relevantes, tanto sobre a história do ensino de Arquitetura e Urbanismo como sobre regulamentações pelas quais o curso passou, pontuando sua relação com os debates ocorridos na sociedade. Também realizamos pesquisa documental em Relatórios de ensino de Arquitetura de períodos anteriores, e em grades curriculares atuais de cursos de Arquitetura e Urbanismo (disponíveis em páginas da internet). A partir dos resultados obtidos, articulamos o tema com os debates sobre decolonialidade, uma vez que entendemos que as atuais grades curriculares da maioria dos cursos analisados priorizam contribuições eurocêntricas e norte-americanas para o ensino da história da arquitetura e do urbanismo.

**Palavras-chave:** Ensino Superior, Currículo Acadêmico, Arquitetura e Urbanismo, Decolonialidade.

### ***CURRICULUMS OF ARCHITECTURE AND URBANISM X AFRICAN CONTRIBUTIONS: REFLECTING NEEDS***

**Abstract:** There has been great progress since the "Afro-Brazilian History and Culture" topic legal obligation in the elementary and high school curricula, guaranteed by laws nº. 10,639 / 03 and no. 11,645 / 08. But this work intends to discuss the need to expand this debate in undergraduate courses such as Architecture and Urbanism. To us, there is no possibility to talk about national society formation processes without mentioning black culture contributions to this field and that such contributions under-representativeness in the curricula and bibliographies of Architecture and Urbanism teaching also affect, consequently, the selection of elements named Brazilian Cultural Heritage. The hypothesis raised here is that, given the level of direct and indirect influence that we received from the African continent, the degree of insertion, in the Architecture and Urbanism teaching, of studies about the contributions received from these nations is below the desirable. It is this paper's objective to search for subsidies that will bring us closer, regarding

this theme to the reality of Architecture and Urbanism courses. We use as methodology a bibliographic review to present important concepts and establish relevant facts about both the Architecture and Urbanism teaching history and the course regulations through the years, highlighting its place in the debates that took place in society. We also carried out documentary research in Architecture teaching reports from previous periods, as well as in current Architecture and Urbanism courses curricula (available on websites). Based on the results obtained, we articulated the theme with decolonial debates, since we understand that most of the analyzed courses current curricula prioritize Eurocentric and North American contributions to the teaching of architecture and urbanism history.

**Keywords:** University education, Academic Curriculum, Architecture and Urbanism, Decoloniality.

**Revisto anonimamente no processo de pares cegos.**

***Reviewed anonymously in the process of blind peer.***

**Recebido:** 06/01/2021

***Received:*** 06/01/2021

**Revisado:** 05/03/2021

***Reviewed:*** 05/03/2021

**Aprovado:** 31/03/2021

***Approved:*** 31/03/2021

**DOI:** 10.46696/issn1983-2354.raa.2021v14n38.dossieartefatos2020.p64-80

## 1. INTRODUÇÃO

Vivemos em um país cuja população é composta, majoritariamente, por negras(os) (pretos e pardos), segundo dados do censo 2010<sup>16</sup>. Apesar disso, este é considerado um grupo social que ainda sofre com as consequências sociais da escravidão: desigualdade social, invisibilidade de sua história e importância, além da ainda existência do racismo.

A modernidade colonial à qual estivemos submetidos gerou uma série de apagamentos da cultura negra. Nos primeiros séculos dos africanos escravizados em terras brasileiras, eles não podiam praticar seus cultos religiosos, uma vez que sua religião era vista como arte do diabo (IBGE, 2000?). Mesmo com a abolição da escravatura, as práticas culturais brasileiras (que seguiam o modelo cultural europeu) mantinham uma condição desfavorável com relação a negros, pardos, mestiços ou crioulos, manifestada de diferentes formas:

[...] pela repressão às suas atividades culturais, pela restrição de acesso a certas profissões, as "profissões de branco" (profissionais liberais, por exemplo), também pela restrição de acesso a logradouros públicos, à moradia em áreas de brancos, à participação política, e muitas outras formas de rejeição ao negro (IBGE, 2000?, s/n).

Diante desse cenário, pode-se dizer que houve grande avanço com a obrigatoriedade legal da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo escolar de estabelecimentos de ensino fundamental e médio. A partir da Lei nº. 10.639/03 houve uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, datada de 1996 (Lei nº 9.394/1996), que passou a incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática citada. A Lei nº. 11.645/08 amplia o tema de modo a abarcar também a população indígena, demonstrando a importância de minimizarmos as consequências de séculos de apagamentos e preconceitos para com estes povos.

Entendemos que a importância deste tema já tem atingido, ainda que timidamente, o Ensino Superior brasileiro. Conforme será visto, instrumentos de avaliação de cursos de graduação avaliam a incidência da temática nos currículos dos cursos superiores. Mas é pretensão do presente trabalho discutir a necessidade de ampliação desta diretriz, adotando, como objeto de estudo para pesquisa e reflexão, alguns cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil.

Embora saibamos que não há como se falar de processos de formação da sociedade nacional sem mencionar as contribuições da cultura negra nesse campo, a hipótese que levantamos é que, frente ao nível de influência direta e indireta que recebemos do continente africano, o grau de inserção, no ensino de

---

<sup>16</sup> Dados disponíveis no banco de dados SIDRA, utilizando critério de busca de população residente por cor ou raça. Cf: < <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#resultado> >. Acesso em out. 2020.

Arquitetura e Urbanismo, de estudos sobre as contribuições recebidas destes povos, ainda está abaixo do desejável.

Não é objetivo do presente artigo confirmar a hipótese levantada, mas buscar subsídios que ajudem a nos aproximarmos de como tem sido a realidade de cursos de Arquitetura e Urbanismo frente a essa temática, estimulando um necessário debate.

Para tanto, o trabalho foi estruturado em três partes. A primeira analisa, por meio de revisões bibliográficas e normativas, o histórico do ensino de Arquitetura no Brasil, em que são demarcados fatos, documentos e características importantes nesse tópico. Na segunda parte, relacionada à contribuição africana nos currículos acadêmicos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil, são apresentados dados que buscam estabelecer aproximações em relação à Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura (ABEA)<sup>17</sup>. Por fim, é proposto um capítulo de diálogo entre as informações levantadas e o debate decolonial, tendo por referência a discussão trazida por Amaral e Rangel (2017).

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 HISTÓRICO DO ENSINO DE ARQUITETURA NO BRASIL

De acordo com uma proposta de reestruturação da arquitetura curricular da Educação Superior no Brasil, elaborado no âmbito da Universidade Federal da Bahia (UFBA, 20--), os estudos superiores em Arquitetura, presentes no território brasileiro, foram inaugurados no século XIX; mas as primeiras universidades do nosso país datam do século XX. Embora exista uma disputa sobre qual teria sido a primeira universidade brasileira – já que na década de 1920 foram criadas, na sequência, as universidades do Rio de Janeiro e de Minas Gerais –, de acordo com o citado documento da UFBA, a primeira universidade brasileira a funcionar como tal foi a Universidade de São Paulo (USP) – instituída em 1934 –, seguida da Universidade do Rio de Janeiro (URJ<sup>1</sup>), da Universidade da Bahia (UBA<sup>2</sup>) e da Universidade de Recife (UR<sup>3</sup>), surgidas na década de 1940.

Especificamente quanto ao curso de Arquitetura, mesmo que não integrado a uma estrutura universitária, este já funcionava desde o século XIX. É interessante observarmos o rápido crescimento que a oferta do curso teve a partir do século XX, mas sobretudo no século XXI. Elena Salvatori (2008) traz dados e fatos interessantes sobre isso em um artigo: o Curso de Arquitetura da Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro (posteriormente Escola Nacional de Belas Artes – ENBA) foi criado em 1826 e funcionou até 1959, tendo sido o único do Brasil por mais de cinquenta anos; em 1933 (ano da primeira

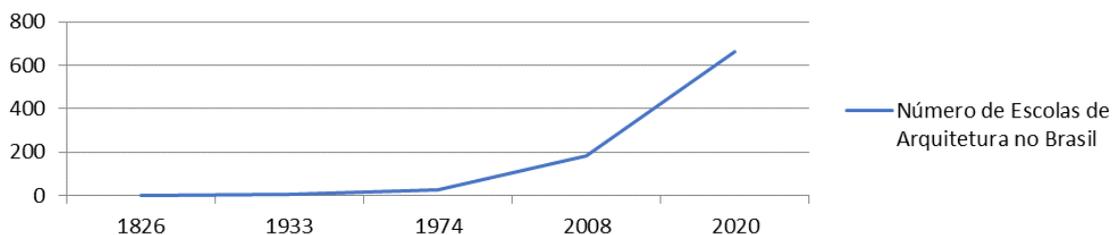
---

<sup>17</sup> As estratégias e os recortes metodológicos adotados foram detalhados no início desse capítulo.

regulamentação da profissão no Brasil), existiam quatro<sup>18</sup> escolas de Arquitetura em funcionamento no país - além da citada ENBA, a Escola Politécnica, a Escola de Engenharia do Mackenzie de São Paulo, e uma Faculdade independente da Universidade de Minas Gerais; em 1966 esse número saltou para 12 escolas; em 1974 eram 28; “Em 2008, são contabilizadas cento e oitenta e quatro escolas de Arquitetura. Os períodos de crescimento mais significativos ocorreram entre 1966 e 1974 e entre 1994 e 2002, de 16,66% e 13,02% ao ano, respectivamente” (SALVATORI, 2008, p. 57).

De acordo com informações coletadas no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC<sup>19</sup>), atualmente 664 instituições oferecem o curso de Arquitetura e Urbanismo no Brasil. Assim, como é possível verificar no gráfico a seguir, o aumento das escolas que oferecem o curso, relativamente ao período de 2008 a 2020, foi de 260%, equivalendo a uma média anual aproximada de 22%.

**Gráfico 1** – linha de crescimento do número de escolas de Arquitetura no Brasil, de 1826 a 2020



**Fonte:** As autoras, 2020 (com base em dados de SALVATORI, 2008; Portal E-MEC).

Cabe destacar que, para além desses dados quantitativos, são válidas algumas considerações que incrementam qualitativamente a interpretação das informações colocadas. A exemplo, quando existia apenas a Academia Imperial de Belas Artes, a instituição pública recebia estudantes de origem modesta. Contudo, a partir do início do século XX, as instituições passaram a receber estudantes de estratos sociais mais altos, “atraídos pelas oportunidades que o desenvolvimento econômico proporcionava” (SALVATORI, 2008, p. 53).

Marisa e Mariluce Bittar (2012), em seu artigo sobre a história da educação no Brasil e o processo de democratização, destacam pontos importantes na relação de classes e ensino superior. Tendo como recorte temporal as décadas de 1930

<sup>18</sup> Não foram as únicas criadas até aquele momento, mas alguns cursos ficaram inoperantes com o passar dos anos (SALVATORI, 2008).

<sup>19</sup> Disponível em: < <https://emec.mec.gov.br/>>. Coleta em outubro de 2020, tendo como critérios de busca: uso das palavras-chave “arquitetura e urbanismo” no campo de busca Nome do Curso; e observação da última numeração correspondente à coluna das instituições, uma vez que há casos em que são oferecidos mais de um curso numa mesma instituição de ensino.

a 2000<sup>20</sup>, as autoras contextualizam questões econômicas, políticas e ideológicas de diferentes períodos: de 1930 a 1960, destacam o favorecimento de “filhos da elite”, dada a manutenção da divisão dicotômica de ensinos profissional e secundários e a seletividade para ingresso nesta última modalidade; de 1964 a 1985, quando houve expansão da escola pública brasileira durante o Regime Militar, destacam a criação de cursos profissionalizantes com o intuito de diminuir demanda pelo ensino superior, e um ensino pautado num modelo que visava à eficiência; após o marco democrático da Constituição Federal de 1988, autoras lembram que o país passou por diferentes lideranças políticas, antes mais neoliberais (com Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso) para mais populares (Luiz Inácio Lula).

Ainda sobre as contribuições de Marisa e Mariluce Bittar (2012), convém destacar o crescimento do ensino superior a partir do governo Lula. Neste período foram mantidas algumas políticas de governantes anteriores, mas teve destaque por ter investido mais na Educação; não apenas de maneira quantitativa (aumento do número de instituições de ensino e de suas infraestruturas), mas qualitativas no sentido do acesso à universidade (como o Programa Universidade Para Todos – PROUNI), com bolsas para Instituições de Ensino Superior receberem estudantes que o ensino público não conseguia absorver. Tais políticas tiveram continuidade por mais cinco anos, na gestão de Dilma Rousseff.

Embora fosse necessária uma investigação mais aprofundada para apontar dados que demonstrem os impactos dessa democratização do acesso ao ensino superior, algumas reflexões são válidas para associação do histórico apresentado com o objetivo do artigo em tela: considerando o retrato social brasileiro, onde a população de mais baixa renda é maior entre pretos e pardos<sup>21</sup>, o ingresso de alunos (e, posteriormente, de professores) negros pode ter influenciado a necessidade de mudanças nas grades curriculares dos cursos de Arquitetura e Urbanismo; também poderiam ter sido geradas, junto a movimentos políticos sociais nacionais<sup>22</sup> e internacionais, demandas por ações de maior afirmação sobre a identidade negra no Brasil.

---

20 O motivo do recorte está relacionado a dois fatos marcantes, respectivamente: organização e implantação de um sistema escolar público no Brasil e consolidação da democracia e do Estado de Direito no país.

21 De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais relativa a trabalho e renda referentes ao ano de 2018, enquanto o rendimento médio mensal de pessoas economicamente ativas brancas é de R\$ 2.796,00, o rendimento de negros e pardos é de R\$ 1.608,00. Fonte: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=downloads>>. Consulta em out. 2020.

22 A exemplo do MNU (Movimento Negro Unificado), do qual participaram nomes como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Abdias Nascimento, intelectuais que abriram caminhos para as transformações sociais para negras e negros durante a década de 1980, no Brasil.

## 2.2 REGULARIZAÇÕES/REGULAMENTAÇÕES NOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO

A primeira tentativa de regularização dos currículos e cargas horárias dos cursos de Arquitetura ocorreu em 1962 (PETRINI, 2017). Após algumas mudanças e marcos políticos, foi na década de 1990 que o debate sobre o novo currículo de Arquitetura foi retomado, tendo por base, dentre outros estudos, os realizados pela Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura (ABEA).

Nesse interim, convém destacar que um tema já vinha sendo debatido quanto à necessidade de reformulação do currículo de Arquitetura: a ausência de disciplinas voltadas para o campo do patrimônio nos cursos de Arquitetura. Embora o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) contasse, ao longo de décadas, com uma atuação abrangente no território nacional e com muitos arquitetos no seu corpo técnico, recebia visitas de estudantes que informavam que não recebiam a devida capacitação sobre temas de preservação do patrimônio em suas escolas de Arquitetura. Uma matéria veiculada em boletim do IPHAN elucida o caso:

A intenção da presente matéria é a de apresentar um painel sobre a formação e a postura profissional do arquiteto no Brasil diante da questão da preservação do patrimônio arquitetônico nacional. A ideia surgiu após visitas de alguns universitários à SPHAN, em busca de informações e orientação para seus trabalhos de final de curso: tinham elegido o tema da preservação de sítios históricos, conscientes de sua importância mas, na maioria dos casos, perdidos nos descaminhos de uma bibliografia quase inexistente, de uma - também quase inexistente - orientação acadêmica, etc. (SPHAN-PRÓ-MEMÓRIA, 1981, p. 3).

Ainda segundo o documento, uma das sugestões de alunos e professores, nesse contexto, era a inserção de disciplinas optativas sobre técnica de restauração, de modo a suprir a falta de conhecimento dos alunos interessados nesse campo. Assim, quando em 1994 foi lançada portaria que fixou diretrizes curriculares quanto ao curso, a disciplina Técnicas Retrospectivas apareceu como matéria profissional (BRASIL, 1994).

Petrini (2017) também informa que, após o lançamento da portaria de 1994, houve um incremento nos debates relativos ao curso de Arquitetura, tendo sido protocolada resolução ainda em 1998 junto ao MEC. Esta resolução, do Ministério da Educação (MEC), foi lançada em fevereiro de 2006 e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo (BRASIL, 2006) a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior.

Na resolução supracitada é possível perceber a incorporação de algumas competências e habilidades importantes esperadas do egresso do curso. Entre elas estão as práticas projetuais para a preservação e ações afins em conjuntos e cidades (Artigo 5o., alínea j) - reafirmando o avanço da inserção do tema do

patrimônio; e, de maneira mais tímida, a concepção de projetos que satisfaçam a exigência de acessibilidade (Artigo 5o., alínea c), outro tema que vem ganhando destaque nos debates sobre o papel social do arquiteto e urbanista. Cabe frisar que estes itens foram mantidos na Resolução nº 25 da Câmara de Educação Superior, do dia 17 de junho de 2010, que traz atualizações sobre a questão.

Outro tema que interferiu nessa necessidade de adaptação curricular do curso foi o tema da sustentabilidade. Considerando os impactos dos debates nacionais e internacionais relativos ao tema, sobretudo a partir da 15ª Conferência sobre Mudança Climática da Organização das Nações Unidas (ONU) - COP15, ocorrida em dezembro de 2009, a ABEA propôs nova adequação das DCN em 2013.

A importância da cultura afro-brasileira também foi tema debatido no âmbito da Educação. A lei nº. 9.394/1996<sup>23</sup>, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi alterada pela lei nº. 10.639/03<sup>24</sup>, que inclui no currículo dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (tema este que foi acrescido da História e Cultura Indígena, a partir da lei nº. 11.645/08<sup>25</sup>).

Entendendo que se trata de um tema de grande relevância, o Conselho Nacional de Educação emitiu, em 2004, o Parecer nº. 3 (de 1 de março<sup>26</sup>), que menciona a necessidade de inserção da temática também no Ensino Superior:

Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra.

O parecer supracitado fundamentou a Resolução nº. 1 (de 17 de julho<sup>27</sup>) na instituição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No seu primeiro artigo, parágrafo primeiro, é explicitada a necessidade de inclusão do tema no Ensino Superior.

Com isso, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) verifica, em suas avaliações de cursos de Ensino Superior, se os conteúdos curriculares abordam, entre outros temas, os de educação das relações étnico-raciais ou o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

23 Cf. < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>.

24 Cf. < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>.

25 Cf. < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>.

26 Cf. < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>.

27 C. < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>.

(BRASIL, 2017). Mas o SINAES ainda não realizou e/ou divulgou estudos sobre o índice de inserção ou não do tema nas IESs.

### 2.3 A CONTRIBUIÇÃO AFRICANA NOS CURRÍCULOS ACADÊMICOS: BREVE ANÁLISE

72

Para uma investigação mais adequada sobre o nível de incorporação da contribuição africana no ensino superior brasileiro de Arquitetura e Urbanismo, seria necessário um estudo muito aprofundado. Nos detivemos, neste artigo, a fazer algumas aproximações iniciais no sentido de buscar subsídios que nos aproximassem da nossa hipótese. Adotamos duas estratégias: avaliar o “ontem”, por meio da verificação dos temas de projetos de pesquisa inventariados pela ABEA nos anos 1990; avaliar o “hoje”, através da verificação de disciplinas ofertadas por algumas IESs federais no Brasil, buscando em suas nomenclaturas, ementas, conteúdos programáticos e bibliografias indícios da incorporação (ou não) dessa temática no currículo de ensino.

Quanto à primeira estratégia, foi observado o inventário feito pela ABEA (1992), onde são apresentados os títulos de projetos de pesquisa e extensão existentes de finais do século XX (décadas 80 e 90). Efetuando um recorte de análise nos projetos de pesquisa (a partir dos quais se entende o desejo por aprofundamento de estudos sobre temas diversos), percebe-se que entre os 291 projetos levantados, apenas dois tratavam mais diretamente uma temática aproximada à população negra no Brasil: “condições de moradia do trabalhador escravo nas cidades de Salvador” e, possivelmente, “o trabalhador livre em salvador (1828 a 1920)” - ambos da UFBA.

Alguns temas poderiam tratar da questão indiretamente, a exemplo dos projetos que tratavam de inovações tecnológicas no processo de trabalho (relação artista x operário), métodos construtivos, materiais e tipologias arquitetônicas tradicionais (engenho, casa popular interiorana), inventários de bens culturais (pela nomenclatura, não obrigatoriamente limitados a classificações estilísticas); mas a mera análise dos seus títulos não permitiu a comprovação disso. Embora tenham sido poucos perto do total de projetos, estes temas estiveram mais concentrados nas universidades UFBA, UFPE e Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Dentre os demais temas relativos a inventário de patrimônio e a análises de períodos da historiografia da Arquitetura (tais como colonial, moderno, etc.), a prática corrente dentro do curso é a de valorização de elementos urbanos de acordo com seus valores estéticos, históricos e construtivos. Contudo, é possível que as referências utilizadas para esses estudos tivessem uma base extremamente eurocêntrica, dado nosso histórico de ensino de Arquitetura. Por exemplo: a casa colonial é tida como patrimônio porque representa adaptações do modelo português de ocupação no nosso território brasileiro, e assim, geralmente são consideradas patrimônios culturais as construções que traduzem essa ótica de valor histórico e artístico; da mesma maneira, as edificações que

são estudadas e consideradas importantes exemplares do século XIX, são aquelas que herdaram traços neoclássicos, neogóticos, ecléticos ou de outros estilos do período que traduzem influências estrangeiras – mas geralmente não africanas; até a contribuição de imigrantes é valorizada, mas geralmente aquelas tidas como “exóticas”, diferentes do “comum” brasileiro. Dois projetos do inventário da ABEA trabalharam com isso: habitat do imigrante alemão e carpinteiros imigrantes do Paraná.

A relevância do estrangeiro como elemento a ser aprofundado (geralmente não relativo à África) se desdobra até na nomenclatura dos projetos. Quatro deles tiveram seus títulos apresentados em inglês e francês, provavelmente de modo relacionado ao local de complementação acadêmica de suas/seus professoras(es) propositoras(es).

Ainda merece destaque o perfil dos arquitetos mencionados nos títulos dos projetos. Oscar Niemeyer, Delfim Amorim, Paulo Mendes da Rocha, João Sabóia Barbosa, Éolo Maia e Roberto Venture: todos homens, brancos, brasileiros ou de nacionalidade não africana. Sem entrar, aqui, na questão de gênero<sup>28</sup>, fazemos algumas perguntas provocativas: quantos arquitetos de origens africanas foram invisibilizados no ambiente acadêmico brasileiro? Quanto, dos valores coloniais, reproduzimos sem percebermos? Embora tenhamos em conta que estamos analisando situações de períodos pretéritos, com seus respectivos contextos, entendemos que é importante darmos uma dimensão da dívida histórica que acumulamos com o passar dos anos.

Partindo para a segunda estratégia de análise, adotamos os seguintes recortes e procedimentos metodológicos: para que a escolha dos cursos a serem analisados fosse imparcial, foram selecionados para estudo aqueles ofertados pelas universidades mais antigas do Brasil<sup>29</sup>; quanto ao nível de ensino, optou-se pela graduação, uma vez que é a base obrigatória para atuar na profissão; durante a análise das disciplinas ofertadas, demos prioridade de investigação àquelas que possuem nomenclatura relacionada ao ensino de História da Arquitetura e do Urbanismo. Cabe destacar que o nível de acesso à informação entre as disciplinas de cada curso é variável e, por isso, alguns dados não puderam ser completamente levantados.

Foram analisadas, no total, 65 disciplinas, relativas aos cursos de Arquitetura e Urbanismo das universidades UFRJ<sup>30</sup> (24 disciplinas, sendo 16 de grades anteriores e 8 da grade atual), UFPE<sup>31</sup> (13 disciplinas, sendo 9 obrigatórias e 4

<sup>28</sup> Embora consideremos uma temática necessária a ser debatida, entendemos que o recorte de gênero não faz parte do objetivo do presente trabalho.

<sup>29</sup> De acordo com a literatura utilizada, apresentada no primeiro tópico do desenvolvimento deste artigo.

<sup>30</sup> Fonte: <<https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>>. Acesso em set. 2020.

<sup>31</sup> Fonte: <<https://www.ufpe.br/coord-arquitetura-e-urbanismo/componentes-curriculares>>. Acesso em set. 2020.

eletivas), USP<sup>32</sup> (12 disciplinas), UNB<sup>33</sup> (7 disciplinas, sendo apenas 4 contempladas com planos de aprendizagem) e UFBA<sup>34</sup> (9 disciplinas, sendo 5 identificadas como optativas ou temas especiais). A seguir, algumas das observações feitas.

Na UFRJ foram encontradas versões anteriores do currículo do curso: de 1982.1 a 1995.2; de 1996.1 a 2005.2; e a vigente, que começou em 2006.1. Entre elas houve pouca mudança de nomenclatura e de quantidade de disciplinas voltada à área da História. Contudo, cabe o destaque de dois pontos relativos à mudança do currículo de 2005 para o de 2006: a disciplina “História da Arquitetura Africana” deixou de existir, e embora haja espaço para a apresentação das alterações e justificativas entre a versão vigente e a anterior, não foi encontrada qualquer explicação para essa supressão; dentre as oito disciplinas vigentes selecionadas, apenas uma apresenta a contribuição negra em sua ementa. No portal da instituição não foram encontradas referências bibliográficas ou conteúdos programáticos.

Na UFPE e na UNB não foram encontradas disciplinas que fizessem alusão à contribuição africana em suas nomenclaturas, ementas e conteúdos programáticos encontrados. Embora isso não garanta que o tema não é abordado, ao menos não demonstra sua priorização, sobretudo considerando que temáticas relativas à Europa e América do Norte são recorrentes não apenas nesses cursos, mas em todos os outros cursos analisados. Cabe um destaque, contudo, quanto a duas bibliografias encontradas na disciplina “História da Arquitetura e da Arte I”, da UNB: “*The History of the Great Mosques of Djenné (African Arts)*”, de autoria de Jean-Louis Bourgeois (1987); e “*The Architecture of Islam in West Africa (African Arts)*”, de Labelle Prussin (1968).

Na USP, das 12 disciplinas selecionadas para análise, apenas 2 faziam menção a temáticas africanas em seus conteúdos programáticos. Em “História da Urbanização e do Urbanismo I”, o Egito é colocado como parte das origens da urbanização; em “História da Técnica no Brasil” constam, como conteúdo, as contribuições das populações africanas transladadas ao Brasil no período colonial, e mesmo outras técnicas trazidas para o país depois da independência e da abolição da escravatura. Além disso, chama atenção a bibliografia intitulada

32 Fonte: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=16&codcur=16011&codhab=0&tipo=N>. Acesso em set. 2020.

33 Fontes: <http://www.fau.unb.br/gadruacao/7-geral/59-plano-de-curso>; <http://www.fau.unb.br/gadruacao#item1>. Acesso em set. 2020.

34 Fontes: <https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/CurriculoCursoGradePublico.do?cdCurso=101140&nuPerCursoInicial=20081>; [https://arquitetura.ufba.br/pt-br/programacao-didatica?field\\_cod\\_disc\\_value=&title=hist%C3%B3ria&field\\_dias\\_planocurso\\_value=&field\\_nom\\_e\\_docente\\_value=>](https://arquitetura.ufba.br/pt-br/programacao-didatica?field_cod_disc_value=&title=hist%C3%B3ria&field_dias_planocurso_value=&field_nom_e_docente_value=>). Acesso em set. 2020.

“O roubo da História: como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente”, de Jack Goody (2013), pertencente à primeira disciplina citada.

A universidade que mais apresentou, em sua grade curricular, a temática da contribuição africana no Brasil foi a UFBA. Na disciplina “História do Urbanismo e do Planejamento Urbano”, um dos tópicos do seu conteúdo programático é “Salvador oitocentista: em busca da “civilidade” (inclui ‘espaços negros’)”<sup>35</sup>. Em “História e Teoria da Arquitetura Brasileira”, a ementa indica o estudo das matrizes portuguesa, indígena e negra na arquitetura e na ocupação do território, e algumas bibliografias são interessantes: “E o negro na arquitetura brasileira?”, de Bruno César Mello (2012); “Escravidão e invenção da liberdade: estudos sobre o negro no Brasil”, de João José Reis (1988); e “O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira”, de Muniz Sodré (2002). Entre as disciplinas chamadas “Temas Especiais em Teoria e História da Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo”, todas fazem algum tipo de alusão à temática negra: “História, Historiografia e Crítica da Arquitetura e do Urbanismo Moderno” traz uma indicação de filme (“*Builiding Africa: Architecture of a Continent*”); “Arquitetura Popular e Patrimônio” apresenta o Grupo de Pesquisa Arquitetura Popular<sup>36</sup>, também da UFBA, que trabalha com a temática africana em seus estudos e inclui as bibliografias de Günter Weimer (“Arquitetura popular brasileira”, 2005<sup>37</sup>); de Maria Bernadete Capinam (“A coroa de Xangô no Terreiro da Casa Grande”, 1986) e de André Vilaron (“O quilombo Kalunga”, 1997); as disciplinas “Políticas do Espaço” e “SHCU – 30 anos: História e Historiografia da Cidade e do Urbanismo” trazem nos tópicos de seus conteúdos programáticos, respectivamente, “Vidas negras importam! Cidade e questões raciais” e “Atualização crítica: cidades africanas e territórios negros nos espaços urbanos brasileiros”. Por fim, e não menos importante, o curso oferta a disciplina optativa intitulada “Arquiteturas afro-brasileiras: discursos, representações e projetos”, tendo como ementa:

Arquiteturas de Quilombos. Arquiteturas de templos religiosos de matriz Africana. Arquiteturas do lúdico afro-brasileiro: maracatus, afoxés, blocos afros, congadas e marujadas. Bairros negros. Segregações étnico raciais nas cidades brasileiras. Racismo em Arquitetura e Urbanismo. Turismo Étnico em comunidades de matrizes africanas. Legislações e políticas públicas para povos e comunidades tradicionais de matrizes (UFBA, 2017?).

35 Ver < [https://arquitetura.ufba.br/sites/arquitetura.ufba.br/files/arq\\_029\\_plano\\_de\\_ensino-sls\\_aprov.pdf](https://arquitetura.ufba.br/sites/arquitetura.ufba.br/files/arq_029_plano_de_ensino-sls_aprov.pdf) >.

36 Ver < <https://ppgau.ufba.br/grupos-de-pesquisa> >.

37 Cabe frisar que o mesmo autor publicou em 2014 o livro “Inter-Relações Afro-Brasileiras na Arquitetura”, importante fonte para aprofundarmos os estudos sobre as contribuições africanas. Um resumo dele foi publicado no Guia de Fontes sobre Arquitetura Popular, no âmbito do citado Grupo de Estudos da UFBA. Ver <<http://www.arqpop.arq.ufba.br/inter-rela%C3%A7%C3%B5es-afro-brasileiras-na-arquitetura>>.

O cuidado visto com a temática africana no currículo do curso teve rebatimento no evento “Salvador e suas cores”, que em 2020 teve sua sexta edição realizada<sup>38</sup>. Em 2018, no âmbito deste evento, foi gerado o “Manifesto dos arquitetos e arquitetas negro(a)s”. O trecho a seguir traduz a importância do documento, que defende a presença, nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, do ensino das relações étnico-raciais, história e cultura africana e afro-brasileira:

O Negro torna-se “invisível”, não só no imaginário social, mas, sobretudo, nas cidades, nas paisagens urbanas, nas narrativas, nas presenças urbanas, produtores de arquiteturas como um elemento civilizador, cuja cultura nos legou arte, língua, técnicas, culinárias e modos de ser e estar no mundo. Mas, sempre visível na violência, na segregação urbana, e nos locais de confinamento e encarceramento. Mas esse negro, construtor de cidades, nunca teve seu capítulo escrito na história da arquitetura e do urbanismo no Brasil (AFROCIDADES, 2018).

A partir dos resultados vemos que há uma grande disparidade, entre cursos de AU do Brasil, quanto ao grau de inclusão da temática negra em seus currículos. Certamente, as condições socioculturais de cada lugar interferem nos diferentes níveis de busca por incorporações desses temas nos debates e estudos. No caso da UFBA, vemos seu protagonismo na temática tanto nas análises curriculares quanto nos projetos de pesquisa identificados ainda no final do século XX.

#### 2.4 POR UMA APROXIMAÇÃO DO DEBATE COM A DECOLONIALIDADE

Como visto, a disparidade entre a UFBA e as demais universidades analisadas é grande quanto à inserção da temática da contribuição africana nos currículos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Tal resultado encontra respaldo nas colocações de Mascarenhas e Kühl (2016) sobre o subdimensionamento do tema nas grades curriculares:

A Arquitetura Africana é geralmente esquecida na hora de montar a grade curricular dos cursos de Arquitetura. Priorizam-se os estudos arquitetônicos vindos da Europa e Estados Unidos, muitas vezes esquecendo os originários da Ásia, Oriente Médio, Indígena e Africano. Isto ocorre em quase a totalidade das escolas brasileiras e também nas africanas (PEREIRA, 2011. p.1). O mundo ocidental não valoriza a arquitetura africana, e, com exceção da egípcia, não a considera digna de reconhecimento. Ela é tabelada como primitiva e “apenas para abrigo” (PRUSSIN, 1974, p.183). (MASCARENHAS; KÜHL, 2016, p. 1).

---

<sup>38</sup> Programação disponível em: < [https://ppgau.ufba.br/sites/ppgau.ufba.br/files/sssc2020\\_-\\_programacao\\_geral.pdf](https://ppgau.ufba.br/sites/ppgau.ufba.br/files/sssc2020_-_programacao_geral.pdf)>.

Debater sobre a necessária visibilidade que se deve dar à contribuição africana no Brasil requer, pois, um diálogo com o tema da decolonialidade. E, para tal, é válido trazer algumas contribuições da revisão literária feita por Patrícia Rangel e João Paulo Amaral (2017) em seu artigo sobre práticas colonizadoras no campo do Patrimônio.

Inicialmente, os autores lembram que Aníbal Quijano<sup>39</sup> diferencia colonialismo (com relação a uma estrutura de poder que implicou na formação de relações sociais e de um tipo de poder que daria as bases da sociedade como conhecemos) de colonialidade (esta baseada na imposição de uma classificação social, notadamente de base racial/étnica, como fundamento de um sistema de relações de poder que atua em diversas esferas).

Enquanto o colonialismo denotaria uma relação política e econômica de dominação colonial de um povo ou nação sobre outro, a colonialidade se refere a um padrão de poder que não se limita às relações formais de exploração ou dominação colonial, mas envolvem também as diversas formas pelas quais as relações intersubjetivas se articulam a partir de posições de domínio e subalternidade. Neste sentido, a colonialidade sobrevive ao colonialismo, podendo ser observada nas relações de aprendizagem, no senso comum e na alto-imagem dos povos (BALLESTEROS, 2003, p. 131 apud AMARAL; RANGEL, 2017, p. 22).

Assim, uma perspectiva decolonial seria, para os autores, tornar visíveis as experiências e iniciativas de movimentos alternativos e grupos subalternos, dando-lhes credibilidade. Embora, como os autores colocam, não se trate de uma crítica nova, é importante sua revisitação e verificação de formas como ela pode ser aplicada no nosso cotidiano.

Trazendo o tema para os currículos de Arquitetura, é desejável, primeiramente, a verificação de quanto peso estamos dando às diversas narrativas que podem ser usadas como bases para a História da Arquitetura e do Urbanismo, e mesmo como referências contemporâneas para projetos e políticas públicas.

Bruno Mello (2012) avalia, em seu artigo, de que forma o africano negro, vindo ao Brasil como escravo, aparece na história da arquitetura nacional. Embora não tenha realizado uma revisão bibliográfica propriamente, avaliou diversos textos considerados clássicos no ensino de Arquitetura, datados do século XX. Entre as interpretações que suas análises apresentam, vemos a invisibilização das contribuições dos saberes africanos para nossa arquitetura e nosso urbanismo por parte de muitos autores.

Em muitos casos, a bibliografia existente não será suficiente para atingir essa mudança, sendo desejável também o investimento em projetos de pesquisa que tragam subsídios para a demonstração da real contribuição desses povos de

---

<sup>39</sup> Os autores datam a obra de 2014, mas não inserem a referência da mesma no artigo.

origem africana para o Brasil. Porém, como atentam Mascarenhas e Kühl (2016), não apenas é desejável que ampliemos nossos olhares sobre o continente africano, mas atentemos para o fato de que, considerando a proporção que este apresenta, generalizar suas contribuições torna-se uma redução da importância de suas individualidades, sendo o ideal estudar isoladamente cada tribo, cada cultura e cada produção específica.

### 3. CONCLUSÃO

Sabemos que as investigações feitas foram limitadas e que resultados não óbvios não garantem que o ensino de contribuições africanas não ocorra, mas, ao menos, demonstram que não há sua priorização – sobretudo considerando que temáticas relativas à Europa e América do Norte são recorrentemente explicitadas em todos os cursos analisados.

A ideia não é desmerecer as contribuições europeias e norte-americanas, mas fazê-las coexistir com outras que foram igualmente importantes. E para isso, além da revisão crítica sobre a bibliografia existente, é preciso investir em projetos de pesquisa para aprofundamentos sobre o tema e contribuirmos para a evolução deste quadro.

Temos um histórico de invisibilizações quanto à importância negra para nosso desenvolvimento social. A busca por aumento na democratização do ensino tem ajudado tanto na diminuição das nossas dívidas históricas relativas à desigualdade social, quanto na criação de estímulos para avanços nos estudos sobre contribuições africanas na nossa sociedade.

Embora já tenhamos logrado avanços legais e normativos sobre a desejável incorporação de temáticas negras na Educação Brasileira, em seus diversos níveis, precisamos manter a vigilância para verificação do quanto estamos, efetivamente, avançando sobre o tema.

Assim, espera-se como investigação futura o levantamento de instituições que estejam se mostrando referências de ensino e pesquisa na temática negra. Além da já citada UFBA, convém mencionar a Escola da Cidade (SP) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), às quais estão vinculados trabalhos relevantes que foram apresentados na edição de 2020, do Seminário Salvador e Suas Cores.

### REFERÊNCIAS

AFROCIDADES. **Carta-aberta as faculdades de arquitetura e Urbanismo do brasil.** Salvador e suas Cores, 2018. Disponível em:  
<[https://ppgau.ufba.br/sites/ppgau.ufba.br/files/carta\\_manifesto\\_ssc\\_2018\\_v3.pdf](https://ppgau.ufba.br/sites/ppgau.ufba.br/files/carta_manifesto_ssc_2018_v3.pdf)>.  
Acesso em: set. 2020.

AMARAL, João Paulo Pereira do; RANGEL, Patrícia Duarte. Patrimônio cultural em disputa: considerações acerca das práticas colonizadoras nos processos de

patrimonialização. **Revista Memorare**, Tubarão, SC, v. 4, n. 1, p. 19-44jan./abr. 2017. Pp 19-44.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA – ABEA. **Inventário: Etapa I** (coleção Cadernos ABEA). Rio de Janeiro: ABEA, 1992. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B1yOFSPeROtJenJ1ck5zNm9WX2M/view>>. Acesso em: set. 2020.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. In: **REVISTA Acta Scientiarum (Education)**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, Jul.-Dez., 2012, pp 157-168.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Resolução no. 6, de 2 de fevereiro de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.lex.com.br/doc\\_351157\\_PORTARIA\\_N\\_1770\\_DE\\_21\\_DE\\_DEZEMBRO\\_D](http://www.lex.com.br/doc_351157_PORTARIA_N_1770_DE_21_DE_DEZEMBRO_D)>. Acesso em: set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Conselho Nacional de Educação - CNE. **Parecer CNE/CP n.º 003**, de 10 de março de 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em: set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Diretoria de Avaliação da Educação Superior – Daes. **Instrumento de Avaliação dos cursos de graduação** – presencial e a distância. Brasília: INEP; MEC, 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2017/curso\\_reconhecimento.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf)>. Acesso em: set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Deporto - MEC. **Portaria no. 1.770, de 21 de dezembro de 1994**. Disponível em: <[http://www.lex.com.br/doc\\_351157\\_PORTARIA\\_N\\_1770\\_DE\\_21\\_DE\\_DEZEMBRO\\_D](http://www.lex.com.br/doc_351157_PORTARIA_N_1770_DE_21_DE_DEZEMBRO_D)>. Acesso em: set. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **A herança cultural negra e racismo**. In: Portal IBGE Brasil 500 anos. Disponível em: <<https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/a-heranca-cultural-negra-e-racismo.html>>. Acesso em: 30 set. 2020.

MASCARENHAS, Filipe Reisner; KÜHL, Gracieli Erna Schubert. A Arte africana na Arquitetura Contemporânea. **Anais do 14º Encontro Científico Cultural Interinstitucional**, 2016. Disponível em: <<https://www.fag.edu.br/upload/ecci/anais/5b8d82d6878fe.pdf>>. Acesso em: set. 2020.

MELLO, Bruno César Euphrasio de. E o negro na arquitetura brasileira? *Arquitextos*, São Paulo, ano 13, n. 145.01, **Vitruvius**, jun. 2012. Disponível em: <<https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/13.145/4372>>. Acesso em: set. 2020.

PETRINI, Leila S. **Considerações sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo no modo de produção capitalista no estado de São Paulo**. (dissertação). Faculdade

de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <  
[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16138/tde-27062017-164600/publico/LeilaSouzaPetrini\\_REV.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16138/tde-27062017-164600/publico/LeilaSouzaPetrini_REV.pdf) >. Acesso em: set. 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2010. p. 73-116.

80

SALVATORI, Elena. Arquitetura no Brasil: ensino e profissão. **Arquitetura Revista**. V. 4, n. 2, jul.-dez., 2008. Pp. 52-77. Disponível em:  
<<https://www.redalyc.org/pdf/1936/193615431006.pdf> >. Acesso em: set. 2020.

SPHAN-próMemória. A Construção do novo e o problema do patrimônio. **Boletim Sphan-Pró-Memória**, Brasília, n. 11, mar./abr. 1981, p. 3. Disponível em: <  
[http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Boletim\\_11.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Boletim_11.pdf) >. Acesso em: set. 2020.

UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Universidade Nova**: reestruturação da arquitetura curricular da Educação Superior no Brasil – minuta de projeto (Termo de Referência), 20---. Disponível em:  
<[https://anped.org.br/sites/default/files/resources/UFBA\\_Minuta\\_Anteprojeto\\_Universidade\\_Nova.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/resources/UFBA_Minuta_Anteprojeto_Universidade_Nova.pdf) >. Acesso em: set. 2020.

\_\_\_\_\_. Componente Curricular ARQB27 - ARQUITETURAS AFRO-BRASILEIRAS: DISCURSOS, REPRES E PROJETOS. In: **Portal UFBA** (Internet), 2017?. Disponível em:  
<<https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ExibirEmentaPublico.do?cdDisciplina=ARQB27&nuPerInicial=20172>>. Acesso em: out. 2020.

## RESISTÊNCIA POLÍTICA E A EDUCAÇÃO DO HOMEM BRANCO NA OBRA A QUEDA DO CÉU

**Kévia Daniele da Silva**

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Regional do Cariri-URCA.

E-mail: [kevia.silva@urca.br](mailto:kevia.silva@urca.br)

81

**Resumo:** *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami* é uma obra que se insere num panorama crítico de reflexão acerca da posição da literatura no campo das lutas políticas, principalmente, nas que tomam a questão da identidade como central. Por apresentar uma crítica ao ocidente e partindo de outra matriz epistemológica divergente do modelo epistemológico iluminista hegemônico, *A queda do céu* manifesta um anseio direto de pacificar o “homem branco”, ou seja, educá-lo para uma vida em que esteja em consonância com práticas de habitação do planeta mais igualitárias, justas e ecologicamente adequadas. Com esse pressuposto em vista, indago, ao longo deste artigo, como *A queda do céu* se situa enquanto uma prática discursiva com potenciais pedagógicos, capaz de converter os “inimigos” (*napë*, na língua yanomami) dos “povos das florestas” em aliados através da palavra. A hipótese que aqui levanto é que os enunciados propostos na obra analisada se configuram como questionamentos diretos dos modos de ver, pensar e sentir hegemônicos ocidentocêntricos, realizando, em um primeiro plano, um trabalho de crítica e desconstrução dos modos de existência dos “povos da mercadoria”. Assim, parto de uma leitura imanente da obra de Davi Kopenawa e Bruce Albert com o objetivo de apresentar o quanto *A queda do céu* se insere como uma crítica decolonial sobre os ocidentais. Para essa análise, todavia, concentro-me em uma revisão bibliográfica minuciosa, onde diálogo com autores indígenas, antropólogos e autores do campo das teorias decoloniais e pós-coloniais. Espero mostrar como ao narrar/escrever *A queda do céu*, os enunciados aqui presentes, e que cotidianamente compõe a esfera da oralidade na vida cotidiana, ganham o registro escrito com um propósito claro, alertar o *napë* de sua ignorância e chamá-lo para uma aliança em favor da floresta.

**Palavras-chave:** Davi Kopenawa, Literatura indígena, Teoria decolonial.

### **POLITICAL RESISTANCE AND THE EDUCATION OF THE WHITE MAN IN THE WORK THE FALLING SKY**

**Abstract:** *The Falling Sky: Words of a Yanomami Shaman* is a work that is part of a critical panorama of reflection on the position of literature in the field of political struggles, especially those that take the issue of identity as central. By presenting a critique of the West and starting from another epistemological matrix diverging from the hegemonic Enlightenment epistemological model, *The Falling Sky* expresses a direct yearning to pacify the “white man”, that is, to educate him for a life in which he is in line with more egalitarian, fair and ecologically adequate housing practices on the planet. With this assumption in mind, I ask, throughout this article, how *The Falling Sky* is situated as a discursive practice with pedagogical potential, capable of converting the “enemies” (*napë*, in the Yanomami language) of the “forest people” into allies through the word. The hypothesis that I raise here is that the statements proposed in the work analyzed are configured as direct questioning of the western-centered hegemonic ways of seeing, thinking and feeling, performing, in the foreground, a work of criticism and deconstruction of the ways of existence of the “people of merchandise”. Thus, I start from an immanent reading of the work of Davi Kopenawa and Bruce Albert with the objective of presenting how much *The Falling Sky* is inserted as a decolonial criticism about Westerners. For this analysis, however, I focus on a thorough bibliographic review, where I dialogue with indigenous authors, anthropologists and authors in the field of decolonial and post-colonial theories. I hope to show how, when

narrating/writing *The Falling Sky*, the statements here present, and which daily make up the sphere of orality in everyday life, gain the written record with a clear purpose, alert the napè of their ignorance and call it to a alliance in favor of the forest.

**Keywords:** Davi Kopenawa, Indigenous Literature, Decolonial Theory.

**Revisto anonimamente no processo de pares cegos.**

***Reviewed anonymously in the process of blind peer.***

**Recebido:** 06/01/2021

***Received:*** 06/01/2021

**Revisado:** 05/03/2021

***Reviewed:*** 05/03/2021

**Aprovado:** 31/03/2021

***Approved:*** 31/03/2021

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo esboça reflexões para a análise da literatura indígena como fenômeno, simultaneamente, literário, político-social e epistemológico capaz de não só apreender e interpretar uma realidade nativa, mas também de afirmar identidades e memórias de resistência de grupos historicamente subalternizados. Tudo isso ao mesmo tempo, em que delinea uma crítica sociológica dos modos de existência capitalistas e suas narrativas eurocêntricas. Proponho aqui uma investigação científica que toma a literatura indígena como objeto central de análise, procurando compreender as implicações políticas, literárias e epistemológicas que narrativas indígenas possuem para a resistência contra tendências históricas de genocídio/epistemicídio da população indígena. Em termos particulares, minha reflexão centra-se na análise da obra *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*, livro resultante da relação dialógica e afetiva entre o xamã Davi Kopenawa, que narra a história-memória de seu povo (e a memória de toda a humanidade, nos termos da cosmovisão Yanomami), e o antropólogo Bruce Albert, que traduz as narrativas para o francês na forma de livro.

A escolha desta obra para balizar o estudo e reflexões sobre literatura indígena se dá, principalmente, pelo caráter multifacetado do livro, que sintetiza não apenas as vozes do narrador xamã, mas as vozes coletivas de uma etnia, as vozes dos tradutores e até mesmo as vozes dos próprios espíritos, pois Davi Kopenawa, enquanto xamã, mantém estreitas relações com os *xapiri*, de forma que muitas vezes suas palavras são as palavras daqueles. A obra, portanto, se revela um texto polifônico que atua como iniciativa política de pacificar o “homem branco” (o *napé*, na língua yanomami, termo também utilizado para se referir aos “inimigos”) por meio de ensinamentos materializados em escrita, mas cujas raízes narrativas se encontram na oralidade. Por ser produto de uma rede de relações dialógicas que transcende o modo de pensar ocidental – pensamento este estruturado por meio de categorizações dicotômicas: corpo/mente, cultura/natureza, objetividade/subjetividade, indivíduo/sociedade, sincronia/diacronia, humano/animal, dentre outras bipartições –, *A queda do céu* desloca modos de pensar hegemônicos, inclusive os modos coloniais de produção de alteridades.

Não é segredo os múltiplos dispositivos de violência colonial que foram historicamente postos em ação para a colonização e exploração dos povos indígenas. Tal violência não se deu apenas no campo físico, no estilo de genocídios como o exemplificado pelo massacre do Cururupe, em que Mem de Sá, em 1559, liderou uma matança contra os Tupinambás de Olivença, Sul da Bahia, estendendo por sete quilômetros à beira da praia do Cururupe os corpos dos indígenas massacrados na batalha que ficou conhecida como *Batalha dos Nadadores*. A violência epistemicida e epistêmica também foram postas em ação, sendo que a primeira consiste em exterminar formas de conhecimentos que divergem dos conhecimentos dos colonizadores; enquanto a segunda pode ser definida nos termos dados por Gayatri Spivak (2010, p. 47): um “projeto

remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se constituir o sujeito colonial como Outro. Esse projeto é também a obliteração assimétrica do rastro desse outro em sua precária Subje-tividade”. Em outras palavras, não é apenas a violência que ceifa as vidas e os conhecimentos de um povo, mas também a violência que estabelece os limites de uma vida precária na qual os sujeitos são forçados a habitar. Tal violência epistêmica se manifesta por inúmeros mecanismos, inclusive no próprio esforço acadêmico de conhecer e estudar o OUTRO.

No campo acadêmico e científico o OUTRO é o famoso “objeto de estudo”, coisa a ser apropriada, reificada e fixada na escrita de um pesquisador que vem de alhures conhecer sobre a “realidade” nativa. Mas quem é o “nativo”, afinal de contas? Arjun Appadurai (1988, p. 36-37, tradução nossa) nos dá uma resposta:

Quem é o “nativo” [...] no uso antropológico? A resposta rápida a essa pergunta é que nativo é uma pessoa que nasce (e, portanto, pertence) ao lugar que o antropólogo está observando ou sobre o qual está escrevendo. Esse sentido da palavra nativo é bastante estreito e neutro, ligado à sua etimologia latina. Mas será que usamos o termo nativo uniformemente para nos referirmos a pessoas que nasceram em determinados lugares e, portanto, pertencem a eles? Não. Temos tendência a usar a palavra nativo para designar pessoas e grupos que pertencem a partes do mundo que estavam, e estão, distantes do Oeste metropolitano [...]. O que isso significa é que os nativos não são apenas pessoas que são de certos lugares e pertencem a esses lugares, mas também são aqueles que estão de alguma forma encarcerados, ou confinados, nesses lugares.

O nativo é o encarcerado espacialmente. É aquele que na geopolítica do conhecimento é submetido a objeto ou mero informante, fixado em um espaço do qual é definido aprioristicamente como seu lugar de existência, abstraindo-se assim, qualquer trânsito e trocas interculturais que ele possa fazer, o que assegura colocá-los em “sítios ontológicos apriorísticos” (MALUF, 2010) e dentro de identidades “normativas” e “rotulantes” (APPIAH, 2016) que facilite o trabalho do pesquisador em bem definir seus objetos de estudos. Contudo, não basta encarcerar espacialmente. Resta também restringir temporalmente, como sugere Johannes Fabian (2013), negando ao “nativo” coetaneidade com o tempo presente do pesquisador. O tempo deste é dinâmico, sempre se atualizando conforme as demandas da existência, enquanto o “nativo” representado nos textos – não importando se são relatos antropológicos, documentos oficiais, cartas de viajantes ou obras literárias – fica preso a um “presente etnográfico” do qual não tem saída, pois está diante de uma escritura da alteridade que dispensa a atividade do OUTRO, do “nativo”, como agente central da história que se escreve sobre aquele grupo étnico.

Na contramão de uma política de alteridades que reifica os povos nativos na condição de outro que não compartilha do mesmo tempo/espaço do sujeito ocidental, Davi Kopenawa, em aliança com Bruce Albert, desloca relações de

poder e ataca a violência epistêmica ao propor não apenas uma apresentação dos modos de existência dos povos Yanomami para que o branco conheça, mas também ao apresentar um relato antropológico sobre os modos de existência dos ocidentais, a quem Kopenawa identifica como “povos das mercadorias”. É em face de uma escrita dinâmica, que recusa estereótipos identitários ocidentais sobre os “povos da floresta” ao mesmo tempo, em que levanta uma teoria Yanomami sobre as relações sociais dos brancos, que coloco a seguinte problemática: como *A queda do céu* se situa enquanto uma prática discursiva com potenciais de educar o homem branco, isto é, de pacificar o *napë*?

A hipótese que aqui levanto é que os agenciamentos enunciativos propostos em *A queda do céu* se configuram como questionamentos diretos dos modos de ver, pensar e sentir hegemônicos ocidentocêntricos. Se pensarmos com Stuart Hall (1996), o ocidente aqui não é tanto um espaço geográfico de fronteiras bem definidas, mas um campo discursivo que reflete as relações assimétricas de poder entre colonizadores e colonizados, ou seja, ele é mais um constructo histórico que geográfico. Sobre tal espaço discursivo no qual localizamos o ocidente, se firma a imagem do sujeito europeu civilizado e, principalmente, imbuído da crença no dever civilizador, o que o leva a carregar suas empreitadas imperialistas sob o *resto* do mundo. Assim, como sugere Hall (1996, p.186, tradução nossa) em *The West and the rest: discourse and power*, o ocidente: “[...] é uma imagem ou conjunto de imagens. Ele condensa várias características diferentes em uma imagem. Ele evoca em nossa mente - ele representa em linguagem verbal e visual - uma imagem composta de como são diferentes sociedades, culturas, povos e lugares”.

É nesse sentido que podemos dizer que os modos de pensar ocidentocêntricos estão enraizados e amparados em um: (I) *sistema simbólico* basilar para a produção de alteridades não só do sujeito colonizador, mas também do colonizado; (II) *sistema econômico* capitalista expropriador não só da natureza, mas também de subjetividades, identidades e formas de ser e saber, configurando formas avançadas de colonialidade do poder (QUIJANO, 1998). Através de uma estrutura de enunciados complexos, Davi Kopenawa traz diferentes posições enunciativas: enquanto sujeito biográfico, que narra suas interações e contatos com o branco; como xamã, que é porta-voz dos espíritos *xapiri*; enquanto liderança indígena e intelectual orgânico, que teoriza sobre o branco; como intérprete do branco, que traduz o universo simbólico dos Yanomami em termos que o público que o lerá seja capaz de apreender; e também como amigo do tradutor francês Bruce Albert, cujas relações de aliança e amizade entre ambos foram condição essencial para a realização de *A queda do céu* e para o maior engajamento político do autor. Diante de tantas posições, vemos como é complexa a série de enunciados que conformam uma obra que tem o intuito maior de apresentar memórias individuais e coletivas possíveis de compor reflexões sobre diferentes modos de existência com a natureza e que serviriam para que os brancos rompessem com a condição de *napë* e aprendessem a superar a ignorância dogmática em que vivem e a dependência existencial ao mundo das mercadorias e do ouro.

## 2. O PENSAMENTO XAMÂNICO E A CRÍTICA AO “POVO DA MERCADORIA” PARA UMA EDUCAÇÃO DO HOMEM BRANCO

*A queda do céu* é uma obra que se insere num panorama crítico de reflexão acerca da posição da literatura no campo das lutas políticas, principalmente, nas que tomam a questão da identidade como central nos debates. Para entendermos esta afirmação, antes é preciso termos em vista um breve panorama das lutas por igualdade social na transição do século XX para o XXI. Para isso, valho-me das considerações de Nancy Fraser (2002). Ao longo do século XX, a gramática discursiva que orientava as lutas contra injustiças sociais era marcada, fortemente, pelos discursos de justiça distributiva, principalmente os discursos de matriz marxista. Não que movimentos sociais de âmbito cultural e identitário não existissem (movimentos indígenas, movimentos feministas, movimentos negros, movimentos LGBTQI+’s etc.), mas o que mais reverberou foram às críticas marxistas às injustiças distributivas. Todavia, com a queda dos modelos socialistas vigentes no século XX, as pautas contra formas de injustiças no campo do reconhecimento cultural ganharam destaques. Sobressaem-se as reivindicações políticas de atores sociais que clamam pelo reconhecimento e respeito de suas identidades historicamente subalternizadas, invisibilizadas e exterminadas.

Estas identidades, por sua vez, já não seriam entendidas dentro de um modelo cartesiano do sujeito iluminista (HALL, 2006). Ao contrário, veremos a emergência de identidades que sacam sua força política reivindicatória de suas condições de pertencimento a uma coletividade. As identidades coletivas representam um sujeito singular que é singular justamente por pertencer a uma coletividade. O que aparenta ser paradoxal é, na verdade, resposta aos fluxos prático-discursivos que procuram estabelecer uma imagem de identidade nacional homogênea, mas que de fato pende para o enaltecimento do branqueamento social. Diante de décadas de discursos acerca da identidade nacional mestiça – uma nação de um só povo brasileiro – vemos surgir na contramão dos discursos nacionalistas grupos afirmando não uma identidade nacional, mas sim uma identidade negra, feminista, indígena, quilombola, etc. As falácias dos discursos nacionalistas se escancaram a partir das reivindicações de grupos historicamente marginalizados. Povos indígenas, por exemplo, expõem as “ideias fora do lugar”, como diria Roberto Schwarz (2014a), do nacionalismo brasileiro, que por um lado elege o índio como herói nacional, a figurar nos discursos patrióticos, enquanto na prática se lidera políticas genocidas e etnicidas. As “ideias fora do lugar” aqui são justamente este aparente descompasso entre discurso e prática que, todavia, não é isenta de certa funcionalidade necropolítica.

Os influxos de silenciamento e invisibilização postos em prática pelas elites políticas, culturais e econômicas são agora questionados pelos subalternos, que longe de não poderem falar, falam e se fazem ouvidos em diferentes espaços, sendo capazes de orientar a opinião pública. Já não existe aceitação de uma cultura nacional por “subtração” (SCHWARZ, 2014b), onde uma elite exclui

grande parte da população dos projetos nacionais de afirmação da cultura e identidade brasileira – elite esta que crê encontrar a identidade nacional na eliminação de todos os elementos tomados como estrangeiros, vendo no índio, certo ideal de “índio puro”, o signo legítimo da brasilidade. A cultura nacional se faz agora por adição, onde os povos subalternizados se apresentam enquanto sujeitos históricos ativos capazes de se auto representarem fora dos limites postos pelos estereótipos eurocêntricos.

Diante de tudo isso que a dimensão cultural ganha importância crucial nas formas de luta e resistência. Como considera Silviano Santiago (2010, p. 12): “a cultura passa a ser o local por excelência das reivindicações políticas dos subalternos étnicos no Ocidente”. É nesse contexto que me volto para a literatura como elo da cultura agenciado na luta por reconhecimento. Em particular, dedico atenção aos povos indígenas e o que eles produzem em termos de narrativas capazes de não só apontar a loucura do “homem branco” em tudo devastar como também de fornecer respostas que adiem o “fim do mundo”, pois já não dá para validar um impulso de modernização que “jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade” (KRENAK, 2019, p. 14).

Todavia, uma pesquisa sobre as cosmovisões de povos indígenas demanda contextualizarmos as próprias formas de investigações dentro da geopolítica de conhecimento (MIGNOLO, 2003) que baliza as relações cognitivas de poder em torno da compreensão de um OUTRO por um EU ocidental. Estudar o universo semântico, pragmático e performático indígena é se colocar diante de formas de conhecimentos que se distanciam da matriz epistemológica ocidentalocêntrica. Esta matriz de pensamento é cheia de pressupostos que, embora orientem inconscientemente nossas formas de ver e pensar o mundo, se tornam perceptíveis para o sujeito cognoscente diante do estranhamento que os contatos com culturas/identidades diferentes proporcionam. Sem a devida autoanálise do sujeito cognoscente em face de um mundo cognoscível, há a possibilidade de que a atitude do conhecimento sobre o OUTRO se converta em reducionismos, preconceitos, mistificações e extermínios. Ilustramos o exposto a partir da seguinte passagem de *A queda do céu* acerca do nascimento do ser humano:

No início, nenhum ser humano vivia ali [na Terra]. Omama [criador dos céus, da terra, dos rios e das florestas] e seu irmão Yoasi viviam sozinhos. Nenhuma mulher existia ainda. Os dois irmãos só vieram a conhecer a primeira mulher muito mais tarde, quando Omama pescou a filha de Tépërè-siki num rio grande. No início, Omama copulava na dobra do joelho de seu irmão Yoasi. Com o passar do tempo, a panturrilha deste ficou grávida, e foi assim que Omama primeiro teve um filho. Porém, nós, habitamos da floresta, não nascemos assim. Nós saímos, mais tarde, da vagina da esposa de Omama, T’uèyoma, a mulher que ele tirou da água. Os xamãs fazem descer sua imagem desde sempre. Chamam-na também Paonakare. Era um ser peixe que

se deixou capturar na forma de uma mulher. Assim é. Se Omama não a tivesse pescado no rio, talvez os humanos continuassem a copular atrás do joelho! (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 82).

Este relato mítico sobre a origem do ser humano pode ser apreendido de duas formas. O primeiro consiste em ser uma mistificação acerca do surgimento da humanidade e das relações de parentescos estabelecidas. Se partirmos do ponto de vista do discurso de verdade científico, a impossibilidade de parentesco entre humanos e animais torna o relato anterior “verdadeiro” apenas dentro dos limites particulares da cultura em que se origina, ou seja, o relato é verdadeiro apenas entre os povos Yanomami. A suposta verdade universal, objetiva e geral – estabelecida pela ciência ocidental e amparada de inúmeros dispositivos de legitimação do discurso verdadeiro –, por sua vez, é que Humanos e Animais ocupam esferas ontológicas distintas, o que refuta relações consanguíneas de parentescos. Contudo, a compreensão que parte do discurso de verdade científico já vem imbuída das distinções ontológicas que colocam em lados distintos natureza e cultura, humanidade e animalidade. Além disso, os vetores de poder-saber que balizam a interpretação ocidental do relato mítico se ampara numa política do conhecimento que situa o relato nativo como *objeto* cognoscível a ser apreendido pelo *sujeito* científico não-indígena, de forma que a verdade cultural do relato só se sustenta enquanto particularidade interpretável incapaz de rivalizar com o discurso universal da ciência, pois, esta é quem concentra as regras do jogo do discurso verdadeiro.

Por outro lado, com a luta dos movimentos indígenas contra a invisibilização e o apagamento ontológico/epistemológico que vivem desde a colonização até os dias de hoje, os próprios povos indígenas buscam ser os lócus de enunciação das verdades sobre si, saindo da posição de objetos de estudos e se direcionando para a condição de sujeitos cognoscentes de suas realidades e das realidades que o cercam (inclusive da realidade do branco colonizador). Nesse sentido, se partirmos da ideia de que estamos diante não de uma mistificação da realidade, mas de outra matriz epistemológica de compreensão e interpretação do mundo, então o relato sobre a origem dos humanos pela vagina de Thuëyoma ganha outra significação: as fronteiras entre humanidade e animalidade são mais tênues do que a razão ocidentalocêntrica entende, pois o Homem não seria uma espécie distinta dos animais, mas uma condição, condição compartilhada por todos os seres vivos, pois “[...] o etnocentrismo europeu consiste em negar que outros corpos tenham a mesma alma; o ameríndio, em duvidar que outras almas tenham o mesmo corpo [...]” (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, p. 129). Com isso, trago em mente a importância da seguinte observação: a atenção em não exercer a domesticação do pensamento e da literatura indígena. Entendemos por *domesticação* a tentativa de interpretar uma produção narrativa indígena dentro dos limites de pensamento ocidental hegemônico. Eis um desafio basilar: como interpretar a literatura indígena não em termos de um decalque ou metáfora – representação local da realidade –, mas como um saber verdadeiro com implicações pragmáticas não apenas para os povos indígenas, mas para as

diferentes sociedades de todo o Planeta? Ou seja, desafio de rompermos com o discurso do “particularismo *versus* universalismos” (CASTRO-GOMEZ, 2005) e *interpretarmos* a literatura indígena como produtoras de significados que supera os próprios limites do humanismo ocidental, humanismo este que cinde mais do que une, colocando em lados opostos humanidade e natureza. É isto que nos leva a pensar sobre como os “enunciados” (BAKHTIN, 2016) são agenciados por Davi Kopenawa, ao materializar suas narrativas em escrita, informam sobre outras formas de pensar e narrar identidade indígena e suas relações com os brancos e com a Natureza, inclusive com o intuito de evitar o movimento ecocida que produz a “queda do céu”.

Segundo Kopenawa, a “queda do céu” acontecerá se o Homem Branco continuar devastando a natureza, o espaço em que habita e que é, ontologicamente falando, parte constitutiva. Com o fim da natureza, os xamãs desaparecerão e junto com eles também desaparecerá a conexão com os espíritos da floresta, os *xapiri*, entidades que protegem o mundo. Sem a intervenção dos *xapiri*, o céu desabaria, o que significa o fim da humanidade. Esta lição, uma das muitas dadas por Davi Kopenawa (2015), vem sendo apreciada por intelectuais, ambientalistas, políticos, ativistas, dentre outros atores sociais para além de uma metáfora para o “fim do mundo” em tempos de Antropoceno. As lições de Davi Kopenawa são tomadas como modelos alternativos de formas de compreender, interagir e pensar a relação sujeito-natureza. Em *A queda do céu*, estamos diante de outra matriz epistemológica concorrente ao modelo ocidental iluminista, pois esta só soube conduzir os ocidentais a uma ignorância destrutiva que o distancia de sua condição de ser vivente e imanente a natureza:

[...] Os brancos nos chamam [os indígenas] de ignorantes apenas porque somos gente diferente deles. Na verdade, é o pensamento deles que se mostra curto e obscuro. Não consegue se expandir e se elevar, porque eles querem ignorar a morte. Ficam tomados de vertigem, pois não param de devorar a carne de seus animais domésticos, que são os genros de *Hayakoari*, o ser anta que faz a gente virar outro. Ficam sempre bebendo cachaça e cerveja, que lhes esquentam e esfumaçam o peito. É por isso que suas palavras ficam tão ruins e emaranhadas. Não queremos mais ouvi-las. Para nós, a política é outra coisa. São as palavras de *Omama* e dos *xapiri* que ele nos deixou. São as palavras que escutamos no tempo dos sonhos e que preferimos, pois são nossas mesmo. Os brancos não sonham tão longe quanto nós. Dormem muito, mas só sonham com eles mesmos. Seu pensamento permanece obstruído e eles dormem como antas ou jabutis. Por isso não conseguem entender nossas palavras (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.390) grifos nossos.

Kopenawa, ao longo de toda *A queda do céu* transita, assim, entre mostrar os traços e sinais da ignorância do Branco; apontar a necessidade de mudar nossas práticas e sociotécnicas; e ensinar-nos a ativar alianças com a floresta. De acordo com suas palavras, o projeto do livro reflete a seguinte vontade do autor:

**Gostaria** que os brancos parassem de pensar que nossa floresta é morta e que ela foi posta lá à toa. **Quero** fazê-los escutar a voz dos xapiri, que ali brincam sem parar, dançando sobre seus espelhos resplandecentes. Quem sabe assim eles queiram defendê-la conosco? **Quero** também que os filhos e filhas deles entendam nossas palavras e fiquem amigos dos nossos, para que não cresçam na ignorância. Porque se a floresta for completamente devastada, nunca mais vai nascer outra. Descendo desses habitantes da terra das nascentes dos rios, filhos e genros de Omama. São as palavras dele, e as dos xapiri, surgidas no tempo do sonho, que **desejo** oferecer aqui aos brancos. Nossos antepassados as possuíam desde o primeiro tempo. Depois, quando chegou a minha vez de me tornar xamã, a imagem de Omama as colocou em meu peito. Desde então, meu pensamento vai de uma para outra, em todas as direções; elas aumentam em mim sem fim. Assim é. Meu único professor foi Omama. São as palavras dele, vindas dos meus maiores, que me tornaram mais inteligente. Minhas palavras não têm outra origem. As dos brancos são bem diferentes. Eles são engenhosos, é verdade, mas carecem muito de sabedoria (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 65, grifos nossos).

Com essa passagem, fica explícito o caráter pedagógico do livro. Tal finalidade educativa circula por toda a obra. Desde as primeiras páginas, o xamã yanomami sinaliza que as palavras presentes nas “peles de imagens” (termo que usa para se referir à escrita) de *A queda do céu* estão ali com propósitos precisos: (I) de educar o *napë*, informando-os (*finalidade informativa*) sobre suas ignorâncias e loucuras ecocidas; (II) de instruí-lo para a ação de defender a floresta (*finalidade prescritiva* da obra); (III) de levá-lo a tomar a sério as palavras dos povos e espíritos das florestas e se engajar em uma aliança pela Terra (*finalidade incitativa*); (IV) e, por fim, um esforço de fazer que o não-indígena crie um sentimento de cuidado, de responsabilidade e de empatia com a natureza e os habitantes das florestas (*finalidade empática*). Em resumo, a finalidade pedagógica da obra se manifesta no anseio que Davi Kopenawa tem em atrair o branco para um lado no qual se proteja, ao invés de destruir, a natureza. Isso fica visível, na citação apresentada, pelo uso dos verbos “gostar”, “desejar” e “querer” como sinalizadores de uma intencionalidade de e esperança em convencer por meio das palavras.

Toda essa empreitada é seguida também de um combate às imagens estereotipadas dos povos indígenas. O autor afasta em cada uma das páginas de sua obra uma concepção romântica de “índio puro” (que vive em uma condição pré-cabralina) ou selvagem. Por exemplo, Kopenawa dirige palavras duras ao etnólogo estadunidense Napoleon Chagnon (*apud* KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.440), que considerou os Yanomami como selvagens beligerantes: “descrevo os Yanomami como ‘o povo feroz’ pois é a única expressão que pode representá-los com precisão. É a imagem que eles têm de si mesmos e é assim que gostariam de ser lembrados pelos outros povos”. Reiterando estereótipos sobre os povos indígenas, só que se valendo de um discurso de cientificidade, Chagnon reverbera uma representação distorcida da realidade vivida pelos próprios Yanomami. Ele escreve em um campo regime de

visibilidade sobre os indígenas uma imagem de ferocidade que não coincide com o universo simbólico e cultural de tal grupo étnico. Contra estas representações distorcidas, que Kopenawa (2015, p. 440) explica:

Durante minhas viagens às distantes terras dos brancos, ouvi alguns deles declararem que nós, Yanomami, gostamos de guerra e passamos nosso tempo flechando uns aos outros. Porém os que dizem essas coisas não conhecem nada de nós e suas palavras só podem ser equivocadas ou mentirosas. É verdade, sim, que nossos antigos guerreavam, como os antigos dos brancos faziam naqueles tempos. Mas os deles eram muito mais perigosos e ferozes do que os nossos. Nós nunca nos matamos sem medida, como eles fizeram. Não temos bombas que queimam todas as casas e seus moradores junto! Quando, às vezes, nossos antigos queriam flechar seus inimigos, as coisas eram muito diferentes. Procuravam atingir sobretudo os guerreiros que já tinham matado seus parentes e que por isso chamavam de *õnokaerima thê pé*. Tomados pela raiva do luto de seus mortos, eles conduziam ataques até conseguir se vingar desse modo. Esse é o nosso costume. Só buscamos vingança quando um dos nossos morre por flecha ou zarabatana de feitiçaria. Se guerreiros de outra aldeia matam um dos nossos, os filhos, irmãos, cunhados e genros do defunto vão atrás de suas pegadas para flechá-los de volta. Se feiticeiros inimigos *oka* destroem um de nossos grandes homens, acontece o mesmo. Mas não ficamos nos flechando sem parar, por nada! Se fosse o caso, eu diria, pois gosto das palavras de verdade. Alguns brancos chegaram até a afirmar que somos tão hostis entre nós que não podem nos deixar viver juntos na mesma terra! Mais outra grande mentira! Nossos ancestrais viviam na mesma floresta havia muito tempo, muito antes de ouvirem falar dos brancos. Essa gente mentirosa acredita mesmo que somos tão perigosos quanto os soldados dos brancos em suas guerras? Não. Só quer espalhar más palavras sobre nós porque precisa da ajuda delas para conseguir se apoderar de nossa terra. Mas não é pela beleza de suas árvores, animais e peixes que os brancos a desejam. Não. Eles não têm mais amizade pela floresta do que pelos seres que a habitam. O que querem mesmo é derrubá-la, para engordar seu gado e arrancar tudo o que podem tirar do seu chão.

Nesse trecho, vemos como o autor realiza uma antropologia reversa, invertendo o feixe discursivo: quem é mesmo o “selvagem”? O indígena, para quem a guerra ocupa uma função limitada dentro do sistema cultural Yanomami – a guerra como resposta a ações específicas, como no caso de vingança – ou o branco, para quem guerrear é essencial para a expansão predatória do capitalismo, onde a morte brutal se generaliza enquanto condição do ser vivente? Kopenawa não nega a existência de conflitos, porém, desmistifica representações como aquela de Chagnon, de que os Yanomami são seres definidos exclusivamente pela guerra. Longe disso, os povos indígenas estão longe das “más palavras” usadas para representá-los, palavras que correspondem mais ao anseio de dominar e destruir as florestas do que de preservá-las da suposta violência indígena.

Em síntese, as representações ocidentais dominantes sobre os povos indígenas devem ser entendidas não como uma realidade ontológica, mas sim uma ficção discursiva, cujo valor é estabelecer parâmetros de comparação dentro das relações assimétricas de poder entre Povos Indígenas e o Homem Branco. Aprender *com* (e não aprender *sobre*) os habitantes da floresta sobre modos de existência e pluralismo de realidades, mundos e perspectivas, eis o que o xamã Yanomami Kopenawa nos comunica nas centenas de páginas que perfazem o que podemos considerar ser seu tratado de *economia política da natureza*.

### 3. CONCLUSÃO

A queda do céu é, portanto, um texto literário que não só revela a cultura nativa de um povo, como traz uma missão pedagógica em ensinar o branco a acordar da ganância que o faz pensar mais no ouro do que no outro. Temos, portanto, o trabalho de fazer uma análise literária que coloca em evidência uma reflexão sobre os próprios pressupostos que fundamentam o ato de analisar, pois até que ponto teorias e metodologias produzidas num contexto de geopolítica de conhecimento eurocêntrico servem para a análise de textos de grupos historicamente invisibilizados, marginalizados e exterminados? Quiçá, estejamos em tempo de ouvir o que esses povos e suas literaturas têm a nos ensinar em termos de teorias, de novas epistemologias e, principalmente, de crítica aos pressupostos ontológicos e epistemológicos ocidentais hegemônicos.

### REFERÊNCIAS

APPADURAI, Arjun. Putting Hierarchy in its Place. **Cultural Anthropology**, v.3, n.1, p.36-49, jun., 1988.

APPIAH, Kwame Anthony. Identidade como problema. In: SALLUM JR, Brasília. SCHWARCZ, Lilia Moritz; VIDAL, Diana Gonçalves; CATANI, Afrânio Mendes (org.). **Identities**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016, p.17-32.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero**: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

FABIAN, Johannes. **O tempo e o outro**: como a antropologia estabelece seu objeto. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, p.7-20, out., 2002. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>>. Acesso em: 12, jan., 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

\_\_\_\_\_. The West and the rest: discourse and power. In: Hall *et al.* (orgs.), **Modernity: introduction to the modern societies**. Oxford: Blackwell, 1996, p.185-227.

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

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MALUF, Sônia Weidner. Antropologia reversa e “nós”: alteridade e diferença. **Ilha**, v. 12, n. 1, p 40-56, out., 2010.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Revista Ecuador Debate**, v. 9, n. 9, p. 227-238, ago., 1998.

SANTIAGO, Silviano. Rótulos “sinceros” nos interessam (e muito): o problema das palavras que condicionam e pautam a nossa relação com a literatura. **Suplemento Pernambuco**, n. 58, 2010. Disponível em: <[https://www.suplementopernambuco.com.br/images/pdf/PE\\_58\\_web.pdf](https://www.suplementopernambuco.com.br/images/pdf/PE_58_web.pdf)>. Acesso em: 02, jan., 2021.

SCHWARZ, Roberto. As ideias fora do lugar. In: \_\_\_\_\_. **As ideias fora do lugar: ensaios selecionados**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2014a, p.47-64.

\_\_\_\_\_. Nacional por subtração. In: \_\_\_\_\_. **As ideias fora do lugar: ensaios selecionados**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2014b, p.81-102.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144, out., 1996. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131996000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131996000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09, Jan., 2021.

## MARIA FIRMINA: UMA RELEITURA DO ROMANCE ROMÂNTICO FEMININO ABOLICIONISTA

**Ana Carolina Oliveira Pimentel**

Bacharela em Direito, Pós-graduada em Direito Administrativo e Gestão Pública, Mestranda em Letras pela Universidade Regional do Cariri. E-mail: [anacarol.pimentel94@gmail.com](mailto:anacarol.pimentel94@gmail.com)

94

**Resumo:** Maria Firmina dos Reis, nasceu em São Luiz, província da então capital do Maranhão, em 11 de março de 1822. Ela era mestiça, nascida de uma relação extraconjugal, sendo assim, registrada apenas com o nome de sua mãe. Maria Firmina cresceu em um ambiente extremamente segregado, porém, isto não a impediu de tornar-se professora. Desse modo, a autora tinha uma visão sociopolítica diferente das pessoas de sua época, isso se demonstrou através da escrita do seu romance *Úrsula* (1859), no qual Maria Firmina usou o pseudônimo “uma maranhense”, buscando escrever assim com algum tipo de liberdade. O romance *Úrsula* foi pioneiro em vários aspectos: pela primeira vez na literatura falou-se em racismo, abolição e suas consequências. A autora deu voz as mulheres para se manifestarem no livro, inclusive as mulheres negras. Portanto, Maria Firmina relatou a escravidão sob o ponto de vista dos escravizados, dando a eles vozes para que pudessem relatar suas memórias, não só da terra natal, como da travessia até chegar ao Brasil e a violência a que eles eram submetidos. Portanto, para o desenvolvimento desse trabalho será feito um levantamento bibliográfico a partir de livros, teses, dissertações e demais estudos científicos com recortes temáticos sobre formação histórica, identitária e social do Brasil. Outrossim, a pesquisa terá natureza exploratória, aspecto que possibilitará atingir a explicação dos fenômenos que a princípio não eram aceitos por outros pesquisadores. Portanto o método de procedimento será o histórico e comparativo, apresentando os dados da pesquisa sob uma perspectiva histórica, podendo-se comparar o conjunto dos elementos que existem hoje com suas origens histórica e social. Por fim, conclui-se que Dos Reis teve uma grande importância ao impulsionar o desenvolvimento de uma escrita regra no Brasil no século XIX. Assim como também sua obra é de extrema relevância para o gênero romance, além, da obra *Úrsula* romper paradigmas presentes à época.

**Palavras-chave:** Abolição, Maria Firmina, Romance Romântico.

### **MARIA FIRMINA: A REINTERPRETATION OF THE ABOLITIONIST FEMALE ROMANTIC NOVEL**

**Abstract:** Maria Firmina dos Reis, was born in São Luiz, province of the then capital of Maranhão, on March 11, 1822. She was mestizo, born out of an extramarital relationship, being thus registered only with her mother's name. Maria Firmina grew up in an extremely segregated environment, however, this did not stop her from becoming a teacher. In this way, the author had a different socio-political view from the people of her time, this was demonstrated through the writing of her novel *Úrsula* (1859), in which Maria Firmina used the pseudonym “uma maranhense”, seeking to write with some kind of freedom. The *Ursula* novel was a pioneer in several aspects: for the first time there was talk of racism, abolition and its consequences. The author gave women a voice to speak out in the book, including black women. Therefore, Maria Firmina reported slavery from the point of view of the slaves, giving them voices so that they could report their memories, not only of their homeland, but of the crossing to Brazil and the violence to which they were subjected. Therefore, for the development of this summary, a bibliographic survey will be made from books, theses, dissertations and other scientific studies with thematic

clippings on historical, identity and social formation in Brazil. Furthermore, the research will have an exploratory nature, an aspect that will make it possible to reach an explanation of the phenomena that were not initially accepted by other researchers. Therefore, the proceeding method will be historic and comparative, showing the research data under a historic perspective, thus being able to compare the set of elements that exist today with their historical and social origins. Lastly, it concludes that Dos Reis had great importance in boosting the development of a written rule in the 19<sup>th</sup> century. Moreover, how also your work is of great relevance to the romance genre, and also the work Úrsula breaks paradigms of the time.

**Keywords:** Abolition, Maria Firmina, Romantic Romance.

**Revisto anonimamente no processo de pares cegos.**

**Recebido:** 06/01/2021

**Revisado:** 05/03/2021

**Aprovado:** 31/03/2021

***Reviewed anonymously in the process of blind peer.***

***Received:*** 06/01/2021

***Reviewed:*** 05/03/2021

***Approved:*** 31/03/2021

**DOI:** 10.46696/issn1983-2354.raa.2021v14n38.dossieartefatos2020.p94-103

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo possui como proposta estudar a vida e obra de Maria Firmina dos Reis como autora mulher negra de sua época. Diante disso, Dos Reis foi precursora do romance romântico feminino e do romance abolicionista no Brasil.

Primeiramente, serão investigadas as contribuições da obra de Maria Firmina dos Reis para o desenvolvimento da literatura feminina romântica abolicionista no Brasil. Para isso, serão apresentados os seguintes objetivos específicos: far-se-á um retrospecto da trajetória pessoal de Dos Reis, como também um retrato do espaço que era conferido as mulheres na condição de autoras na literatura do século XIX. Além disso, serão descritos os principais impactos da obra da autora para a formação e publicização de uma escrita feminina romântica abolicionista, percorrendo as principais contribuições desse gênero literário para a própria literatura brasileira.

Para a construção deste trabalho será feita uma pesquisa de natureza exploratória, que constitui fase inicial do trabalho. Dessa forma, será realizada uma busca essencialmente bibliográfica através de artigos, livros e dissertações.

É notório que a história do Brasil é marcada por desigualdades sociais, entre elas, de gênero, classe e raça. Homens e mulheres ao longo do tempo ocuparam papéis diferentes na sociedade brasileira. Dessa forma, as mulheres não podiam ter os mesmos direitos que eram ofertados aos homens, dentre eles: de participar ativamente da sociedade, criticar os detentores do poder, escrever, trabalhar, votar, dentre outros.

Maria Firmina tomou uma postura diferenciada em relação aos seus contemporâneos em suas obras. Ela tratou dos sentimentos, como por exemplo, medo, angústia, desespero e saudade que os negros cuja liberdade era ceifada sentiam ao vir para uma terra nova e estranha com hábitos diferentes do seu país de origem.

A autora, em suas narrativas, deu voz e formas de expressão a indivíduos esquecidos e marginalizados pela sociedade como um todo. Foram poucos que se preocupavam com a condição de excluídos dos escravizados, Maria Firmina, mesmo com todos os desafios à sua frente, não se deixou amedrontar e foi pioneira ao escrever um romance abolicionista.

## 2. DESENVOLVIMENTO

Maria Firmina dos Reis nasceu em São Luís, capital da então província do Maranhão, em 11 de março de 1822. Entretanto, seu batismo ocorreu apenas em 21 de dezembro de 1825, constando na certidão sua condição de “filha natural” de Leonor Felippa dos Reis e estando ausente do documento o nome de seu pai (ADLER, 2017).

Formou-se professora e exerceu o magistério, chegando a receber o título de “Mestra Régia”. Em 1847, com 25 anos, foi aprovada em um concurso público para a cadeira de Instrução Primária na cidade de Guimarães - MA, tornando-se, assim, a primeira professora efetiva a integrar, de forma oficial, os quadros do magistério maranhense (ZIN, 2016). Segundo Morais Filho (1975), ao se aposentar, no início da década de 1880, fundou, na localidade de Maçaricó, a primeira escola mista e gratuita do Maranhão e uma das primeiras do país, dedicando-se aos filhos de lavradores e donos de terra da região. Entretanto, após alguns anos, Dos Reis foi obrigada a suspender as atividades da escola, pois causou muito tumulto a época. Ainda assim, o fato de uma maranhense ter a iniciativa de fundar a primeira escola mista do país evidencia o fato de ter sido ela uma mulher consciente do papel de transformação que poderia exercer naquela sociedade.

Dos Reis foi pioneira em várias situações, não só no ambiente acadêmico, como também na escrita. Seu romance *Úrsula* (1859) é um o primeiro romance brasileiro publicado por uma mulher, bem como por uma autora afrodescendente em toda a América Latina (PINTO-BAILEY, 2012).

Dos Reis afirma inicialmente no “Prólogo” a *Úrsula*:

Mesquinho e humilde é este que vos apresento, leitor. Sei que passará entre o indiferentismo glacial de uns e o riso mofador de outros, e ainda assim o dou a lume. Não é a vaidade de adquirir nome que me cega, nem o amor próprio de autor. Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e conversação dos homens ilustrados (REIS, 1975, p.14).

A escritora tinha consciência do quanto era difícil escrever no século XIX, que era uma tarefa complicada, pois as mulheres não tinham escolhas, sobretudo as negras. A última palavra era do homem, branco e rico, status predominante à época (MACHADO, 2019).

A participação das mulheres no mundo da escrita, e principalmente da escrita pública, era bastante reduzida no século XIX. A participação feminina naquilo que se intitulou “Pantheón Maranhense” é pouca, uma vez que se pensarmos historicamente, as mulheres passaram um longo período sem acesso à educação e perspectiva de escrever.

A autora Agostinho da Silva (2011) nos relata percepções sobre Dos Reis e seus escritos no seio Maranhense:

O que percebo nos escritos de Maria Firmina dos Reis, é o caráter audacioso de sua obra, como já dito aqui, falar de “bicos e bordados”, fazer uma determinada literatura “de perfumaria” era algo permitido e até bem visto para as moças de boa família, pelo menos a partir da segunda metade do século XIX. Escrever alguns versos, publicar em algum jornal, ter seus álbuns de recordação escrita, era até considerado de bom tom, mas escrever contra a escravidão, colocar os cativos para falar nos seus escritos, criticar a sociedade hodierna, não deve ter sido fácil. Tanto que apesar de Nascimento Morais Filho afirmar que as obras de Firmina tiveram uma boa acolhida na sociedade maranhense, o seu esquecimento nesse caso são

reveladores ou pelo menos instigadores (AGOSTINHO DA SILVA, 2011, p.04).

O romance *Úrsula* não é unicamente o primeiro romance abolicionista da literatura brasileira, fato que, inclusive, nem todos os historiadores admitem. É ainda, o primeiro romance da literatura afro-brasileira, compreendida como produção de autoria afrodescendente, que tematiza a questão do negro a começar de uma perspectiva interna e comprometida politicamente em retomar e explanar a condição do ser negro no país (DUARTE, 2004).

A autora buscou na escrita algo mais, uma forma de se manifestar, apresentando seus ideais e concepções abolicionistas. Suas ideias eram complexas para serem apresentadas por um homem, mais ainda por uma mulher (AGOSTINHO DA SILVA, 2011).

Frisa-se para conhecermos a importância do romance *Úrsula*: refere-se a um relato romântico no qual Úrsula e Tancredo sofrem vários problemas para conseguirem vivenciar seu romance. O tio de Úrsula desejava a própria sobrinha para si e, em consequência para realizar seu desejo, assassina o noivo da jovem. Esta acaba ficando louca.

Outro marco da obra pauta-se nas personagens cativas que, através de seus atos e falas, nos demonstram que não são apenas vítimas do mundo, mas que não aceitam a vida que vivem, buscando ser protagonistas de sua vida, chegando assim a enfrentar seus ditos “senhores”.

Importante ainda é o relato da preta Suzana que narra como foi seu processo de entrada no país.

Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessários à vida passamos nessa sepultura até que abordamos as praias brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé e para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa. Dava-nos água imunda, pobre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca: vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim e que não lhes doa a consciência de levá-los a sepultura asfixiados e famintos (REIS, 1975, p. 1170).

Além disso, novamente deve-se dar destaque ao pioneirismo de Dos Reis ao destacar que ela escreveu *Úrsula* em 1859. Somente anos depois, em 1869, o escritor Castro Alves iria escrever sua obra-prima, o poema “Navio Negro”, tratando da temática escravocrata, na qual fazia a denúncia das viagens dos cativos nos porões dos navios negreiros.

A autora em *Úrsula*, através dos seus personagens Túlio, preta Suzana e Antero, fala sobre o tempo de liberdade que os personagens vivenciaram na África. Por exemplo, como eram suas vidas antes de serem obrigados a vir para o Brasil, sobre a viagem no navio negreiro e suas impressões sobre a nova terra.

Segundo Agostinho da Silva:

O que percebo no romance “Úrsula” de 1859, nos contos “A escrava” de 1887, no conto “Gupeva” de 1865, nos hinos que compôs, pois também era compositora, autora do hino de libertação dos escravos no Maranhão, assim como de sua obra poética, espalhada em diversas jornais do período entre eles “Jornal do Comércio”, “A Moderação”, “A verdadeira Marmota”, “Jardim dos Maranhenses”, “A imprensa”, é que Maria Firmina dos Reis construiu uma voz dissonante sobre a escravidão e a forma de falar sobre os cativos no Maranhão e também na literatura brasileira no período. Pioneira, enquanto escritora de romance, abolicionista, fundadora da primeira escola primária mista para meninos e meninas, no interior de Guimarães (AGOSTINHO DA SILVA, 2011, p.06).

Dessa forma, também é marcante que, mulheres por meio de seus personagens femininos, como preta Suzana, dialoguem sobre a escravidão, pois até em romances como “A escrava Isaura” (1875), do escritor Bernardo Guimarães, quem critica a escravidão são os personagens masculinos.

Dos Reis poderia ainda não ter noção, mas ela foi uma mulher à frente de seu tempo (MACHADO, 2019). O autor Stuart Hall afirma que o quinto descentramento que os proponentes dessa disposição explanam é a repercussão do feminismo, bem como uma crítica teórica quanto um movimento social. O feminismo compõe àquele grupo de “novos movimentos sociais” que surgiram durante os anos de 1960, juntamente com as revoltas estudantis, os movimentos juvenis contraculturais e antibelicistas, as batalhas pelos direitos civis, os movimentos revolucionários do “Terceiro Mundo”, os movimentos pela paz e tudo aquilo que está associado com “1968” (HALL, 2005).

O Brasil apresentou uma literatura abolicionista muito específica, que se determinava, inicialmente, por ter surgido tardiamente. Isso visto que, personagens afros eram, na literatura anterior à década de 1850, raros e quando surgiam no papel de escravos, eram personagens superficiais. Diante disso, não era dada a oportunidade aos personagens afros de crescer na literatura (MACHADO, 2019).

A escritora era mestiça e não teve uma vida fácil. Desde a infância passou por dificuldades, entretanto, isso não impediu que ela se tornasse romancista, poetisa, professora e iniciasse o romance abolicionista feminino no país.

Dos Reis tomou uma postura diferenciada a de seus contemporâneos em suas obras. Ela tratou dos sentimentos, como por exemplo, medo, angústia, desespero e saudade que os negros sentiam de sua cultura e de seus familiares que permaneciam em seu país de origem.

A autora, em suas narrativas, deu voz e formas de expressão a indivíduos esquecidos e marginalizados pela sociedade como um todo, eram poucos que se preocupavam com a condição de excluídos dos escravizados.

Roberto Schwarz (2014) refletiu sobre o Brasil escravista:

Cada um a seu modo, estes autores refletem a disparidade entre a sociedade brasileira, escravista, e as ideias do liberalismo europeu. Envergando a uns, irritando a outros, que insistem na sua hipocrisia, estas ideias- em que gregos e troianos não reconhecem o Brasil-são referências para todos. Sumariamente está montada uma comédia ideológica diferente da europeia. É claro que a liberdade do trabalho, da igualdade perante a lei, e de modo geral, o universalismo eram ideologia na Europa também; mas lá correspondiam às aparências encobrendo o essencial a exploração do trabalho. Entre nós, as mesmas ideias seriam falsas num sentido diverso, por assim dizer, original. A Declaração dos Direitos do Homem, por exemplo, transcrita em parte da Constituição Brasileira de 1824, não só escondia nada, como tornava mais abjeto o instituto da escravidão (SCHWARZ, 2014, p.01).

O Brasil foi uma colônia de exploração de Portugal. Em consequência, apresentou desenvolvimento diferente da Europa. Enquanto, mesmo que utopicamente se falasse em liberdade de trabalho e igualdade diante da lei na Europa, no Brasil vigorava a escravidão. Desse modo, a Declaração dos Direitos do Homem que estava presente na Carta Maior de 1824 não era estendida aos escravos e, além disso, esse instituto almejava acobertar esse sistema cruel de exploração.

Dos Reis registrou a temática do negro com a publicação de *Úrsula* em 1859. A obra foi editada pela primeira vez em 1859, em São Luís do Maranhão, assinada pelo pseudônimo de “*uma maranhense*”, um recurso bastante utilizado no século XIX, principalmente entre as mulheres escritoras (OLIVEIRA, 2007). Dos Reis escreveu também um romance indianista intitulado *Gupeva* (1861), um livro de poesias chamado *Cantos à beira-mar* (1871), o conto *A escrava* (1887) e outros poemas para a imprensa da época, além de composições musicais e o *Hino à liberdade dos escravos* (1888).

A escrita foi, para as mulheres do século XIX, uma forma de romper os limites entre os espaços públicos e privados, destacando-se que o espaço privado era o único local socialmente aceitável para as mulheres. O ato de uma mulher escrever, de uma maneira geral, era como uma transgressão que ultrapassava os limites sociais acordados por uma sociedade conservadora e escravocrata. Para Dos Reis, escrever *Úrsula* significou um duplo movimento que oscilou entre a realização a obra, enquanto arte, e o ato político (SANTOS; SILVA JUNIOR, 2016).

*Úrsula* é uma narrativa marcada por desencontros, ilusões e decepções, tendo como principal diferencial um desfecho trágico e infeliz, contrastando com os finais felizes para as narrativas da época. A obra foi o primeiro romance abolicionista da literatura brasileira, escrito por uma mulher afrodescendente, cerca de 29 anos antes da abolição da escravatura no Brasil. Dos Reis ocupou um espaço na escrita que, em geral, não era permitido às mulheres, e o usou como atuação política, onde questionou a legitimidade da escravidão e os valores da sociedade patriarcal.

Dos Reis relatou a escravidão sob o ponto de vista dos escravos, dando a eles vozes para que pudessem relatar suas memórias, não só da terra natal, mas da travessia até chegar ao Brasil, a violência a que eram submetidos em tal travessia e em terras brasileiras e, ainda, é utilizada a voz de uma escrava, que dos Reis questiona a alforria, a possibilidade de ser livre em um país escravocrata como o Brasil da época.

Segundo Santos e Silva Junior (2016), a crítica aos valores da sociedade patriarcal aparece através da representação da mulher brasileira do século XIX, a qual tinha suas vontades e seu corpo submetidos à ordem patriarcal. Tal fato fica visível no amor de Úrsula por Tancredo e no final fatídico de seu relacionamento, submetido às vontades e aos desejos do tio da protagonista. Desta forma, cabe ressaltar que, a inclusão ou exclusão de algumas obras do cânone literário, como é o caso da *Úrsula*, não acontece de forma neutra ou sem interesses, mas em função de escolhas políticas, evidenciando o descrédito de obras e autores que não estão ligados às elites culturais, sejam elas de gênero, classe ou raça dominante.

Apesar das qualidades literárias, o romance *Úrsula* não alcançou repercussão nacional na época em que foi publicado, pois anunciava as primeiras ideias contrárias à época, ao mesmo tempo em que denunciava as agressões que os negros sofriam e, principalmente, porque exigia um lugar para o negro escravizado ou alforriado como partícipe da identidade brasileira (SANTOS, 2016).

Zahidé Muzart (2000, p. 266) afirma que o romance *Úrsula* não teve maior repercussão “por ter sido editado na periferia, longe da Corte, e por ser de uma mulher negra”. A autora acrescenta que as ideias abolicionistas, as denúncias sobre a violência da escravidão no Maranhão do século XIX e a exigência de um lugar para o negro alforriado na sociedade brasileira escravocrata polemizavam com o mito “do bom senhor e do escravo contente”.

Santos (2016) afirma que é importante debater sobre a relevância da vida e obra de Maria Firmina dos Reis para a literatura afro-brasileira produzida no Brasil no século XIX, pois revela a essência ideológica, política e econômica que transformou o homem africano em “mercadoria”, ao mesmo tempo em que traz à tona as vivências que a população negra era submetida: violentados, humilhados e mortos que construíram um país que até hoje sente um desconforto explícito ao explicar seu passado. Acrescenta-se também o fato de ser uma mulher, negra, pobre, provinciana e nordestina, nascida na distante província do Maranhão, quem resgata o negro como elemento constituinte da multiculturalidade brasileira e quebra o silêncio sobre a escravidão no Brasil do século XIX. Sendo assim, Dos Reis assume a condição de porta-voz das mulheres e negros amordaçados e subjugados, pois adentra em um espaço que antes, na cultura brasileira, era apenas restrito aos homens. Ao mesmo tempo em que dá visibilidade aos escravos, Dos Reis emerge das margens da sua tríplice condição de mulher, negra e pobre para ser a primeira escritora afrodescendente da Literatura Nacional.

Como se parte da premissa de que o Brasil é um país que possui desigualdades de gênero, raça e classe, aspectos oriundos de seu passado colonial e escravocrata, a análise da importância da literatura feminina abolicionista a partir da autora Maria Firmina dos Reis orientar-se-á pelo método de abordagem dedutivo, que conduz a obtenção dos resultados da pesquisa partindo-se da análise do geral para o particular.

Outrossim, a pesquisa terá natureza exploratória, aspecto que possibilitará atingir a explicação dos fenômenos que a princípio não eram aceitos por outros grupos de pesquisadores, mesmo com as evidências apresentadas, além de descobrir novos fenômenos e formular novas ideias e hipóteses.

O método de procedimento será o histórico e comparativo, apresentando os dados da pesquisa sob uma perspectiva histórica, podendo-se comparar o conjunto dos elementos que existem hoje com suas origens histórica e social, realizando o acompanhamento da evolução do tema pesquisado.

### 3. CONCLUSÃO

Conclui-se que Maria Firmina foi uma autora de extrema relevância para a literatura brasileira e para o desenvolvimento do romance romântico feminino abolicionista devido a suas inúmeras contribuições para esse gênero.

No século XIX, a autora modernizou a escrita do período ao escrever sobre temas como racismo, escravidão, abolição da escravidão, dentre outros tidos como proibidos. Ela enveredou por uma escrita diferente das pessoas de sua época.

Pode-se perceber na obra de Dos Reis várias inovações, dentre elas temos que, pela primeira vez, é concedida voz as mulheres negras para que estas expressem seus sentimentos e opiniões no romance *Úrsula* (1859).

A autora era negra, fruto de um relacionamento extraconjugal, foi criada apenas por mulheres em uma sociedade patriarcal do século XIX, mas isso não a impediu de tornar-se professora, escritora e fundadora da primeira escola mista do Brasil.

### REFERÊNCIAS

ADLER, Dilercy Aragão. **Maria Firmina dos Reis: uma missão de amor**. 1. ed. São Luís: Academia Ludovicense de Letras, 2017.

DA SILVA, Régia Agostinho. A mente, essa ninguém pode escravizar. Maria Firmina dos Reis e a escrita feita por mulheres no Maranhão. **Leitura: Teoria & Prática**, v.29, n.56, p.11-14, 2011.

DUARTE, Eduardo de Assis. “ Maria Firmina dos Reis e os primórdios da ficção afro-brasileira” Posfácio. In: REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula, A escrava**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. Maria Firmina dos Reis: escrita íntima sobre si mesmo. **Estudos avançados**, v.33, n.96, p.91-108, 2019.

MORAIS FILHO, José Nascimento. **Maria Firmina dos Reis, fragmentos de uma vida**. São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 1975.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Maia Firmina dos Reis. **Escritoras brasileiras do século XIX**. 2. ed. Florianópolis: Edinisc, 2000.

OLIVEIRA, Adriana Barbosa. **Gênero e etnicidade do romance Úrsula, de Maria Firmina dos Reis**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, UFMG, 2007.

PINTO-BAILEY, Cristina.F. **Na contramão: A narrativa abolicionista de Maria Firmina dos Reis**. 2012.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. (1859). 2. ed. Impressão fac-similar. Prólogo de Horácio de Almeida. Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica Editora LTDA, 1975.

SANTOS, José Benedito. A Literatura Afrodescendente de Maria Firmina dos Reis. **Revista Literartes**, n. 5, 2016.

SANTOS, Deividy Ferreira; SILVA JUNIOR, José Claudio Araújo. O Abolicionismo na Literatura Brasileira a partir de *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis. **Revista Diálogos**, n. 16, 2016.

SCHWARZ, Roberto. **As ideias fora do lugar: ensaios selecionados**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2014.

ZIN, Rafael Balseiro. **Maria Firmina dos Reis: a trajetória intelectual de uma escritora afrodescendente no Brasil oitocentista**. 2016.

## PÉS NO CHÃO: DECOLONIZAÇÃO EM COMPAIXÃO DE TONI MORRISON

**Natalino da Silva de Oliveira**

Dr. em Literatura Comparada pela UFMG, Dr. em Literaturas de Língua Portuguesa pela PUC Minas. Professor do INSTITUTO FEDERAL SUDESTE DE MINAS GERAIS-IFSEMG.

E-mail: natalinolettras@gmail.com

104

**Resumo:** *Compaixão* é um romance lançado em 2008 e, com ele, Toni Morrison retoma o tema da escravidão apresentado em *Amada*. O romance retrata inicialmente Florens, uma garotinha negra de sete ou oito anos que não consegue andar sem usar sapatos, que é entregue para quitar uma dívida de seu antigo proprietário para com o senhor Jacob Vaark. O objetivo deste artigo é fazer a análise do desenvolvimento da personalidade de Florens enquanto protagonista de *Compaixão* visando analisar a personalidade, a performance e a identidade decolonial. A metodologia empregada é de cunho bibliográfico tomando por base a análise do discurso literário com elementos de literatura comparada; não como forma de comparar diferentes textos narrativos, mas sim para revisar a teoria literária a partir de características demandadas pelo romance de Morrison. Deste modo, a proposta analisará as transformações sofridas pela protagonista, avaliando sua trajetória e a construção de Morrison em aspectos estilísticos que fortaleçam a leitura de *Compaixão* como uma narrativa decolonial. Para isso, a pesquisa seguirá o pensamento de Bell Hooks (1995), Mignolo (2003), Quijano (2005), Boaventura de Sousa Santos (2009), Fanon (2008) e Grosfoguel (2012). Observando elementos de estilo e conteúdo narrativo, é visível que o romance de Toni Morrison se nega a permitir que o esquecimento apague as mazelas que demonstram que humanidade em diversos momentos se perdeu. É no giro da personagem que esta pesquisa observa e analisa também a gira epistemológica encontrando indícios, ferramentas e estratégias para que a subalternizada possa, enfim, falar.

**Palavras-chave:** Decolonial, Bildungsroman, Romance, Toni Morrison.

### **FEET ON THE FLOOR: DECOLONIZATION IN TONI MORRISON COMPASSION**

**Abstract:** *Compassion* is a novel launched in 2008 and, with it, Toni Morrison takes up the theme of slavery presented in *Amada*. The novel initially portrays Florens, a little black girl of seven or eight years old who cannot walk without wearing shoes, who is handed over to pay off a debt of its former owner to Mr. Jacob Vaark. The purpose of this article is to analyze Florens' personality development as the protagonist of *Compassion*, aiming to analyze the personality, performance and decolonial identity. The methodology used is bibliographic in nature, based on the analysis of literary discourse with elements of comparative literature; not as a way of comparing different narrative texts, but rather to review literary theory based on characteristics demanded by Morrison's novel. In this way, the proposal will analyze the transformations undergone by the protagonist, evaluating her trajectory and Morrison's construction in stylistic aspects that strengthen the reading of *Compassion* as a decolonial narrative. For this, the research will follow the thinking of Bell Hooks (1995), Mignolo (2003), Quijano (2005), Boaventura de Sousa Santos (2009), Fanon (2008) and Grosfoguel (2012). Observing elements of style and narrative content, it is visible that Toni Morrison's novel refuses to allow oblivion to erase the ailments that demonstrate that humanity at different times has been lost. It is in the character's turn that this research also observes and analyzes the epistemological tour, finding clues, tools and strategies so that the subalternized person can, finally, speak.

**Keywords:** Decolonial, Bildungsroman, Novel, Toni Morrison.

**Revisto anonimamente no processo de pares cegos.**

***Reviewed anonymously in the process of blind peer.***

**Recebido:** 06/01/2021

***Received:*** 06/01/2021

**Revisado:** 05/03/2021

***Reviewed:*** 05/03/2021

**Aprovado:** 31/03/2021

***Approved:*** 31/03/2021

## 1. INTRODUÇÃO

Promover uma análise decolonial de um texto literário passa necessariamente por uma reflexão sobre nosso próprio posicionamento enquanto pesquisador. Ao iniciar o estudo sobre a narrativa de Morrison, armei-me de aparatos teóricos que pudessem me aproximar da escrita de Toni Morrison. Contudo, todas as aproximações intermediadas pelo academicismo tornavam a minha compreensão de *Compaixão* mais distante, menos sensível, materialista, desastrosa. Crucial foi olhar para mim. Talvez, este tenha sido o exercício mais importante para a aquisição de uma episteme decolonial.

Os anos de prática intelectual não me soterraram em um conjunto de títulos que lutei tanto para conquistar e que não me tornaram mais digno. Ardem ainda em carne viva as antigas feridas que com as novas se acumulam. Minha tessitura intelectual arde como o corpo vivo de um negro preto diaspórico carregado em ressentimentos de um existir marcado pelo imperativo da sobrevivência.

Partindo daí, foi possível verificar os enigmáticos pontos de coesão da narrativa e que acabavam do desalinhar meu ser. Não há uma parte deste livro que não me faça sentir: sentir ódio, tristeza, rancor. Mas, há também alguns pequenos momentos de amor, de alegria e de verdadeira compaixão. Estes lapsos, em que nos esquecemos da dor, doem mais em nós, negros e negras, pois sabemos ou pressentimos que não são duradouros. Porém, é o que nos faz seguir, caminhar. Como se a vida mesmo fosse algo por vir e ainda assim é necessário aproveitar cada momento.

*Compaixão* é um romance lançado em 2008 e com ele, Toni Morrison retoma o tema da escravidão apresentado em *Amada*. É interessante observar que os dois títulos trazem um significado positivo com as palavras utilizadas. Porém, há uma triste ironia nos dois, pois o contexto apresentado em ambas as narrativas acaba contradizendo as noções apresentadas nos títulos. E isso pode ser observado com nitidez em *Compaixão*. O romance retrata a pequena Florens, uma garotinha negra de sete ou oito anos que não consegue andar sem usar sapatos, é entregue como forma de quitar uma dívida de seu antigo proprietário para com o senhor Jacob Vaark. Ela é oferecida pela própria mãe com forma de proteger o bebê que ainda estava carregando no colo. Sendo assim, ela é afastada do amor materno e vive com a incômoda sensação de ter sido rejeitada.

Levada para a fazenda de Vaark, ela encontra o núcleo de personagens principais: Rebekka, a esposa de Vaark; Lina, uma escrava de origem indígena sobrevivente da varíola; Sorrow, escrava negra que é retratada como infeliz (o próprio nome significa tristeza, diria que seria “desgraça” mesmo). As ações giram em torno estas quatro sofridas mulheres chefiadas até o momento da morte pelo Senhor Vaark.

O romance apresenta duas vozes, dois registros narrativos. O primeiro registro que conhecemos é da própria Florens que inicia a abordagem de sua história. A voz de Florens se apresenta em tom materno de alguém que conta algo na intimidade para um ouvinte mais jovem: “Não tenha medo. Eu contar não vai te

ferir (...)” (Morrison, 2008, p.7). A própria protagonista afirma que tudo começa com os sapatos. Afinal, este tipo de acessório jamais seria de comum uso entre negros escravizados. Isso acaba trazendo consequências para a personalidade de Florens, pois tal como afirma Lina, os pés de Florens “(...) são inúteis, vão ser sempre macios demais para a vida e nunca vão ter as solas fortes, mais grossas que couro, que a vida exige” (Morrison, 2008, p. 8). É no relato em primeira pessoa que sentimos “na pele” as dificuldades enfrentadas pela protagonista.

O artigo que se apresenta almeja analisar *Compaixão* de Toni Morrison pela perspectiva decolonial e como *romance de formação*. Além disso, objetiva acompanhar Florens como uma representação do ser que alcança a percepção de suas identidades e que se afasta das amarras destrutivas e coloniais. Serão avaliadas perspectivas decoloniais de leitura juntamente com teorias sobre *romances de formação* para alinhar a interpretação aqui elaborada com amadurecimento da protagonista. A caminhada é muito íngreme e repleta de armadilhas e obstáculos. Porém, não a farei. Convidei para a roda bell hooks (1995), Benjamin (1994), Mignolo (2003), Quijano (2005), Boaventura de Sousa Santos (2010), Sarlo (1997), Gilroy (2001).

## 2. DESENVOLVIMENTO

A voz de Benjamin ainda ecoa em meu fazer acadêmico de forma reverberativa, fruto de uma antiga paixão materializada em alguns artigos publicados aqui e acolá. Ouço-o afirmar: "a arte de narrar está em vias de extinção" (Benjamin, 1994, p. 197). A artificialidade provocada pela reprodutibilidade técnica dificulta a produção de uma narratividade centrada no sensível. Pois, a narração é algo natural da oralidade em proximidade com um fazer artesanal que já brilha como um vaga-lume em meio aos holofotes do *mainstream* e da arte como produção. Contudo, o que se observa no romance *Compaixão* é o retorno do narrador tradicional, daquele que narra uma experiência. O romance já é introduzido por uma voz alicerçada na oralidade: “Não tenha medo. Eu contar não vai te ferir (...)”(Morrison, 2008, p.7).

Contudo, quando o que se narra é algo tão forte, tão traumático, fica complicado seguir uma estrutura linear. Os pontos ficam soltos e a emoção toma conta de tão forma que o que se apresenta é um todo vivo e indomável. É nestes metamorfosear que a escrita de Morrison consegue resgatar o ato de *narrar*.

Talvez seja necessário, apesar de tudo [...], acreditar que novas formas narrativas, que ainda não sabemos denominar, estejam nascendo; elas atestarão que a função narrativa pode se metamorfosear, mas não morrer. Pois não temos qualquer ideia do que seria uma cultura em que não se soubesse mais o que significa *narrar*. (Ricoeur, 1995, p. 46 - grifo do autor).

Portanto, o romance se apresenta em estrutura caleidoscópica e palimpséstica. O caleidoscópio se apresenta nas camadas que rejeitam categoricamente uma lógica linear. Ao passo que o palimpsesto é encontrado na peculiar lida com o tempo - esta entidade que se apresenta na narrativa de Morrison com natureza anárquica. É como se o leitor estivesse constantemente raspando novos fatos

sob antigas violências. Sendo assim, *antigo* e *novo*, nesta estrutura, estão em existência simultânea. Isso fere a lógica eurocêntrica de controle da temporalidade e apresenta uma lógica ancestral, do tempo enquanto circularidade mítica.

Porém, quando se aborda o texto de Morrison, a decolonidade se apresenta até mesmo no uso calibanístico<sup>40</sup> da língua. A língua inglesa empregada por Toni Morrison funda outro idioma dentro do inglês. Aparentemente, a forma como emprega a língua acaba por corroer o inglês, gerando a ideia de que existem outros idiomas dentro da própria língua. Morrison acaba por fundar um inglês enquanto língua estrangeira para os próprios ingleses ou demais falantes *brancos* da língua. Há uma preocupação demasiadamente poética e musical da autora no uso das palavras.

A escrita de Morrison, portanto, alcança o viés performático da literatura, da palavra. A *fala* se aproxima da coisa. Morrison é a macumbeira que faz uso de palavras e as estruturas em poderosos ebós epistemológicos distorcendo e, ao mesmo tempo, contrapondo a lógica eurocêntrica dos discursos enquanto signo esvaziado. A fala da autora é - resgatando a capacidade performativa do signo. Nas páginas de *Compaixão*, há "um grau de elaboração que coloca a função poética em destaque, através de uma gama de mecanismos que atraem a atenção do ouvinte para as propriedades formais do ato de expressão (Bauman, 2008, p.9). Os mecanismos se estruturam em pausas, em repetições, em aliterações; elaboram uma prosódia com raiz na oralidade ancestral. A poética ancestral da oralidade é a realidade em que todo falar não é apenas um mero balbuciar; e sim que se apresenta enquanto força política transformadora (Gilroy, 2001). O falar da ancestralidade vem montado na ação - isso resgata o valor da experiência e o narrador contemporâneo é incorporado pelo narrador tradicional.

A língua inglesa oficial não é a língua de Florens, tampouco seria a de Morrison. Assim como a língua portuguesa oficial não é a minha língua. Porém, a língua que Morrison capta da boca de Florens se aproxima da minha língua e, até mesmo, posso dizer que são as mesmas. É a língua de minha avó e de suas benzeduras, a de afeto utilizada por minha mãe; É a língua que utilizo com minha filha, com meu filho no convívio íntimo e diário. É a língua que acolhe e que inclui - é a língua da verdadeira compaixão.

### 3. METODOLOGIA

A metodologia empregada é de cunho bibliográfico tomando por base a análise do discurso literário com elementos de literatura comparada; não como forma de comparar diferentes textos narrativos, mas sim para revisar a teoria literária a partir de características demandadas pelo romance de Morrison. A leitura caminhará pelo

---

<sup>40</sup> Referência a Caliban, personagem da peça *A tempestade* de Shakespeare. Ele assimila a cultura e domina a língua de Próspero para poder blasfemar contra seu *mestre*. Desta forma, é por meio da *dissimulação* que Caliban se apropria de elementos culturais de seu *senhor* para poder usar estes como armas, como ferramentas para exercer sua *fala* própria; deixa, assim, de ser um mero repetidor.

sendeiro da epistemologia decolonial, por isso será essencial convidar para a roda a companhia de camarás bell hooks (1995), Benjamin (1994), Mignolo (2003), Quijano (2005), Boaventura de Sousa Santos (2010), Sarlo (1997), Gilroy (2001).

Como guia para a caminhada de leitura decolonial de *Compaixão*, serão seguidos os passos da protagonista da narrativa. O romance nos apresenta Florens como uma menina que inicia sua trajetória calçando os sapatos que eram de outra pessoa e que não se encaixavam bem em seus pés. Esses calçados inadequados são aqueles que são impostos pela colonização e que obrigam com que as pessoas subalternizadas caminhem sem qualquer segurança e de forma totalmente desajeitada. Os pés artificialmente e forçosamente calçados representam o indivíduo que é forçado a adquirir toda uma complexidade de costumes que sempre o colocarão em situação de extrema desvantagem: língua, cultura, religião.

*Compaixão* é um romance lançado em 2008 e com ele, Toni Morrison retoma o tema da escravidão apresentado em *Amada*. É interessante observar que os dois títulos trazem um significado positivo com as palavras utilizadas. Porém, há uma triste ironia nos dois, pois o contexto apresentado em ambas narrativas acaba contradizendo as noções apresentadas nos títulos. E isso pode ser observado com nitidez em *Compaixão*. Porém, durante o romance também é possível visualizar as transformações ocorridas na capacidade de Florens se relacionar com este ambiente hostil. As estratégias de sobrevivência vão alterar profundamente as características físicas e psicológicas da protagonista. Esta e outras características acabam trazendo para o romance de Morrison aspectos próprios de um romance de formação.

O termo *Bildungsroman* é de origem alemã. Contudo, ainda que alguns romances alemães sejam utilizados como paradigmas para esse tipo de narração (*Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* de Goethe, por exemplo), o romance de formação não se limita àqueles que são escritos por alemães, com personagens alemães e tendo como espaço o contexto da Alemanha. O gênero narrativo que acompanha as transformações políticas, sociais, estilísticas, morais, filosóficas, psicológicas, físicas de uma personagem acaba se manifestando em diferentes solos, elaborado por diferentes escritores e, por consequência, com diferenciadas perspectivas.

*Compaixão* se estrutura enquanto romance de formação quando narra a história de Florens, desde seus primeiros passos (utilizando os calçados que desajeitadamente não se encaixam em seus pés) até o momento em que retira os sapatos para pisar o solo descalça e em que fortalece as solas de seus pés com as próprias feridas, cicatrizes e calos provocados por este ato.

#### **4. CONCLUSÃO**

O pensamento decolonial não se constitui enquanto um esforço de retorno ao que existia antes do processo de colonização - isso seria um fazer impossível e sem qualquer possibilidade de ocorrer. Decolonizar é buscar aquilo que Mignolo

denominou de pensamento fronteiro (Mignolo, 2003) - um método que se aproxima do que vem sendo denominado como epistemologia das encruzilhadas. Afinal, só ouvindo Exu para entender a lógica dos cruzos. Afinal, Exu matou um pássaro ontem com a pedra que arremessou hoje (sabedoria ancestral lorubá). Portanto, é preciso acertar a colonialidade de ontem com a pedra que jogamos hoje. Impossível? Não, apenas é necessário seguir a lógica exuística da encruzilhada. Impossível é negar a realidade diaspórica do povo negro. Impossível é viver aqui sem pisar o chão, sem cortar nossos pés neste solo tão hostil, sem criar dureza nos tecidos de nossa existência.

Porém, abandonar o sonho de retorno ao período anterior ao processo colonial não significa abrir mão de qualquer tentativa de retorno. Sankofa é o adinkra que impera nossas existências diaspórica e periférica. O pássaro mítico que gira o pescoço entoando “volte e pegue”, sabendo que nem tudo é possível ou útil pegar. Mas, é essencial retomar, reconhecer nossa riqueza cultural e conhecer o processo que nos levou até nossa atual condição:

Seu povo tinha construído cidades protegidas durante mil anos e, a não ser pela marcha mortal dos europas, podiam continuar construindo por mais mil. Acontece que o chefe da tribo estava completamente errado. Os europas nem fugiram nem morreram. Na verdade, disseram as velhas encarregadas das crianças, ele tinha se desculpado por seu erro na profecia e admitiram que por muitos que tivessem morrido de ignorância ou doença mais sempre viriam. Viriam com idiomas que pareciam latidos de cachorro; com uma fome infantil por peles de animais. Para sempre cercariam terra, embarcariam árvores inteiras para países distantes, tomariam qualquer mulher para um prazer rápido, arruinariam o solo, profanariam lugares sagrados e adorariam um deus sem graça e nada imaginativo. Deixam seus porcos pastar nas costas do mar, transformando tudo em dunas de areia onde nada verde pode jamais brotar de novo. Seccionados da alma da terra, eles insistiam na compra de seu solo, e como todos os órfãos eram insaciáveis. Era seu destino mastigar o mundo e cuspir um horror que destruiria todos os povos primordiais. (Morrison, 2008, p. 55)

É preciso se negar a fazer como os colonizadores. Não se pode comer tudo e cuspir ódio, horror ou medo. Exú come tudo que a boca come. Mas, não come qualquer coisa, pois é conhecimento básico para a nagologia de que a boca só come aquilo que pode fazer bem, que pode nutrir, que traz força e vitalidade. E não se pode trocar um alimento ancestral pelo alimento vazio que agora está sendo vendido no mercado. Escolher o alimento que nutre o Ori (cabeça) e não aceitar epistemologias que insistem em quebrantar nossas forças. Quem não se acostuma a visitar a encruzilhada fica perdido e não sabe qual caminho escolher. Ser decolonial é fortalecer os pés até o ponto em que a pedra é que sangra com nosso pisar descalço. É virar a própria fúria como estratégia de resistência. É também se fortalecer sem se esquecer dos seus com a ternura da verdadeira compaixão de um cafuné.

E onde reside a compaixão para com os negros?

O viajante ri da beleza e diz: “Isto é perfeito. Isto é meu”. E a palavra incha, ressoando como um trovão pelos vales, pelas extensões de

prímulas e malva. Criaturas saem de cavernas perguntando-se o que aquilo significa. Meu. Meu. Meu. As cascas dos ovos da águia estremezem e um até racha. A águia gira a cabeça em busca da fonte de estranho trovão sem sentido, do som incompreensível. Ao identificar o viajante, ela mergulha para remover com as garras seu riso e seu som antinatural. Mas o viajante, atacado, levanta o cajado e bate na asa dela com toda a força. Gritando, ela cai e cai. Em cima do lago turquesa, além da cicuta eterna, através das nuvens cortadas pelo arco-íris. Gritando, gritando ela é levada pelo ar em vez de pela asa. Então Florens sussurrava: “Onde ela está agora?”. “Ainda caindo”, Lina respondia, “caindo para sempre.” Florens mal respira. “E os ovos?”, pergunta. “Chocam sozinhos”, diz Lina. “Sobrevivem?”, o sussurro de Florens é urgente. “Nós sobrevivemos”, diz Lina. (Morrison, 2008, p. 61-62)

Este ser que a tudo nomeio e que a tudo deseja dominar não pode carregar algo tão sensível quanto a compaixão. A compaixão, a verdadeira compaixão anunciada no título do romance de Morrison não surge, tal como fica evidenciado ao longo da narrativa, no momento em que o senhor branco adquire como sua propriedade a pequena criança escravizada. Ela só surge verdadeiramente nos momentos cruciais deste romance de formação em que percebemos mínimas ações de solidariedade entre aqueles que sobrevivem, entre os que são subaternalizados. Isso fica claro no momento em que Florens e Lina veem uma águia morrer e Floren pergunta para Lina se os ovos iriam sobreviver e Lina responde: “Nós sobreviveremos”. Este “nós” alinha e une oprimidos em um mesmo ideal de sobrevivência. A Compaixão, a verdadeira Compaixão, reside na fala de minha avó, nas benzeduras de minha avó. Uma voz que foge da lógica falocêntrica, epistemicida e eurocentrada. Uma voz inteligível entre os “seus”, os “meus”, os “nossos”, inteligível pela via cordial (do coração). Ela habita a voz presente no romance de Morrison e que identifico como a da minha saudosa avó. Uma voz inesperada aparece e, com o impacto provocado pela doçura em meio a tanta aspereza, traz à tona o verdadeiro sentido da palavra.

Florens foi acompanhada por esta pesquisa do início ao fim da narrativa. Assim, foi possível buscar relações entre aspectos da vida da protagonista e conceitos próprios de epistemologias suleadas e decoloniais. Observando elementos de estilo e conteúdo narrativo, é visível que o romance de Toni Morrison se nega a permitir que o esquecimento apague as mazelas que demonstram que humanidade em diversos momentos se perdeu. Sua narrativa é um daqueles textos que “(...) teimam em opor-se à hipocrisia de uma reconciliação amnésica que pretende calar o que, de qualquer modo, já se sabe” (Sarlo, 1997, p. 32).

Quando a narrativa se inicia, a pequena Florens se esforça em seu exercício de mimetizar formas, pensamentos, jeitos. Ela se performa e sem perceber se deforma na tentativa de se tornar mais “aceitável” em espaço de tanta diferença, de tanta adversidade.

(...) então a mímica colonial é o desejo de um Outro reformado, reconhecível, *como sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente*. O que vale dizer que o discurso da mímica é construído em torno de uma *ambivalência*; para ser eficaz, a mímica

deve produzir continuamente seu deslizamento, seu excesso, sua diferença. A autoridade daquele modo de discurso colonial que denominei mímica é, portanto, marcada por uma indeterminação: a mímica emerge como uma representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa. A mímica é, assim, o signo de uma articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regulação e disciplina que se “apropria” do Outro ao visualizar o poder (BHABHA, 2001, p. 130, grifos do original).

Porém, é ao final do livro que ouvimos o grito da protagonista que abandona as máscaras da mímica colonial. Ao final, é a voz fortalecida de Florens fruto potente de suas perambulações rumo ao verdadeiro esclarecimento, com seus pés no chão; sua voz vocífera e por meio dela que ouvimos a canção decolonial: “Está vendo? Você está certo. A minha mãe também. Eu virei fúria mas também sou Florens. (...) Mãe, você pode ter prazer agora porque as solas dos meus pés estão duras feito madeira de cipreste”(Morrison, 2008, p. 151). É no giro da personagem que esta pesquisa observa e analisa também a gira epistemológica encontrando indícios, ferramentas e estratégias para que o subalternizado possa, enfim, falar.

#### REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Richard. **A poética do Mercado Público: gritos de vendedores no México e em Cuba**. Trad. Isabel S. de Rose. Ilha de Santa Catarina: UFSC, 2008. Coleção Antropologia em Primeira Mão.
- BENJAMIN, W. “A crise do romance”. In: BENJAMIN, W. (Ed.). **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 54-60.
- BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Org). **Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2º edição. Maringá: Eduem, 2009.
- CACÉRES, F. **História Geral**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Trad. Renato da Silveira. Editora da UFBA: Salvador, 2008 [1968].
- GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência**. São Paulo, Rio de Janeiro: 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- GROSGOUEL, Ramón (2007). "Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas", em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramon (coords.) **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, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- HALL, Stuart. Que negro é esse na cultura negra? In: **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p.317-333.
- HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 1º Edição atualizada, Belo Horizonte: UFMG, 2011.

HOOKS, B. **Vivendo de amor**. [1993?]. Disponível em [https://drive.google.com/file/d/0B2\\_ZKqR9WEKZDk4ZTM3MDQNTIkZS00NjAxLTkyYWQtMDc4YzUwNDgxYmY4/view?pref=2&pli=1](https://drive.google.com/file/d/0B2_ZKqR9WEKZDk4ZTM3MDQNTIkZS00NjAxLTkyYWQtMDc4YzUwNDgxYmY4/view?pref=2&pli=1). Acesso em: 27 março. 2016.

HOOKS, B. “Intelectuais negras”. **Estudos Feministas**, ano 03, n. 2 – Dossiê: Mulheres Negras. Florianópolis, p. 464-478, jun/dez 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em: 25 maio 2020.

HOOKS, B. “Mulheres negras: moldando a teoria feminista (Black women: shaping feminist theory)”. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015, pp. 193-210. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151608>.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Cobogó, 2019 [2008].

KILOMBA, G. “O racismo é uma problemática branca” diz Grada Kilomba. [Entrevista concedida a Djamilia Ribeiro]. **Carta Capital**. 30 de março de 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/201coracismo-e-uma-problematica-branca201d-uma-conversa-com-gradakilomba/>. Acesso em: 25 maio 2020.

LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**, Buenos Aires: Clacso, 2005. (Colección Sur Sur).

McLEOD, J. **Begging Postcolonialism**. London: Manchester, 2000.

MIGNOLO, Walter. **Historias locais/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal. 2003.

MORRISON, Toni. **Compaixão**. Tradução: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad del poder y clasificación social". In: **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, p. 342-386. 2000.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad-racionalidad**. 2005. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>>. Acessado em 05 nov. 2020.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1994. v. 1.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1995. v. 2.

SAID, E. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez 2010.

SARLO, Beatriz. **Paisagens imaginárias: intelectuais, arte e meios de comunicação**. São Paulo: EDUSP, 1997.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

## RELIGIÃO E IDENTIDADE EM UM ROMANCE AFRO-BRASILEIRO

Ana Paula Lima Moura

Mestre em História e Letras, docente em Psicologia, Faculdade Princesa do Oeste FPO.  
E-mail: paulalimamoura@gmail.com

114

**Resumo:** Este artigo é uma reflexão sobre o papel da religião na formação da identidade de Kehinde, a protagonista do romance “Um defeito de cor” (2012), de autoria da escritora mineira Ana Maria Gonçalves. De forma mais ampla, analiso a influência da religião no processo de construção de identidades a partir da diáspora afro-brasileira. O método utilizado neste artigo é a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, uma vez que trabalhei com o universo de significados da protagonista da obra analisada. O procedimento adotado é a leitura do romance “Um defeito de cor”, com foco na importância da religião na narrativa da protagonista. Para o desenvolvimento desta reflexão, utilizei as definições de identidade traçadas por Hall (2003) e Anzáldua (2005). Trabalhei em torno da imagem da encruzilhada, pensando o cruzamento dos efeitos políticos e subjetivos da religião, tomada como eixo de ação da protagonista. Nos resultados, observei que a função política da religião foi o que possibilitou o empreendimento de ações que culminaram na construção de uma identidade contra-hegemônica e no registro de uma história de vida com potencial para servir como referência para a formação de outras identidades; do ponto de vista espiritual-psicológico, a religião garantiu a conexão com a ancestralidade em busca do cumprimento do destino de *orì*, que estabeleceu uma dimensão de significado para toda a trajetória de sofrimento e superação da personagem.

**Palavras-chave:** Literatura afrobrasileira, identidade, protagonista.

**Abstract:** This article is a reflection on the role of religion in the formation of the identity of Kehinde, the protagonist of the novel “A color defect” (2012), authored by Minas Gerais writer Ana Maria Gonçalves. More broadly, I analyzed the influence of religion in the process of building identities from the Afro-Brazilian diaspora. The method used in this article is bibliographic research of a qualitative nature, since I worked with the universe of meanings of the protagonist of the analyzed work. The procedure adopted is the reading of the novel “A color defect”, focusing on the importance of religion in the protagonist’s narrative. For the development of this reflection, I used the definitions of identity outlined by Hall (2003) and Anzáldua (2005). I worked around the image of the crossroads, thinking about the intersection of the political and subjective effects of religion, taken as the axis of action of the protagonist. In the results, I observed that the political function of religion was what enabled the undertaking of actions that culminated in the construction of a counter-hegemonic identity and in the recording of a life story with the potential to serve as a reference for the formation of other identities; from a spiritual-psychological point of view, religion guaranteed the connection with ancestry in search of fulfilling the destiny of *orì*, which established a dimension of meaning for the whole trajectory of suffering and overcoming the character.

**Keywords:** Afro-Brazilian literature, identity, protagonist.

**Revisto anonimamente no processo de pares cegos.**

***Reviewed anonymously in the process of blind peer.***

**Recebido:** 06/01/2021

***Received:*** 06/01/2021

**Revisado:** 05/03/2021

***Reviewed:*** 05/03/2021

**Aprovado:** 31/03/2021

***Approved:*** 31/03/2021

**DOI:** 10.46696/issn1983-2354.raa.2021v14n38.dossieartefatos2020.p115-122

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo investiga o papel da religião na formação da identidade de Kehinde, a protagonista do romance *Um defeito de cor* (2012), de autoria da escritora mineira Ana Maria Gonçalves. De forma mais ampla, busca analisar a influência da religião no processo de construção de identidades a partir da diáspora afro-brasileira.

115

O romance “Um defeito de cor”, mais do que uma obra de ficção, abrange um rico conteúdo histórico sobre o Brasil do século 17 no qual, a partir da narrativa autobiográfica de uma africana escravizada, é possível observar a influência da cosmovisão afro-brasileira em um cruzamento entre a preservação subjetiva e a articulação política, funcionando como ponto de apoio para a realização de trocas materiais e simbólicas essenciais à construção de identidades no contexto da diáspora.

Neste texto, será construído um diálogo entre o conceito de identidade desenvolvido por Stuart Hall e Glória Anzáldua em relação com o pensamento africano, conforme apresentado por Nascimento (2009), Domingos (2015), Verger (2000) Ribeiro (1996) e Sodré (1999).

A importância deste estudo situa-se na possibilidade de observar, no desenho desta encruzilhada, o protagonismo da personagem feminina e negra na escrita de sua trajetória de vida.

O método utilizado neste artigo é a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, uma vez que trabalho com o universo de significados da protagonista da obra analisada. O procedimento adotado é a leitura do romance “Um defeito de cor”, com foco na importância da religião na narrativa da protagonista.

## 2. UM DEFEITO DE COR

A obra “Um defeito de cor” é um romance histórico cujo enredo compõe-se da narrativa de vida de uma africana da região do Daomé, que foi capturada em Uidá e escravizada no Brasil: cenário em que ocorre a maior parte desta história por meio da qual é possível traçar um panorama do funcionamento da sociedade brasileira colonial e escravocrata dos meados do século 17.

O relato é contado na voz narrativa de Kehinde, que descreve a sua saída de África por volta de 1817, aos sete anos; das condições desumanas da viagem no tumbeiro, da perda trágica de todos os entes queridos, da escravização e toda sorte de infortúnios dos quais sobrevive física e psicologicamente, demonstrando uma capacidade extraordinária de resiliência e força de vontade, além de um senso de oportunidade incomum, com o qual prospera e vai construindo uma rede de ajuda mútua que a ampara em cada uma das passagens de sua vida.

O ponto que será recortado deste rico relato de quase mil páginas, é o papel da dimensão religiosa como a ponte que conecta todos os aspectos da vida da protagonista, tomando lugar central e orientando cada uma das suas escolhas

desde a saída de África, quando, seguindo às orientações da avó, manteve a fé em seus ancestrais e orixás de devoção, até a viagem de retorno ao Brasil quando, já idosa, decide escrever o relato de sua vida na esperança de encontrar o filho perdido há décadas.

No romance de Gonçalves (2012), a religião tem papel preponderante enquanto fator político, uma vez que é através de seu envolvimento com o grupo dos muçurumins que a protagonista se torna ativista da causa abolicionista; tendo sido também através da amizade com o mulçumano Fatumbi que obtém o acesso às letras, o que mais tarde permitiria que ela escrevesse o relato enquanto sobrevivente da escravidão no Brasil.

A religião também comparece como importante recurso de preservação psicológico-espiritual, ajudando a manter a coesão identitária e a construir a rede de apoio social da protagonista em torno das referências religiosas ancestrais.

Para traçar uma ponte entre a dimensão psicológico-espiritual e a dimensão social da manifestação religiosa através da arte, Hall (2003) analisa o estilo de pintura haitiano, que frequentemente é interpretado como “primitivista”, mas que na realidade representa uma profunda compreensão intuitiva, visionária e profundamente espiritual dessa “dupla consciência religiosa”. Do outro lado, salienta o modo como o rastafarianismo demonstrou sua relevância ao

[...] ler a bíblia através de sua tradição subversiva, sua não ortodoxia, seus apócrifos; lendo de revés, de cabeça para baixo, voltando o texto contra si mesmo. A “Babilônia” de que ele falava, onde as pessoas ainda sofriam, não era o Egito, mas Kingston [...] O rastafarianismo exerceu um papel crucial no movimento moderno que tornou a “negras” pela primeira vez e irremediavelmente, a Jamaica e outras sociedades caribenhas. (HALL, 2003, p. 43)

Entendo que este seja, portanto, o sentido de pensar a religião na encruzilhada: Além de a encruzilhada ser um símbolo da abertura de caminhos fechados no pensamento lorubá, há nesta metáfora a possibilidade de situar a religião como ponto medial entre os diversos aspectos que compõem as identidades afro-diaspóricas. A religião está situada, portanto, na passagem entre as relações sociais e políticas, as necessidades espirituais e psicológicas e a satisfação das inquietações filosóficas mais profundas acerca do sentido da vida.

No romance “Um defeito de cor” é possível observar o papel da diversidade religiosa como organizadora psíquica da experiência da diáspora, promovendo uma compreensão mais ampliada das relações humanas e dando suporte para a emergência de uma “consciência ambivalente” que é aquela que sustenta o jogo de viver na fronteira, absorvendo as influências trazidas pelo outro sem abandonar as referências de origem.

Neste enredo, a protagonista luta para se manter coerente com os valores culturais de seus antepassados e, nesta direção, assume como propósito de vida o cumprimento do seu destino de *orí*, o que a leva a firmar um compromisso com a religião da avó. Aqui destacamos o segundo eixo da encruzilhada: a função espiritual/psicológica da religião, que introduz a noção de sentido da vida

traduzida na concepção de destino de *orí*: em obediência ao qual Kehinde vai dedicar boa parte de sua trajetória.

Por meio da religião, Kehinde afirma uma identidade marcada pela recusa em aceitar a sua anulação enquanto sujeito político, deslocando a cosmovisão africana para o centro de suas ações: constituindo-se enquanto sujeito neste equilíbrio dinâmico forjado nas incessantes travessias subjetivas e sociopolíticas.

## 2. A ENCRUZILHADA COMO FUNDAMENTO DA COSMOVISÃO AFRICANA

É o equilíbrio entre a experiência interior e exterior que faz da ação de Kehinde no mundo uma prática inovadora e eficaz, na tarefa de subverter a identidade pré-estabelecida para uma mulher negra e construir uma outra, na qual ela é a protagonista e escreve a sua história a próprio punho.

Localizada no ponto central de uma encruzilhada cultural, Kehinde é atravessada por uma pluralidade de narrativas e, a partir delas, é capaz de extrair uma mensagem essencial que amplia a sua concepção de realidade; percepção que os sujeitos situados nas extremidades de suas convicções não alcançam.

A imagem da encruzilhada ilustra os deslocamentos traçados pelo sujeito diaspórico, que acabaram por produzir identidades étnicas e culturalmente mistas, o que se reflete de modo claro no sincretismo religioso que caracteriza a cosmovisão afro-brasileira.

Ao considerarmos esta religiosidade sempre marcada pelo sincretismo, que se constrói no ponto de cruzamento, ou na encruzilhada entre diversas influências, emerge para o primeiro plano a figura de Èsú, que na cosmogonia nagô é o orixá que comanda a encruzilhada; aquele que abre os caminhos, o responsável pela desestabilização da ordem posta e por fazer a comunicação entre os diversos mundos.

De acordo com Domingos (2014), o arquétipo de Èsú é quase onipresente nas cosmogonias africanas e, além de operar desestabilizando a ordem posta e instalando a dimensão do movimento, funciona como mediador entre forças contrárias, sendo responsável pela separação e conexão de dois mundos habitualmente dissociados: o imanente e o transcendente, o masculino e o feminino, e porque não dizer, o mundo africano e o brasileiro.

### 2.1 O EIXO POLÍTICO

Na cena do assassinato da mãe e irmão de Kehinde ainda em África, que se estabelece como marco inicial de sua trajetória diaspórica, são justamente alguns elementos da religiosidade da avó que definem o destino trágico do qual aquela família seria vítima, introduzindo, no centro da narrativa, o conflito político - religioso.

De acordo com Sodré (1999), a situação de fronteira vai levar a comunidade africana a se estabelecer não como uma identidade fechada, mas como singularidade aberta para as alianças, as trocas e os acertos do pertencimento sócio-histórico, de modo que a movimentação ético-política dos grupos afro-brasileiros passa a se definir mais como tática do que como estratégica, no sentido de que

Tática implica sempre agir sob a pressão do outro, acomodar-se ao instituído para infiltrar-se e conquistar posições [...] “Resistência, por outro lado, não é a palavra mais adequada para designar tal ação, talvez se deva falar de flexibilidade para as aproximações. A comunidade litúrgica é a forte operadora de combinações, opositivas à abstração e à ideologia do difusionismo culturalista do humanismo europeu. (SODRÉ, 1999, p. 226)

De acordo com Verger (2000) os negros, mesmo batizados na religião católica, permaneciam ligados às suas religiões de origem, e quando em seus batuques invocavam o poder vingador de seus orixás, aos senhores afirmavam estar apenas adorando aos santos católicos em sua língua, tendo sido por meio deste aparente sincretismo que as religiões negras puderam sobreviver através dos tempos.

Em um contexto de repressão e decorrente adaptação das liturgias na luta pela sobrevivência cultural, acentua-se o caráter político do culto afro-brasileiro que funcionava como uma matriz grupal favorável à construção identitária do afro-descendente, ao mesmo tempo em que oferecia proteção contra as adversidades e contra o “estrangeiro hostil”. (SODRÉ, 1999, p. 170)

Aqui a religião irá funcionar para o iniciado como uma ponte “entre o individual e o coletivo, entre o mito e o aqui-agora histórico”. Cabe ressaltar que política, nesta concepção, diz respeito ao uso de uma linguagem própria com vias à emancipação, linguagem esta capaz de evidenciar as demandas de um grupo marginalizado da sociedade global.

O protagonismo de Kehinde problematiza, portanto, o longo processo de invisibilização e branqueamento dos referenciais e dos sujeitos afro-brasileiros, referenciais estes que também se fundem nesta nova identidade: que vai produzir uma subjetividade híbrida que encontra o seu lugar no espaço da encruzilhada.

## 2.2 O EIXO ESPIRITUAL/ PSICOLÓGICO

No romance “Um defeito de cor” é descrito o processo de colonização religiosa que os indivíduos escravizados sofriam, e que se iniciava ainda na ocasião do desembarque no Brasil.

Para Verger (2000) no entanto, a conversão dos escravizados ao catolicismo era apenas aparente, uma vez que, eram de suas religiões e de sua fé genuína que estes extraíam o seu orgulho e a força para seguir adiante, já que nos momentos

mais difíceis, era a crença em suas divindades o amparo mais seguro contra as angústias e humilhações às quais eram submetidos, e nos momentos de alegria, era através deles que exaltavam a si e à sua raça.

No caso jeje-nagô, o corpo dos adeptos era o próprio templo a ser visitado pelos deuses, o que os honrava e engrandecia. No caso dos mulçumanos, era a fé em Alá que mantinha a sua dignidade, e que emprestava forças para matar ou morrer na luta pela libertação do seu povo.

Em seus estudos sobre afrocentricidade, Nascimento (2009) aborda o conceito de deslocamento enquanto a necessidade de trazer “os valores e ideias de África para o centro da vida africana (NASCIMENTO, 2009, p. 117). Nesta perspectiva, a autora aponta a importância de tomar como ponto de partida a convicção de que a história, a cultura e a ancestralidade determinam nossa identidade, de modo que, pensar a partir desta premissa fundante é pensar a partir de uma perspectiva afrocêntrica.

De acordo com Ribeiro (1996), para levar adiante tal empreitada, é fundamental considerar a centralidade do pensamento religioso, para o qual o homem e todos os demais seres constituem uma complexa rede de forças, na qual sob cada manifestação de vida reside uma força vital, que interconecta a dimensão material e espiritual.

O sagrado permeia de tal modo todos os setores da vida africana, que se torna impossível realizar uma distinção formal entre o sagrado e o secular, entre o espiritual e o material nas atividades do cotidiano. Uma força, poder ou energia permeia tudo. (RIBEIRO, 1996, p. 16)

A noção de pessoa em África, é a resultante do diálogo entre elementos individuais e herdados, que são aqueles que a mantém ligada à sua linhagem familiar ou clânica, e os elementos simbólicos, que a posicionam em relação às esferas cósmicas, míticas e sociais.

Tratando, por conseguinte, da relação entre o sujeito e as forças de transcendência que o atravessam, no pensamento africano a vida é circular, de sorte que

A criança vai se transformando até chegar a adulto, este se transforma até chegar a velho, este, por sua vez, se transforma, inclusive atravessando o portal da morte, para alcançar a condição de antepassado; o antepassado renascerá como criança. (RIBEIRO, 1996, p. 19)

É nesta perspectiva que, mesmo diante da afro-diáspora, as identidades afro-referenciadas permanecem ligadas aos valores religiosos “originais”. As sociedades falantes do Bantu, por exemplo, mantiveram a noção de que a comunidade é composta tanto pela dimensão material, daqueles que estão vivos, quanto pela dimensão espiritual dos ancestrais e daqueles que ainda não nasceram, de modo que a ética deve, em todos os casos, levar em consideração estas três dimensões.

De acordo com Ribeiro (1996), o primeiro passo para compreender o pensamento africano é compreender os fundamentos da relação entre a existência e o sagrado. A dimensão estrutural desta cosmovisão reside na estreita relação entre os ancestrais, ou eguns, que são seres cultuados por atuarem na dimensão espiritual em favor da ampliação da força de seus descendentes, e a natureza, expressão máxima desta força vital personificada.

Aprofundando esta ideia, Domingos (2015) aponta que, na cosmovisão africana, os mortos compõem a mesma comunidade na qual os vivos são membros, de modo que, o indivíduo que morre tendo obedecido ao propósito maior da vida humana, que é o de encontrar o equilíbrio e a harmonia com a natureza e o universo, eleva-se à condição de ancestral, oferecendo proteção e o aumento da força vital de seus descendentes.

Na cosmovisão Bantu, a realização de uma pessoa está, deste modo, em relação de dependência do grupo, e por isto é fundamental aos indivíduos, em todas as suas ações, levarem em consideração os ancestrais e os que estão por vir. De acordo com este pensamento, que reúne em si princípios políticos e religiosos da cosmovisão africana, é necessário criar, utilizando toda a nossa capacidade, condições favoráveis “para deixar tudo que herdamos de nossos ancestrais [...] mais belos, confortáveis e funcionando adequadamente aos que virão.” (DOMINGOS, 2015, p. 12)

Aqui cabe ressaltar a importância do *orí*, que corresponde à essência do indivíduo, que tem profunda relação com o seu passado ancestral e tem um papel equivalente ao de uma divindade, que o guia e acompanha pelos caminhos da vida e da morte.

No paradigma africano, portanto, o cultivo daquilo que é entendido como a vida boa, é aquele conduzido segundo os princípios de um bom caráter, e que busca privilegiar os interesses grupais sobre os individuais; promovendo assim, após a morte do indivíduo, o alcance da condição de ancestral, que é aquele que “cumpriu integralmente o seu *ipin ori* e amadureceu para a morte”. (RIBEIRO, 1996, p. 52)

Aqui encontramos aproximações interessantes entre esta concepção de destino e o processo de desenvolvimento da consciência na perspectiva da Psicologia Analítica, que consiste na integração entre os fatores conscientes e inconscientes da psique, nos quais também se incluem as influências ancestrais, resultando em um caminho de vida único, a ser percorrido por cada indivíduo.

## CONCLUSÃO

Ao final destas reflexões constatamos que, ao aceitar o lugar da encruzilhada, a africana escravizada abre espaço para a articulação de novos valores culturais, possibilitando a ressignificação do que estava posto.

Apesar da dificuldade de conservar as suas heranças culturais no espaço da colonização, o povo africano criou algo imprevisível a partir dos poderes da memória: a religiosidade afro-brasileira, que se tornou peça-chave da cultura

diaspórica e representou uma resposta ao silenciamento imposto, pois, embora o apagamento cultural se fizesse presente, por meio das funções abrangidas pela religião, a restauração e ressignificação da identidade afro-brasileira se tornaram possíveis.

No romance de Gonçalves (2012) identificamos pelo menos duas funções da religiosidade neste contexto: a subjetiva e a política. A primeira diz respeito à possibilidade de refazer o elo com África por meio da preservação do sistema de pensamento ancestral. Aqui destaco a relação intrínseca entre indivíduo e divindade que, somada à veneração aos ancestrais, emprestou sentido aos acontecimentos, funcionando como instrumento para auxiliá-la a ampliar horizontes e alcançar esferas de ação cada vez mais amplas.

E a partir do contato de Kehinde com Fatumbi e os mulçumanos, a religião também demonstrou a sua função política, revelando a força da convicção comum no esforço de agrupar indivíduos dispostos a dedicar a vida a uma causa.

Concluo desta feita, que o entre-lugar é um espaço de ressignificação questionador por excelência do pensamento reducionista. Neste sentido, a imagem da encruzilhada nos auxilia a interpretar a perspectiva de Kehinde, uma vez que é a possibilidade de entrecruzar as diversas perspectivas que conduz o movimento dos diaspóricos.

## REFERÊNCIAS

ANZÁLDUA, G. La consciência de la mestiza. **Revista de estudos feministas**, vol 13 nº 3, set/dez, p. 02-12, Florianópolis, 2005.

DOMINGOS, Luís. A complexidade da dimensão religiosa na medicina africana tradicional. **Mneme – revista de humanidades**, v. 15, n. 34, p. 167-189, jan./jul. 2015.  
GONÇALVES, Ana. **Um defeito de cor**. 8ª edição. São Paulo: Record, 2012.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LAKATOS, Eva. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2017.

NASCIMENTO, Elisa. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

RIBEIRO, Ronilda. **A alma africana no Brasil: os lorubás**. São Paulo: Oduduwa, 1996.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: Identidade, povo e mídia no Brasil**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

VERGER, Pierre. **Notas sobre o culto aos orixás e voduns**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

## LE CARREFOUR DE KOSSI EFOUI: OS DIALÓGOS POTENTES DO TEXTO DRAMÁTICO

Daniel de Jesus dos Santos Costa

Pós-Graduando em Literatura pela Universidade de Brasília. Email: danjcosta@gmail.com

122

**Resumo:** Este resumo propõe analisar o texto dramático *Le Carrefour*, que foi escrito em 1989 pelo togolês Kossi Efoui, a luz da perspectiva do dialogismo de Mikhail Bakhtin. O texto *Le Carrefour* apresenta quatro personagens: O Ponto, A Mulher, O Poeta e O Cana numa encruzilhada, que é o espaço simbólico do encontro e dos confrontos entre os personagens da peça. Esta é a primeira peça do Kossi Efoui. E também é a peça que marca a virada da história do teatro da África negra de língua francesa na França. Com *Le Carrefour*, Kossi Efoui recebeu o Grand Prix Tchicaya U Tam'si do Concurso Interafricano de Teatro em 1989, que é um prêmio dado às poéticas inovadoras. *Le Carrefour* apresenta um discurso poético ancorado no diálogo, levando em consideração, os fatores políticos presentes nos corpos colonizados, deslocados, deportados e perdidos dos seus personagens. A proposta teórica de análise da peça centra-se na perspectiva do dialogismo de Bakhtin, que oferece elementos interpretativos da fábula. Para o filósofo russo, “a vida é dialógica por natureza” e “viver significa participar de um diálogo”, o jogo dialógico entre os personagens se estabelece nas subjetividades, nas resistências, nos medos e nos desejos. Como diz Konkobo, os diálogos da peça são “ofegantes e se repetem incansavelmente, sem conseguirem ser vetores de histórias diferentes daquelas em que o próprio texto é refletido”. Os estudos da teoria de Bakhtin se entrelaçam nas fronteiras transdisciplinares do texto dramático de Kossi Efoui, em que a riqueza da estética está no dialogismo, na resistência e na alteridade do outro. Desta feita, é importante salientar, que o texto *Le Carrefour* de Kossi Efoui foi traduzido e encenado pelo Grupo de Pesquisa “Na Classe e em Cena”, sob coordenação da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis da Universidade de Brasília.

**Palavras-chave:** Kossi Efoui, *Le Carrefour*, Dialogismo, Mikhail Bakhtin.

## LE CARREFOUR DE KOSSI EFOUI: POWERFUL DIALOGUES OF DRAMATIC TEXT

**Abstract:** This summary proposes to analyze the dramatic text *Le Carrefour*, which was written in 1989 by togolese Kossi Efoui, in light of the perspective of dialogism by Mikhail Bakhtin. The text *Le Carrefour* presents four characters: Ponto, The Woman, The Poet and The Cana at a crossroads, which is the symbolic space of the encounter and the confrontations between the characters of the play. This is the first piece by Kossi Efoui. It is also the play that marks the turning point in the history of French-speaking black African theater in France. With *Le Carrefour*, Kossi Efoui received the Grand Prix Tchicaya U Tam'si from the Inter-African Theater Competition in 1989, which is an award given to innovative poetics. *Le Carrefour* presents a poetic discourse anchored in the dialogue, taking into account the political factors present in the colonized, displaced, deported and lost bodies of his characters. The theoretical analysis of the play focuses on the perspective of Bakhtin's dialogism, which offers interpretative elements of the fable. For the Russian philosopher, "life is dialogical in nature" and "living means participating in a dialogue", the dialogical game between the characters is established in subjectivities, resistances, fears and desires. As Konkobo says, the play's dialogues are “breathless and repeat themselves tirelessly, without being able to be vectors of stories different from those in which the text itself is reflected”. The studies of Bakhtin's theory are intertwined in the transdisciplinary boundaries of Kossi Efoui's dramatic text, in which the richness of aesthetics is in the dialogism, resistance and otherness of the other. This time, it is important to note that the text *Le Carrefour* by Kossi Efoui was translated

and staged by the Research Group “Na Classe e em Cena”, under the coordination of Prof. Dr. Maria da Glória Magalhães dos Reis from the University of Brasília.

**Keywords:** Kossi Efoui, Le Carrefour, Dialogism, Mikhail Bakhtin.

**Revisto anonimamente no processo de pares cegos.**

***Reviewed anonymously in the process of blind peer.***

**Recebido:** 06/01/2021

***Received:*** 06/01/2021

**Revisado:** 05/03/2021

***Reviewed:*** 05/03/2021

**Aprovado:** 31/03/2021

***Approved:*** 31/03/2021

## 1. INTRODUÇÃO

*“le miracle n’est pas de marcher sur l’eau mais sur la terre” Kossi Efoui*

É com esta epígrafe que eu começo este artigo. O milagre não é caminhar sobre as águas, mas sim, sobre a terra. E para contextualizar todo este movimento, gostaria de fazer uma pergunta: Qual é a imagem que temos sobre a África? Para algumas pessoas, a “África é um país”.

E para outras, as “pessoas que vivem na África transitam pelas ruas montadas em girafas e elefantes”. Este é o senso comum. É uma imagem pictórica, mas retrata muitos olhares do Ocidente sobre o Oriente. Mas, o que se percebe é um profundo desconhecimento da cultura daquele povo que vive além-mar do nosso país.

O continente africano possui em torno de cinquenta e quatro países. Todos os seus países possuem histórias distintas sobre o processo de cultura, idioma e identidade. Este contexto social do continente africano e sobretudo dos diferentes países africanos interferem na produção artística e intelectual do seu povo. Um destes diversos artistas do continente africano contemporâneo é Kossi Efoui.

Efoui é dramaturgo, filósofo e romancista. Ele nasceu 1962 em Antoin no Togo. Efoui é considerado um dos grandes escritores da África Subsaariana de língua francesa na contemporaneidade.

Destarte, apresento nas linhas, uma reflexão preliminar sobre o dramaturgo Kossi Efoui e sua obra teatral para um contexto do autor e da obra, e em seguida, diálogos possíveis entre os conceitos bakhtinianos e a dramaturgia *Le Carrefour*<sup>41</sup> de Efoui.

## 2. KOSSI EFOUI

Nascido em 1962 em Antoin, Kossi Efoui. Mas ao estabelecer em Lomé, capital do Togo, onde continuou seus estudos no Lycée Tokoin e depois na Universidade. Desse período, Efoui guarda a memória do seu professor à qual ele deve sua escolha de escrita.

Vivendo na França desde 1990, Efoui coleciona prêmios, distinções e outras honrarias por conta da sua escrita. Ele é romancista, dramaturgo e filósofo. Autor de uma obra que utiliza o imaginário de uma realidade envolvida no seu exílio.

Efoui é considerado uma das grandes vozes da última década, por causa do seu envolvimento com um universo literário povoado de incertezas e dúvidas, que

---

<sup>41</sup> A peça *Le Carrefour* de Kossi Efoui ganhou o prêmio *Gran Prix do 16<sup>a</sup> Concours Théâtral Inter-africain*<sup>41</sup> no ano de 1989. E foi traduzida e apresentada pela primeira vez no Brasil pelo coletivo “Na Cena e em Classe” sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dra Maria da Glória Magalhães dos Reis do Departamento de Teoria Literária e Literaturas da Universidade de Brasília – UnB.

interfere na realidade. Efoui usa o poder das palavras sobre as liberdades e deveres de ser escritor.

Por seus personagens, tenros e burlescos, pitorescos e sérios, de que as perturbações são os signos externos dos seus imensos espasmos, enviam-nos uma carta para clamar o nosso cotidiano, com os nossos excessos e insolências.

Efoui também é autor colaborador da *Compagnie du Théâtre Inutile*, E ao lado do marfinense Koffi Kwahulé (1956 -), do togolês Gustave Akakpo (1974 -) e de outros dramaturgos de origem africana, Efoui apresenta a escrita como “fator de alteridade na produção estética, negando o exotismo africano criado pelo Ocidente e permitindo uma produção instigante na contemporaneidade”. (CHALAYE, 2017, pg. 240)

### 3. O EXÍLIO DE KOSSI EFOUI

Efoui está exilado na França desde 1992. Mas isto não o torna um sujeito longe das questões políticas e sociais do seu país de origem e do mundo, pois é perceptível no seu texto *Le Carrefour*, o uso das palavras como um sinal indiscutível da liberdade e daquilo que funda a humanidade.

A sua participação no movimento estudantil nos anos 1980, foi duramente reprimida pelo regime do general Eyadéma, o que o levou a refugiar-se na França em 1992. Mas ao invés de "exilado" ou "refugiado", prefere hoje definir-se como "vagabundo", termo que considera mais subversivo. Segundo Efoui (2006)

A incompletude está para mim ligada ao fato de nascer em 1962, em uma sociedade que inaugurou em 1963 o primeiro golpe sangrento na África. Em 1967, Eyadéma<sup>42</sup> realmente tomou o poder. Mais tarde, descubro tudo isso e sinto uma dor terrível. E foi a partir do momento em que comecei a colocar uma palavra ao lado da outra em um pedaço de papel que eu entendi o que estava doendo. Eu então questionei tudo. Começando com a história, continuo dizendo a mim mesmo: O que foi que não me disseram?

Sua obra é atravessada pela questão do exílio, marcada por essa dolorosa escolha, trabalhada aqui e em outros lugares. Mas Kossi Efoui acredita acima de tudo que o exílio está no cerne do ato de escrever, como um esforço de ruptura e de inédito.

Efoui vê na arte uma possibilidade de alargar o campo de visão e escreve ao mesmo tempo para “estar do lado dos que o deploram”, mas também para expressar o seu “apetite pelo mundo”. Seus textos são “feixes de palavras misturadas”, alternadamente gritadas ou sussurradas em uma língua saudada, como diz o escritor Jean-Marie Gustave Le Clézio (2010): “É um encantamento que queremos ouvir. É um exemplo magnífico do que se pode fazer misturando o poder oral do teatro com a força secreta e misteriosa da literatura escrita”.

<sup>42</sup> Gnassingbé Eyadéma, que presidiu o Togo durante os anos de 1967 a 2005.

A tortura na escrita é um tema da obra de Glauco Mattoso. Para Mattoso (1986), a tortura está no estado do sofrimento em que o sujeito está submetido.

Os elementos da tortura abordados por Mattoso, criam uma oportunidade de relações imbricadas com o objeto estético ao dialogar com os elementos da tortura na peça *Le Carrefour* de 1989, a partir de algumas falas do personagem O Cana. O Cana é um personagem que retratado na peça como um torturador e/ou ditador.

Os elementos da tortura descritos na obra de Mattoso, dialogam com a perspectiva de todas àquelas pessoas que estão ou passaram por processos semelhantes. E nestas imbricações, percebe-se que Kossi Efoui, um sujeito que está exilado na França, vivencia a mesma condição de sofrimento por não poder voltar ao seu país de origem.

#### **4.LE CARREFOUR**

Esta é a primeira peça do Kossi Efoui. E também é a peça que marca a virada da história do teatro da África negra de língua francesa na França. Com *Le Carrefour*, Kossi Efoui, em 1989, recebeu o Grand Prix Tchicaya U Tam'si do Concurso Interafricano de Teatro, que é um prêmio dado às poéticas inovadoras.

*Le Carrefour* apresenta um discurso poético ancorado no diálogo, levando em consideração, os fatores políticos presentes nos corpos colonizados, deslocados, deportados e perdidos dos seus personagens.

Sem dúvidas, a frase de Efoui “O milagre não é caminhar sobre a água, mas sobre a terra” é, antes de tudo, um presságio dramático.

Nesta peça, a África não está explicitamente presente e os desafios dramáticos estão mais na expressão de uma forma estética original. Muito rapidamente, outros autores surgem na mesma linha, o de uma língua finalmente aberta a todas as possibilidades e todos os impulsos que atravessam a complexidade da natureza humana.

Nesses escritos, não há mais o desejo de desafiar a história a todo custo. É mais sobre avançar, e as fábulas dessas dramaturgias ilustram a ideia de encarar o destino e a memória, por um eterno desejo de ser questionado. O desafio agora é encontrar um mecanismo de resiliência e construção, que perpassa por uma ideia criativa do real, mas agora de forma dramática.

Frequentemente confrontado com apropriação indébita, Kossi Efoui brinca com o espaço efêmero do teatro para criar poéticas fugazes e indescritíveis, e vale lembrar que ele é um exilado, e que resiste a qualquer forma de opressão e recuperação. As preocupações históricas ou atuais, relacionadas à África continuam presente, embora alinhadas em alegorias, símbolos ou expressões poéticas.

Kossi apaga os contornos de uma determinada África, a fim de redesenhar outra melhor a partir do texto dramático. No entanto, é de fato uma literatura incondicionalmente comprometida, que não pode se livrar das preocupações de

um continente indignado, que continua a sofrer as consequências neste mundo capitalista. Mas agora os artistas tendem a ir além do perímetro biográfico.

O texto teatral de Kossi Efoui entrelaça as fronteiras transdisciplinares presentes na riqueza poética e na resistência política dos seus personagens, sendo que, todos estão à procura de um caminho possível na encruzilhada para a existência de suas histórias e memórias, pois o compromisso, acima de tudo, é com o ser humano e com uma humanidade em crise.

#### 4. OS DISCURSOS VIVOS DA PEÇA

Para desenvolver esta aproximação entre o dialogismo e a obra teatral *Le Carrefour*, é necessário problematizar alguns conceitos. Partimos em definir o que é o dialogismo. O conceito de dialogismo de Mikhail Bakhtin está nas “relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos” (2005, p. 95).

O dialogismo apresentado não é meramente um diálogo, mas um processo que desencadeia uma relação enriquecedora entre os sujeitos.

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo o diálogo vivo. (BAKHTIN, 1988, p. 89)

Deste modo, para a análise da obra supracitada de Kossi Efoui, utilizou-se do dialogismo, a partir dos princípios norteadores dos conhecimentos filosóficos para uma construção possível de reflexões no campo teórico dos estudos em artes.

Em relação ao objeto estético deste artigo, que é a peça *Le Carrefour*, cuja sua análise é constante, ressalta-se aqui algumas informações sobre os personagens. A estética da peça retrata o universo de quatro personagens: *Le Souffleur* (O Ponto), *La Femme* (A Mulher), *Le Poète* (O Poeta) e *Le Flic* (O Cana), que estão numa encruzilhada à procura de um caminho e de respostas para suas vidas.

A Mulher tem uma postura de uma pessoa sonhadora e o Poeta representa a *poesis* de uma vida com arte e a liberdade. Os personagens a Mulher e o Poeta estão numa encruzilhada. Um espaço simbólico onde “todas as estradas são armadilhas, onde não podemos ir além de sentar, levantar, dormir, gritar, chorar, morrer. Não podemos nem mesmo ir tão longe a ponto de fugir” (EFOUI, 2019, pg. 02).

O primeiro texto da personagem A Mulher é este abaixo:

**A Mulher:** O que está acontecendo comigo? Que estranho. Parece... não. E ainda assim... É estranho, bizarro mesmo, o que está acontecendo comigo. Parece que estou revivendo essa cena. Uma noite exatamente como essa. Eu subi nesse mesmo palco. Com essa mesma luz. Com esse mesmo cenário. Já até avancei à boca de cena como nesse momento e depois, como da outra vez... Sim. Como da outra vez... eu esqueço meu texto.

Logo em seguida, ela dialoga com o personagem O Poeta:

**A Mulher diz:** Eu sou desta encruzilhada. (Uma pausa). É verdade que faz sol de onde você vem? O sol nasce toda manhã? O sol se põe toda tarde? É verdade que têm flores em todas as estações? Lá, naquele lugar de onde você está chegando.

**O Poeta diz:** Lá tem morte e medo também.

**A Mulher:** Aqui, não tem mais flores porque não tem mais estações porque não tem mais sol. Apenas o lampião marca o tempo da noite. Nada. Nem mesmo os grãos que a gente semeia. Nem mesmo as raízes que a gente leva. Eu estou procurando uma terra mais terna.

O Poeta é um personagem poético, que está no não lugar da memória e do presente. É um sujeito adentra a cena da dramaturgia como se fosse ele o próprio o protagonista. O Poeta diz:

**O Poeta:** Hoje em dia, há cada vez menos perdidos que procuram. Por outro lado, há cada vez mais guias, faróis. Eu vi alguns faróis. Havia um, muito pequeno, piscando, que se achava o olho do universo. Eu vi um altíssimo empoleirado e que não dava nenhuma luz, mas dava vertigem. Havia um, prestigioso, brilhante, que interpelava todo mundo: "Venham, venham, eu dou a vocês a luz". Mas aqueles que foram voltaram cegos. Pela luz. Havia tantos se achando espécimes raros que já nem dá mais pra levar a sério. Olha, não podemos nem mais distinguir o rei do seu bobo da corte.

Como foi apresentado, os dois personagens estão presos na mesma encruzilhada com suas histórias. E por isso ser um motivo peculiar na obra do dramaturgo Efoui colocar a sonhadora e o poeta na mesma relação dialógica, para propiciar uma consciência uníssona de dois personagens a busca de resolver seus conflitos na encruzilhada.

Outro personagem da peça é o Cana, que pode ser associado com a figura do ditador e do torturador, cuja sua única função é garantir a ordem e a lei, "porque nela tudo se resume em duas palavras: "Você prenderá e você condicionará". (EFOUI, 2019, pg. 07)

E é nesta narrativa que se percebe as atitudes do O Cana.

**O Cana diz:** " O único texto que me deram é a lei. Porque nela tudo se resume em duas palavras: "Você prenderá e você condicionará".

Em outra parte, **O Poeta responde**: “Condicionar... então era você... Condicionar... Cortar a língua... Furar os olhos... Era você seu filho da ...”

E o personagem Ponto, que como diz a didascália, é um “mestre de cerimônia ou um manipulador de marionetes” (EFOUI, 2019, pg. 01). Mas, percebe-se na relação teatral, que o personagem O Ponto remete à figura do dramaturgo Kossi Efoui. O que podemos inferir no seguinte texto.

129

**O Ponto**: Chega! Chega! (todos os atores ficam imóveis durante toda a réplica.) 20 anos, já, que isso dura, 20 anos que isso recomeça. Toda noite na minha cabeça, o mesmo espetáculo, as mesmas imagens de atores que tomam emprestado uma máscara, um figurino, os sentimentos de uma personagem. Uma personagem. Mas não se trata de uma personagem: se trata de mim.

O Ponto interpreta o drama da personalidade do dramaturgo Kossi Efoui. Ou seja, as falas da personagem emitem os sons da trajetória da vida do próprio dramaturgo, que está envolto em seu espetáculo teatral. E trago para esta reflexão, as definições sobre personagem de Beth Brait “as personagens representam pessoas, segundo modalidades da própria ficção”. (BRAIT, 1985)

Ao contrário dos seis personagens de Pirandello, por exemplo, que procuram um autor, os de Kossi Efoui estão em busca de liberdade, e elas querem mesmo escapar do poder dominante do texto e do autor.

Penso que os personagens são confrontados com o poder tirânico de um texto que os encerra e um criador que apenas os destina a papéis fixos. Esses personagens procuram, então, libertar-se dessa tradição que é imposta a todos, procurando deixar a encruzilhada e da relação de autor/autoridade.

Para o historiador Konkobo, os diálogos da peça são “ofegantes e se repetem incansavelmente, sem conseguirem ser vetores de histórias diferentes daquelas em que o próprio texto é refletido” (KONKOBO, 2011).

Mas o interessante é observar o existir como evento que está na relação do texto teatral com o próprio dramaturgo. Bakhtin, em Para uma filosofia do ato, texto de 1919, considera que:

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração. [...] O mundo estético na sua totalidade não é senão um momento do existir como evento, faz precisamente parte dele através de uma consciência responsável – o ato de quem dele participa. A razão estética é um momento da razão prática. (BAKHTIN, 2010, p. 66).

Neste “existir como evento”, concluo que as relações dialógicas abordadas nesta parte, obedecem aos seguintes movimentos: 1) relações entre as personagens; 2) relações entre o dramaturgo e as personagens; e por fim, 3) as relações entre a peça e o espectador, que neste caso, apresenta-se nesta escrita, ao trazer

algumas diretrizes coexistentes entre o dialogismo bakhtiniano e a experiência estética, que oportunizou uma reflexão do cotidiano dialógico da natureza humana.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características (TODOROV, 2009, pg. 22)

Estas elucidações primárias apresentadas neste artigo tem o intuito de aproximar o texto dramático *Le Carrefour* de Kossi Efoui fazendo relações com o dialogismo da teoria bakhtiniana, propiciando as imbricações teóricas no contexto das produções atuais.

Jobim apresenta uma reflexão sobre o papel da crítica e da figura do crítico na contemporaneidade, levando em consideração, a contingência e o histórico do sistema complexo de “divulgação, legitimação e de negação dos gostos” (JOBIM, 2012, pg. 09).

E ressalto, que a reflexão teórica literária, no meu ponto de vista, far-se-á pela criação de suportes para a divulgação e a legitimação a partir da valorização dos conceitos, da crítica, e sobretudo, das trocas de saberes entre as epistemologias para fruir o objeto estético.

E desde o início desta escrita, o caminho da possibilidade de enredos foi o foco. E aproximar as epistemologias de um texto dramático de um escritor togolês com as epistemologias bakhtinianas, que versam de poéticas coerentes e sensíveis, o cerne para a construção dos desejos e anseios.

Por fim, Kossi Efoui é um sujeito potente, que abarca diferentes vozes sociais e políticas de sujeitos de uma África em diáspora. E, sua obra *Le Carrefour*, apresenta paradigmas de uma poética do drama moderno e contemporâneo, movidos por uma articulação teórica e a reflexão filosófica são elementos do jogo interdisciplinar para inferir o movimento sensível da análise.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1985.

\_\_\_\_\_. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. São Paulo: UNICAMP, 2005.

CHALAYE, Sylvie. O quilombismo das dramaturgias afro contemporâneas francófonas. In **Revista Rebento**. Nº 6 p. 236 251, 2017.

\_\_\_\_\_, entretien avec Kossi Efoui, « Kossi Efoui: le “marronnage” de l'écrivain », In: **Afrique noire et dramaturgies contemporaines : le syndrome Frankenstein**, Editions Théâtrales, Paris, 2004, pp. 33-38.

EFOUI, Kossi. Tragédie. In **Le bruit des autres**, 2006.

\_\_\_\_\_. **Le Carrefour**. Tradução do Grupo de Pesquisa “Na Classe e em Cena” sob coordenação da Professora Doutora Maria da Glória Magalhães dos Reis, UnB, 2019.

JOBIM, José. Luis. A crítica literária contemporânea: entre o contingente e o histórico. In: **A crítica literária e os críticos criadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Caetés, 2012.

KONKOBO, Christophe. **Le Carrefour du théâtre et ses revenants**. Disponível em <http://africultures.com/le-carrefour-du-theatre-et-ses-revenants-10499/> Acessado no dia 09 de dezembro de 2020.

LE CLÉZIO, Jean-Marie Gustave. L'arme culturelle: J.-M. G. Le Clézio Ambassadeur impertinent du français. In: **L'Hebdo**, 2010.

MATTOSO, Glauco. **O que é tortura**. São Paulo: Nova Cultural/Brasiliense, 1986.

SARRAZAC, Jean-Pierre. **O Futuro do Drama**. Porto: Campo das Letras, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em Perigo**: Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

## A DECOLONIALIDADE DE RAÇA E GÊNERO DO SAMBA DE COCO IRMÃS LOPES DE ARCOVERDE - PE

**Rubem Viana de Carvalho**

Mestrando em educação contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/CAA. Psicólogo pelo Centro Universitário do Vale do Ipojuca. Pedagogo pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/CAA. E-mail: [rubem.viana@ufpe.br](mailto:rubem.viana@ufpe.br)

132

**Resumo:** A presente pesquisa visa compreender as contribuições da atividade cultural do Samba de Coco Irmãs Lopes para a decolonialidade de raça e gênero tecida no samba de coco da cidade de Arcoverde-PE. A fim de refletir sobre a produção política e cultural do samba de coco que surge na fronteira entre os sujeitos historicamente silenciados e a cultura do *status quo*. Além disso, tem como finalidade refletir sobre a criatividade artística desses como processo de decolonização da mulher e do homem a partir do enfrentamento às violências de gênero e enquanto meio de desconstruir os aparatos ideológicos que têm condicionado as mulheres aos lugares de inferioridade e violência. Para dialogar e responder nossos objetivos trazemos autores/as como: Mignolo (2003), Quijano (2000, 2005, 2007), Gonzalez (1988), Lugones (2011), Werneck (2013), Carneiro (2003), entre outros/as. A pesquisa se filia a abordagem qualitativa, ao nos propor a pesquisar e discutir a singularidade de uma atividade cultural. E para levantamento de dados foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada na perspectiva de Gil (2008). A fim de responder os objetivos, utilizamos o Método do Caso Alargado de Santos (1983). Por fim, os resultados apontam para a existência de práticas não só artísticas, como também insurgentes na cultura das práticas mantidas por filhos/as de ex-escravos/as e de pessoas indígenas, bem como práticas culturais e políticas de resistências decoloniais de raça e de gênero.

**Palavras-chave:** Samba de Coco, Coco Irmãs Lopes, Gênero, Raça, Decolonialidade.

### **THE DECOLONIALITY OF RACE AND GENDER OF SISTERS LOPES COCONUT SAMBA FROM ARCOVERDE-PE**

**Abstract:** This research aims to understand the contributions of the cultural activity of the sisters Lopes coconut samba to the decoloniality of race and gender woven in the coconut samba of the city of Arcoverde-PE. In order to reflect on the political and cultural production of coconut samba that appears on the border between historically silenced subjects and the culture of the status quo. In addition, it aims to reflect on their artistic creativity as a process of decolonization of women and men from the confrontation of gender-based violence and as a means of deconstructing the ideological devices that have conditioned women to places of inferiority and violence. To dialogue and answer our goals we bring authors such as: Mignolo (2003), Quijano (2000, 2005, 2007), Gonzalez (1988), Lugones (2011), Werneck (2013), Carneiro (2003), among others. The research joins the qualitative approach in the proposal of Minayo (2007), by proposing to research and discuss the uniqueness of a cultural activity. And for data collection, the semi-structured interview technique was used in the perspective of Gil (2008). In order to answer the objectives, we used the Santos Extended Case Method (1983). Finally, the results point to the existence of practices that are not only artistic, but also insurgent in the culture of practices maintained by children of ex-slaves and indigenous people, as well as cultural and political practices of race and gender decolonial resistance.

**Keywords:** Coconut Samba, Sisters Lopes Coconut Samba, Gender, Race, Decoloniality.

**Revisto anonimamente no processo de pares cegos.** *Reviewed anonymously in the process of blind peer.*

**Recebido:** 06/01/2021  
**Revisado:** 05/03/2021  
**Aprovado:** 31/03/2021

**Received:** 06/01/2021  
**Reviewed:** 05/03/2021  
**Approved:** 31/03/2021

## 1. INTRODUÇÃO

Cantar/dançar, entrar no ritmo, é como ouvir os batimentos do próprio coração – é sentir a vida sem deixar de nela reinscrever simbolicamente a morte. (SODRÉ, 1998, p. 23 *apud* WERNECK, 2013, p.06).

134

A história do Samba de Coco Irmãs Lopes se confunde com a história da cidade de Arcoverde no sertão de Pernambuco, pois desde antes da emancipação política da cidade, já existia o samba de coco da família Lopes. Os precursores do samba de coco que hoje se chama “Irmãs Lopes” em Arcoverde são: Pedro Gomes da Silva e Clara Maria da Conceição já falecidos. Esses são os/as tataravós de Ivo Lopes, mestre do coco já falecido e de Severina Lopes, atual mestra do coco, terceira geração da família.

O grupo de Samba de Coco Irmãs Lopes é caracterizado por sua forte musicalidade, por composições que evidenciam a natureza, o amor, a vida e os contos do cenário sertanejo. A dança se diferencia dos outros grupos, porque retrata as evoluções da pisada do coco, que vai desde a marcação do toré indígena ao paço do trupé, e por ter incorporado ao coco ritmos e toques do xote, do forró e do baião. A Mestra Severina Lopes é a atual grande líder do grupo, artista, compositora, mestra brincante do samba de coco reconhecida nacionalmente.

Há pelo menos 100 anos a família Lopes vem contribuindo com a formação de vários grupos de coco na cidade de Arcoverde e região, assim como também, tem influenciado vários artistas nacionais, tendo suas músicas regravadas por artistas como: Genival Lacerda (Vou Cortar Capim), Lirinha (Refrão do Sol Saiu), Cacau Arcoverde (Mamãe eu vou tomar banho), assim como grupos como o Samba de Coco Raízes de Arcoverde, que teve sua formação a partir da parceria de resgate do coco feito pelas Irmãs Lopes e pelo mestre Lula Calixto.

Não obstante, além da riqueza multicultural e intercultural é possível pensar o samba de coco também enquanto potente atividade de resistência às várias violências coloniais impostas aos sujeitos racializados e em especial as mulheres. Desta forma, diversas atividades culturais de origem africana e indígena se mostram também enquanto movimentos de resistência à colonialidade a partir da criação de novas formas de viver, mesmo na tensão da fronteira em que vivem. Para Werneck (2013), a música negra desde o período colonial brasileiro foi vivenciada e produzida pela população da diáspora não apenas como brincadeira, mas também como afirmação identitária dos sujeitos marcados/as pela escravidão e pelo racismo que continua, a música foi e ainda é agência e estratégia de liberdade. Nos engenhos, nas plantações ou nas cidades onde havia negros/as havia samba como uma inequívoca resistência a redução colonial do corpo negro enquanto máquina de produção.

Corroborando com essa discussão, para Mignolo (2003), o pensamento outro decolonial dos grupos subalternos se expressa na diferença colonial, tratando-

se de um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização e a emergência de um novo pensamento enquanto uma nova modalidade epistemológica. Para Werneck (2013), esse contexto de uso do corpo como forma de resistência a partir da transmissão oral, da recriação da dança produzidas em especial pelas mulheres negras têm sido práticas de agência e reorganização cultural para si e para seu grupo em diálogo com a mãe África e com as necessidades sociais e políticas do povo negro.

Diante dessa reflexão temos por objetivo neste trabalho refletir sobre as contribuições da atividade cultural do Samba de Coco Irmãs Lopes para a decolonialidade de raça e gênero no samba de coco da cidade de Arcoverde-PE. Desta forma, pautamos nossa pesquisa em uma abordagem qualitativa, por entender que a riqueza sociológica e pedagógica dos fenômenos tenha seu conteúdo preservado. O tipo metodológico da pesquisa é o Descritivo e Explicativo (GIL, 2010). Além disso, a pesquisa está delimitada enquanto campo a cidade de Arcoverde-PE, mais especificamente ao Museu do Samba de Coco Ivo Lopes, *lôcus* da entrevista. As técnicas de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, que para Neto (2007, p. 57) “através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais”.

E os/as participantes foram a grande mestra e compositora do coco: Severina Lopes e Werner Lopes, 5ª geração da família que hoje é um dos/as compositores/as e produtores/as do samba de coco de sua família. A fim de atender a demanda e objetivos de nossa pesquisa, utilizamos o Método do Caso Alargado de Boaventura de Sousa Santos (1983), esse método consiste em alargar a compreensão da realidade através de um caso particular estudado, estendendo as conclusões desse estudo a casos mais amplos a fim de encontrar singularidades e elementos qualitativos em comum que aproxime o caso conhecido aos não-conhecidos.

## **2. COLONIZAÇÃO, COLONIALIDADE E O FEMINISMO LATINO-AMERICANO DECOLONIAL**

O modelo colonial moderno, que surge com a invasão das terras Latino-Americanas através do colonialismo e continua na atualidade através da colonialidade, sustenta-se em dois pilares fundamentais: a Racionalização e a Racialização. Para Quijano (2005), Colonialismo e colonialidade são dois conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo corresponde a uma relação política e econômica desigual, na qual, a partir da invasão dos territórios dos povos tradicionais a soberania do povo europeu é forjada, o que culminou no genocídio dos povos da América do Sul, Caribe e posteriormente África e Ásia. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, está enraizada na cultura na ciência moderna e também no corpo dos sujeitos.

Dessa maneira, o colonialismo deixa como herança a colonialidade que “baseia-se na imposição de uma classificação racial/étnica/sexual e de gênero da população mundial que opera em cada um dos planos, esferas e dimensões, materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e em escala social” (QUIJANO, 2000, p. 342, tradução nossa). Segundo Gonzalez (1988), o racismo nas américas apresenta principalmente duas formas para manter a opressão dos povos negros e ameríndios: o racismo aberto e o racismo disfarçado. O primeiro é encontrado principalmente em países anglo-saxônicos onde prevaleceu os *apartheids* sociais e o segundo prevalece a partir das teorias de miscigenação e assimilação e da “democracia racial” acontecendo principalmente no Brasil onde a partir do branqueamento da população cria-se o mito da inexistência do racismo pela miscigenação impedindo a consciência objetiva do racismo e de suas práticas cruéis.

No Brasil e na América Latina a violação sexual colonial imposta pelos homens brancos as mulheres negras e indígenas originam a nossa identidade nacional, estruturando o mito da “democracia racial” que a partir do branqueamento da população tenta falsear o racismo, mas que na verdade é o elemento articulador de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades (CARNEIRO, 2003).

Inaugurando o pensamento contra hegemônico do feminismo latino-americano a partir de conceitos como Amefricanidade Gonzalez (1988), constrói a partir dos espaços de fronteira proposições decoloniais do saber, do ser e dos corpos das mulheres negras questionando as categorias analíticas das Ciências Sociais para apontar a realidade social na perspectiva da mulher negra, distanciando-se criticamente do pensamento europeu. Desta forma, a autora recupera as histórias de resistência e de luta das mulheres colonizadas contra a violência colonial que as subalternizam.

Contribuindo com essa discussão Lugones (2011), propõe o sistema moderno/colonial de gênero para explicar a raiz do sistema binário de gênero, abordagem que possibilita entendermos como o corpo, o sexo e o próprio gênero foram construídos racializadamente. Na proposição da autora, gênero seria uma ficção, que sustenta a colonialidade do poder que se refere à classificação e à hierarquização racial dos povos, mas a partir da dominação racial de gênero e também de sexo. Esses conceitos criados revelam a interseccionalidade e o lado invisível e obscuro do sistema colonial de gênero. Para Carneiro (2003), um feminismo negro latino-americano construído em um contexto multicultural, pluricultural e racista próprio da América Latina precisa ter como principal eixo articulador o enfrentamento ao racismo e seu impacto sobre as relações de gênero.

Desta forma, a decolonialidade de gênero e sexo produzida pelo pensamento feminista Latino-Americano a partir do pensamento de fronteira tem produzido o revide epistêmico evocado pelas margens subalternizadas em contraposição à margem colonial. Mignolo (2011, p. 28, tradução nossa), afirma que “o

pensamento de fronteira forte surge do deserdado, da dor e da fúria da fratura de suas histórias, de suas memórias, de suas subjetividades, de sua biografia”.

Para Werneck (2013), é importante reconhecer nessa discussão que as mulheres negras são uma coletividade heterogênea que tem em comum a vivência do racismo patriarcal e heteronormativo que resulta em piores condições de trabalho, saúde, educação, maior vulnerabilidade social tanto em relação a homens brancos e negros quanto em relação a mulheres brancas pela aglutinação de marcadores sociais que essas mulheres estão submetidas. Não obstante, é importante reconhecer para além da opressão sofrida por essas suas produções sociais, culturais e políticas de resistência e agenciamento ou decolonialidade que se dá também pelo resgate da música, da cultura e da arte negra.

Assim, a decolonialidade tanto de raça quanto de gênero na América Latina é fundada na ideia de que a raça representa uma estratégia que vai além da transformação, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. Mignolo (2003), destaca que se trata de um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência de um novo pensamento, uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental.

### **3. SITUANDO HISTORICAMENTE AS ORIGENS INTERCULTURAIS DO SAMBA DE COCO DE ARCOVERDE E A MULHER NEGRA NA MÚSICA POPULAR**

O samba de coco é uma dança tradicionalmente brasileira de origem africana e indígena, que surge na região nordeste como uma música de trabalho que se disseminou pelos estados da Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Alagoas e Pernambuco, cada manifestação com suas singularidades. Para Jales (2016), o ritmo Arcoverdense possui traços da cultura indígena e africana, tem os passos do toré dançado pelos índios em festas tradicionais, passos ainda hoje existem na dança, além das influências da música africana, povo que mesmo submetido a escravidão colonizadora disseminou suas músicas articulando ao seu cotidiano no Brasil para entoar o trabalho da quebra de coco. Desta forma, trata-se de uma manifestação cultural que surge historicamente da interculturalidade da cultura negra com a cultura indígena, embora nem sempre esta concepção seja aceita socialmente, por causa do racismo vigente.

Para Werneck (2013), às expressões culturais da cultura negra, principalmente as que surgem da diáspora para além da brincadeira e ou da contribuição para o alívio da opressão ao cantar para entoar o trabalho, por exemplo, são também formas de protesto que buscam alternativas de futuros outros ao enfrentar o *status quo*. “A música adquire, assim, o papel de meio de comunicação privilegiado diante da censura e da violência que cercam a vida daqueles que a

produzem. Sua capacidade de afirmação de outros princípios, outros modelos e sujeitos, é ampla e profunda” (p. 263).

Nos engenhos, nas plantações ou nas cidades onde havia negros havia samba como uma inequívoca resistência a redução colonial do corpo negro enquanto máquina de produção. Nesse contexto de uso do corpo como forma de resistência para as mulheres negras a transmissão oral, a recriação e a dança têm sido práticas de resistência de reorganização cultural para si e para seu grupo em diálogo com a mãe África e com as necessidades sociais e políticas (WERNECK, 2013).

Desta forma, o samba e em específico o samba de coco é manifestação plural, não se apresenta de uma única forma. Neste sentido, a palavra samba nomeia muitas manifestações populares envolvendo poesia, música e dança, este é o eixo comum a todas estas manifestações de samba. Não obstante, há uma pluralidade cultural e artística nas diversas expressões, às quais, dá-se o nome de samba, cujas distinções seriam impossíveis enumerar na totalidade das experiências culturais existentes (ALMEIDA, 2009).

De acordo com Cintra (2011), de uma forma geral, a dança da brincadeira de coco é feita ao som de instrumentos de percussão, primordialmente com o ganzá, as zabumbas, os pandeiros e a cuíca, além disso:

A roda de coco acontece com batidas de palmas ritmadas com a presença do “cantadô de coco”, que puxa os cantos conhecidos ou aqueles feitos de improviso. Estes seguem uma linha melódica cantada em solo, sendo respondidos com palmas marcando o ritmo e com um sapateado vigoroso (GASPAR, 2009 *apud* CINTRA, 2011, p.07).

Vemos então como principais marcas do samba de coco além dos instrumentos musicais as rodas de coco, a presença do/a puxador/a de coco a batida de palmas ritmadas, além do sapateado que é marca registrada dessa atividade cultural. Enquanto elemento de criação intercultural o samba de coco apresenta-se de forma mutante e dinâmica, deste modo:

O samba de coco não é novo, não é único, mas se renova e recria. É produto de observação e de reflexão histórica. Sem registro escrito por quem o trata como brincadeira, pode ser resistência, inclusão e arte. Certamente frutos da criação humana. A mesma criação que distingue e mescla, que limita e amplia, que trabalha, brinca e faz, da brincadeira, arte (ALMEIDA, 2009, p.179).

Assim, a partir da tradição oral da música negra se constrói a força das identidades necessárias para a sobrevivência das mulheres e dos homens negros a partir do corpo que resiste e que é agência de transformação diante de contextos de opressão e de racismo. A música permitiu a compreensão e denúncia do regime escravocrata e colonial, assim como a elaboração e disseminação de estratégias de liberdade (WERNECK, 2013).

Ainda de acordo com Werneck (2013), às mulheres negras como Chiquinha Gonzaga (1847-1935) e Tia Ciata (1854-1924), estiveram presentes na música desde o início da industrial cultural brasileira, assim como também na cultura

popular influenciando a partir da tradição da oralidade e da dança dialogando com territórios e com as necessidades sociais que se apresentaram desde a diáspora mesmo que ignoradas pela historiografia que sempre foi branca ou embranquecida. Desta forma, não foi coincidência o fato de boa parte da música popular disseminada nas primeiras décadas do século XX ter produzido e afirmado a inferiorização e subordinação das mulheres, em especial negras, a partir de músicas que prescrevem e legitimam a violência para contenção dessas.

Não obstante, mesmo diante deste cenário, diversos fatores contribuíram para a presença de mulheres negras na cultura popular, na música e seus derivados, como a dança. Contribuem para esse fenômeno as vivências da tradição da cultura negra além do lugar social relegado a essas para o trabalho e para a marginalização o que as destinavam as ruas, espaço das trocas culturais diversas e de oportunidades fazendo com que as mulheres negras estivessem sempre presentes nas produções culturais, mesmo que por vezes negadas em seu pertencimento racial (WERNECK, 2013).

Assim, percebemos que as tentativas de apagamento da participação das mulheres e dos homens negros na música é uma das estratégias do sistema colonial moderno a fim de controlar os corpos, o gênero e as sexualidades e manter os privilégios brancos ou dos homens, assim como a estrutura de poder criança no colonialismo e continuada na colonialidade que foi desenhada para a manutenção dos privilégios as “altas classes” brancas, mas que nem sempre foram bem sucedidos diante da força de resistência da voz e dos corpos principalmente das mulheres negras e indígenas.

#### **4. O CASO DO SAMBA DE COCO IRMÃS LOPES: ENTRE A HISTÓRIA ANTIGA E ATUAL O SEU MOVIMENTO DECOLONIAL**

Não é possível dizer com exatidão a origem do samba de coco de Arcoverde, cidade situada no sertão de Pernambuco, pois como se trata de uma atividade cultural é impreciso dizer a forma exata com surgiu e se difundiu tal atividade cultural. No entanto, Para Jales (2016), o possível contexto em que o Samba de Coco da cidade surgiu foi possivelmente em meados de 1916 por meio da estação de trens Great Western, que mantinha um depósito de cargas na cidade da SANBRA<sup>43</sup>, a qual necessitava de um grande número de trabalhadores para carga e descarga de mercadorias nos trens. Entende-se que é possivelmente nesse contexto que muitas pessoas da região litoral incluindo ex-escravos tenham chegado à cidade para trabalhar. Arcoverde na época ainda era uma vila pertencente a cidade de Pesqueira, cidade que também era território do povo Xucurú, este é o contexto em que possivelmente surge o samba de coco da cidade pernambucana.

---

<sup>43</sup> Sociedade Algodoeira do Nordeste Brasileiro (SANBRA), foi uma exportadora de algodão do Nordeste, que hoje se tornou a empresa Bunge mantendo a maioria das suas marcas (COSTA; SILVA, 2020).

Essa compreensão da autora se articula ao que foi dito pela família Lopes na entrevista, pois segundo a família:

Existem várias versões e histórias do coco, o coco de Arcoverde, foi criado por escravos que vieram de quilombos para trabalhar aqui em 1916, Pedro Gomes da Silva e Clara Maria da Conceição, quando chegaram aqui, não tinha nada, então, eles trouxeram essa pisada essa cantoria já na voz. E isso foi se aperfeiçoando com o tempo (Entrevista com Severina Lopes).

Pedro Gomes da Silva e Clara Maria da Conceição eram avós de Ivo Lopes, acredita-se que Ivo e outras pessoas advindas de cidades da região dão prosseguimento ao samba de coco após a morte de seus avós. Não obstante, o que se mostra importante destacarmos sobre a fala da família Lopes é a insurgência da decolonialidade com a qual essas pessoas transformam a opressão do trabalho duro da colonialidade do poder e do ser em arte, arte para viver, para tornar a vida suportável.

Para Werneck (2013), a música negra desde o período colonial brasileiro foi vivenciada e produzida pela população negra não apenas como brincadeira, mas também como afirmação identitária dos sujeitos marcados pela escravidão e pelo racismo que. Neste sentido a música foi e ainda é utilizada através da voz e do corpo negro e indígena como agência e estratégia de liberdade.

Desta forma, conforme o pensamento de Mignolo, (2003, 2011), compreendemos que a decolonialidade do samba de coco representa uma estratégia que vai além da transformação, ou seja, supõe também construção e criação. Assim, descolonizar-se é liberar-se das amarras coloniais que situam os/as sujeitos racializados como vítimas das opressões e explorações, impostas pelo modelo colonial-moderno. O samba de coco como brincadeira, também se mostra enfrentamento pois tem o intuito de resgatar, a partir da arte brincante, as histórias desses sujeitos historicamente excluídas, marginalizadas e silenciadas, pelo ideário eurocêntrico do sujeito universal.

Conforme Jales (2016), o Samba de Soco de Arcoverde dos anos 30 aos anos 60 do século XX acontecia nas “salas de coco”. As salas mais conhecidas da época eram as salas de pelo menos três famílias em Arcoverde, eram elas as famílias de: Quincas Galego, Alfredo Sueco que foi substituído posteriormente por Lula Montenegro Calixto, conhecido como Lula Calixto e Das Dores. Essas salas funcionavam nas próprias salas das casas dessas famílias, isso acontecia no mês de maio quando as famílias se reuniam para rezar as novenas. Após as rezas se cobriam os santos, afastavam-se os móveis e se brincava o samba de coco. Assim, essas famílias se reuniam e muitas vezes brincavam juntas, o samba de coco foi brincado dessa forma dos anos 30 até precisamente os anos 60, quando Ivo Lopes deu um sentido performático ao samba de coco, como ele dançava compunha e tirava cocos foi dele a maior sala de coco que a cidade já teve.

Pode-se dizer a partir desse contexto que nos anos 60, Ivo Lopes foi o grande articulador do samba de coco de Arcoverde, pela compreensão e visão

emancipadora que tinha de sua arte. Nessa época, foi criada a “Caravana Ivo Lopes do Samba de Coco”, que reuniam suas três irmãs, Severina Lopes, Leni Lopes e Josefa Lopes, além de: Biu Nequinho e Cícero Gomes, tornando o coco conhecido em toda a cidade e região. A caravana apresentava-se em forma de espetáculo em cima de caminhões, fazendo com que o samba, que antes era realizado no chão, ganhasse um palco e uma nova estrutura (JALES, 2016). A família Lopes afirma a esse respeito que tudo nessa época era feito sem intuito financeiro, o intuito era divulgar a cultura do samba de coco da família.

Conforme a família Lopes, após a morte de Ivo Lopes a família ficou aproximadamente 20 anos sem realizar atividades relacionadas ao samba de coco, no entanto, outros grupos foram criados com a ajuda de Severina Lopes como o grupo Raízes do Samba de Coco de Arcoverde, que tinha como mestre Lula Calixto e antigos sambadores da caravana de Ivo Lopes. Nessa época, a representante da Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (FUNDARPE) na cidade, sugeriu que os antigos sambadores fizessem o recadastramento como artistas populares, pontapé para a criação do Samba de Coco Raízes de Arcoverde, o “Raízes” representava as três antigas famílias que brincavam o samba de coco na cidade desde os anos 30, como as famílias de Cícero Gomes, Sueca, Quinca Das Dores e Ivo.

Esse momento do samba de coco coincide também com o momento em que o então secretário de cultura da cidade passa a unificar a festa de São João de Arcoverde em apenas um polo multicultural que antes era descentralizada passando a ter o samba de coco como manifestação cultural principal, na época. A caravana Raízes do Samba de Coco tornou-se um espetáculo popular que representava a retomada do samba de coco de Arcoverde, no entanto, internamente tinha diversos problemas que culminaram no seu fim.

Atualmente o Samba de Coco de Arcoverde é representado por três grupos principais que representam as três famílias dos anos trinta e que trouxeram para o coco da cidade grandes mudanças estruturais, esses grupos são o da família de Cícero Gomes, o “Samba de coco Trupé”, dos Calixto, o atual “Raízes de Arcoverde” e da família de Ivo Lopes com o “Samba de Coco Irmãs Lopes” que surge nos anos 80 com as irmãs Lopes e que hoje tem como a única irmã viva a primeira mestra de coco mulher do Brasil, Severina Lopes. Em relação ao tempo em que a família Lopes ficou sem brincar o coco foi afirmado que:

O coco da família Lopes ficou parado por um tempo, pois só homens podiam ser mestres até o momento em que Severina Lopes assumiu o samba de coco da família e quebrou com a hegemonia de que só homens podem ser mestres de coco. Ela assumiu com duas outras irmãs e após a morte de suas irmãs ela continuou sozinha (Entrevista com Werner Lopes).

Nesse contexto em que as irmãs Lopes ficam inicialmente impossibilitadas de conduzir o coco por serem mulheres é possível depreender tanto a colonialidade de gênero visto que acontece um processo de redução ativa da capacidade dessas mulheres conduzirem sua cultura, por meio da desumanização e classificação em não aptas por serem mulheres, como afirma (LUGONES, 2011).

Mas por outro lado, a partir do pensamento de Werneck (2013), entendemos que é importante reconhecer para além da opressão sofrida por essas mulheres suas produções sociais e políticas de resistência e agenciamento ou decolonialidade que se dá também pelo resgate da música, da cultura e da arte negra.

A experiência do Samba de Coco Irmãs Lopes nos mostra, então, a força decolonial da mulher preta que enfrenta o patriarcado colocando-se enquanto sujeito epistemológico de saber. Desta forma, conforme Mignolo (2003), trata-se de um reordenamento da geopolítica do saber na direção da crítica a subalternização dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento de fronteira enquanto uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental.

A partir da iniciativa decolonial de Severina Lopes enquanto mulher de assumir o samba de coco de sua família para viver, se expressar e não deixar sua cultura morrer, a mesma passa a ser reconhecida por sua comunidade enquanto cantora compositora e mestra do coco, recebendo então de sua comunidade o devido reconhecimento. Mulher essa que por muito tempo esteve por trás dos principais grupos de Samba de coco da cidade, visto que os mestres homens das famílias dos anos 30 morreram. Para Werneck (2013, p.262) a mulher negra na cultura popular representa “funções de aglutinação comunitária propiciadora de vivências, recriação e perpetuação das tradições africanas, onde o sagrado teve primazia”.

O grupo Samba de Coco Irmãs Lopes atualmente é caracterizado por sua forte musicalidade e pela mistura no ritmo do xote, do forró e do baião, além dos tradicionais, toré, do trenzinho, e do trupe e aliado a esses passos antigos estão as músicas de MPB, que foram incorporadas à atividade cultural. A mestra Severina Lopes é a grande líder do grupo, artista com composições e com muita experiência cultural na música e na dança. A dança se diferencia dos outros grupos, porque retrata as evoluções da pisada do coco com rodas abertas, que vão das marcações novas a movimentos reconhecidos nacionalmente.

Sobre as mudanças que as manifestações culturais ganham durante a história Arantes (1998), nos traz que:

Embora se procure ser fiel à “tradição” ao “passado”, é impossível deixar de agregar novos significados e conotações ao que se tenta reconstituir. Isso é inevitável, porque o próprio reconstituir é parte de uma reflexão sobre a história da cultura e da arte que, em grande medida, escapa aos produtores “populares” da cultura” (ARANTES, 1998, p.19).

Desta forma, a necessidade de mudança se refere tanto ao movimento comum de mudança histórico-cultural que toda tradição passa, assim como também, as exigências impostas pela colonialidade do poder que nas sociedades modernas empurram a cultura afro-latina e indígena para a margem da sociedade por não ser considerada uma cultura “cult” ou não ser uma cultura que segue os padrões hegemônicos da racionalização universal branca.

Atualmente o grupo Samba de Coco Irmãs Lopes é composto por 16 integrantes, entre eles quatro são da nova geração da família Lopes. Os instrumentos utilizados nas apresentações do samba de coco, segundo a família atualmente são:

O surdo, o pandeiro, o triângulo e o tamanco, às vezes a gente coloca, um violão, uma guitarra, são instrumentos utilizados atualmente em shows e apresentações. (Entrevista com Severina Lopes).

143

As roupas são normalmente sempre floridas e coloridas no caso dos homens camisas e calças, no caso das mulheres, vestidos rodados. O tamanco de madeira é utilizado pelos/as sambadores/as e brincantes e faz parte desse artefato cultural. É utilizado também como instrumento principal, já que é extraído dele um som específico que caracteriza o samba de coco. Apesar da roupa do homem ser diferente da roupa da mulher em relação ao corte em calças e do corte em vestidos, os tecidos utilizados por ambos os sexos são os mesmos, que na maioria das vezes lembram as roupas de origem africana sempre coloridas e floridas, estas podem representar também um avanço na fronteira colonial de gênero, visto que historicamente é conferido ao homem ocidental roupas sóbrias e discretas, culturalmente construídas para supostamente não ultrajar a masculinidade, que nada mais é do que uma construção social.

Na entrevista realizada, Werner Lopes caracterizou o/a mestre/a de samba de coco da seguinte forma:

primeiro tem que ter história, tempo de coco, mestre nada mais é do que um professor, então ele precisa ter formação, e formação para a gente não é diploma, é tempo, é pôr em prática, a experiência de vida. O mestre de coco é reconhecido pelas famílias pelo tempo, é preciso ter deixado uma marca e ter uma história (entrevista com werner lopes).

Desta forma, a mestra de coco Severina Lopes representa o saber popular e decolonial da mulher brasileira afro-indígena, um saber que se expressa na experiência cultural passada pela oralidade e no tempo que foi construído de forma coletiva aprendido com seus pais e com a comunidade. Para Gonzalez (1988), as mulheres negras e indígenas intervêm ativamente na construção de seus destinos deixando como legado a sua comunidade as experiências de enfrentamento ao racismo e ao sexismo, essas experiências são processos de resistência e insurgência à opressão direcionada aos corpos das mulheres negras e indígenas.

Assim, esse movimento de elaboração do saber popular pode ser entendido aqui enquanto pensamento de fronteira da mulher Latina-Americana como aponta Lugones (2011), e enquanto revide epistêmico produzido pelas margens subalternizadas em contraposição à margem colonial moderna que divide os saberes, os corpos e gêneros.

Em relação ao reconhecimento e apoio por parte da prefeitura e do Estado, esse é um dos problemas enfrentados pelo grupo na cidade, que segundo a família:

O problema que a gente mais enfrenta é em relação ao poder público, eles só estão junto da gente na época do São João, quando tem turistas na cidade e eles sabem que vão faturar com isso, a gente é recebida melhor lá fora do que na própria cidade, em relação a festas e organizações (Entrevista com a família Lopes).

Desta forma, como historicamente aconteceu o Estado, neste caso o governo municipal e estadual de Pernambuco, representa a colonialidade do poder que assentados no racismo e na racialização da cultura e dos corpos usam esses apenas quando lhes é oportuno como aponta Mignolo (2003), Lugones (2011), Werneck (2013), entre outros/as. Sobre o significado do samba de coco para a família Lopes, eles/as informaram que o samba de coco representa a vida deles/as. O samba de coco estava na família antes deles/as nascerem e continua, com seus descendentes, deste modo, faz parte da identidade e história de vida de cada uma e de cada um, assim como faz parte da identidade cultural da cidade de Arcoverde, no sertão do Moxotó de Pernambuco e do Brasil.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o samba de coco enquanto manifestação cultural pelo olhar dos estudos decoloniais nos possibilita conhecer a cultura dos povos negros e indígenas e do Brasil e entendê-la enquanto resistência decolonial ao racismo e ao sexismo. Além de ser a possibilidade de reconhecer partes da nossa própria identidade cultural a qual fomos negados.

Pesquisar o samba de coco de Arcoverde-PE e da família Lopes desvela grandes descobertas como as questões que envolvem, a cultura e a identidade de um povo. Assim, percebemos um movimento decolonial de enfrentamento a colonialidade dos corpos subalternos, pois as questões de raça e de gênero surgem nessa pesquisa revelando que como a mulher foi por muito tempo reservada ou ao trabalho ou ao espaço privado e distanciadas dos espaços de poder, isso acontecia por questões de sexo e gênero, mas principalmente de raça, para estas, a partir da epistemologia dominante colonial moderna.

Desta forma, por ser mulher a então mestra de coco Severina Lopes e suas irmãs foram impedidas de estar à frente da tradição cultural e artística de sua própria família, e por esse traço da colonialidade a qual essas mulheres foram submetidas, essas por muito tempo foram esquecidas pelos moradores da cidade, ficando nos bastidores de grupos de coco que surgiram após a morte de do irmão Ivo Lopes. Severina, ensinava o coco, mas quem tinha reconhecimento eram os homens, até o momento em que ela toma a atitude de agência e cria o Samba de Coco Irmãs Lopes com suas irmãs.

A atitude de uma mulher forte para assumir o seu lugar no mundo, pode recriar a tradição e reconstruir possibilidades Outras de viver e de ser sujeito, e assim preservar o que temos de produção humana mais rica, a arte. Esse é um dos grandes achados dessa pesquisa, a história outrora silenciada pela colonialidade e pelo patriarcado é feita de figuras como Severina Lopes, que nos inspira a acreditar na mudança e na solidariedade humana.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Magdalena. Samba de coco é brincadeira e arte. *Acervo*; v. 22, n. 2 jul-dez: **O negro na sociedade contemporânea**; 165-180, v. 24, n. 2, p. 180-165, 2018.
- ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 49-58, 2003.
- CINTRA, Lílian de Moura Borges. **Contexto ambiental e profissional do cantor da noite**. 2011. Dissertação (Mestrado em ciências ambientais e saúde) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2011.
- COSTA, Armando D; SILVA, Gustavo P. Bunge e Sanbra: formação de grupos econômicos no Brasil (1923-1994). **América Latina en la historia económica**, v. 27, n. 1, 2020.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Atlas, 2010.
- GONZALEZ, Lélia. **“A categoria político-cultural de africanidade”**. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.
- JALES, Danielly Amorim de Queiroz. Samba de coco de Arcoverde - mudança na regulação de espaços de homens e mulheres ou de estrutura simbólica?. *Acervo*, v. 22, n. 2, p. 165-180, 2016.
- LUGONES, María. **Hacia un feminismo descolonial**: La manzana de la discordia, Cali, vol. 6, n. 2, p. 105-119, jul – dez. 2011.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del Poder y Clasificación social**. En. Wallerstein, I. *Journal of world systems research*, v.2. California, 2000.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **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.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO. M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25 ed. revista e atualizada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007. cap 3, p. 51-66.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os conflitos urbanos no Recife**: o caso do “Skylab”. *Revista crítica de Ciências Sociais*, n° 11, maio, pág. 9-59. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1983.
- WERNECK, Jurema. Macacas de Auditório? Mulheres negras, racismo e participação na música popular brasileira. In: Brasil. Presidência da República. **Prêmio Mulheres Negras Contam sua História**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

## COLONIALISMO QUE PASSA, COLONIALIDADE QUE FICA: LUTAS ANTICOLONIAIS BRASILEIRAS EM TORNO DA MEMÓRIA

**Nuncia Gabriele Guimarães Escobar**

Cientista Social, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: [nunciage@gmail.com](mailto:nunciage@gmail.com)

**Mariana Selister Gomes**

Doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Lisboa, docente do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: [marianaselister@gmail.com](mailto:marianaselister@gmail.com)

146

**Resumo:** O presente trabalho propõe, através da pesquisa bibliográfica, uma reflexão crítica sobre as disputas em torno dos aspectos Simbólicos, sobretudo ao que se refere aos Patrimônios Culturais Coloniais – debate que foi amplamente divulgado devido à repercussão mundial do movimento Vidas Negras Importam, em 2020, mas que acontece no Brasil há muitos anos. Alguns exemplos das lutas antirracistas pela descolonização do universo simbólico, no Brasil, são: o Teatro Experimental do Negro, de 1944-1961, sob a liderança de Abdias do Nascimento; a inclusão do Imaterial no âmbito do Patrimônio Cultural, na Constituição de 1988, contemplando artefatos da cultura afro-brasileira; a Lei 10.639/2003, conquista do movimento negro educador para uma educação antirracista; e, a definição do Dia da Consciência Negra em homenagem a Zumbi dos Palmares e ao Movimento Quilombola. Por outro lado, há uma força brutal da colonialidade mantendo patrimônios culturais eurocêntricos e racistas. Neste sentido, apontamos alguns discursos brasileiros em disputa pela memória sobre a música, a religiosidade, a dança, campo das artes em geral, bem como, seus efeitos de contradição em um imaginário social hegemônico. Desta forma, o presente estudo apresenta a discussão teórico-metodológica crítica em torno da Memória Coletiva e do Memoricídio, como parte fundamental de sustentação do poder colonialista e elitista, discorre sobre exemplos práticos da descolonização, sobretudo pela via cultural, na sociedade brasileira e, por fim, finaliza com a análise acerca da persistência da Colonialidade e da necessidade de Resistência Anticolonial organizada, à vista que mais importante que o próprio passado, é a sua influência cultural no presente.

**Palavras-chave:** colonialidade, memória, racismo, patrimônio, discurso.

### ***PASSING COLONIALISM, STAYING COLONIALITY: BRAZILIAN ANTICOLONIAL FIGHTS AROUND THE MEMORY***

**Abstract:** This work proposes, through bibliographic research, a critical reflection on the disputes around the Symbolic aspects, especially with regard to Colonial Cultural Heritage - a debate that was widely publicized due to the worldwide repercussion of the Black Lives Matter movement, in 2020, but that has been happening in Brazil for many years. Some examples of the anti-racist struggles for the decolonization of the symbolic universe in Brazil are: the Teatro Experimental do Negro, from 1944-1961, under the leadership of Abdias do Nascimento; the inclusion of Immaterial in the scope of Cultural Heritage, in the 1988 Constitution, including artifacts from Afro-Brazilian culture; Law 10.639 / 2003, conquest of the black educator movement for anti-racist education; and the definition of the Black Awareness Day in honor of Zumbi dos Palmares and the Quilombola Movement. On the other hand, there is a brutal force of coloniality maintaining Eurocentric and racist cultural heritage. In this sense, we point out some Brazilian speeches in dispute for memory about music, religiosity, dance, field of the arts in general, as well as their effects of contradiction in a hegemonic social imaginary. In this way, the present study presents the critical theoretical and methodological discussion around Collective Memory and Memoricide, as a fundamental part of sustaining colonialist and elitist power, it discusses practical examples of decolonization, especially through the cultural route, in Brazilian society and, finally, it concludes with the analysis about the persistence of Coloniality and the need for Anticolonial

Resistance organized in view that more important than the past itself is its cultural influence in the present.

**Keywords:** coloniality, memory, racism, heritage, discourse.

**Revisto anonimamente no processo de pares cegos.** *Reviewed anonymously in the process of blind peer.*

**Recebido:** 06/01/2021

**Revisado:** 05/03/2021

**Aprovado:** 31/03/2021

**Received:** 06/01/2021

**Reviewed:** 05/03/2021

**Approved:** 31/03/2021

**DOI:** 10.46696/issn1983-2354.raa.2021v14n38.dossieartefatos2020.p147-154

## 1. INTRODUÇÃO

O sistema imperialista-colonial deixou marcas profundas que são observáveis na contemporaneidade. No Brasil, a invasão portuguesa provocou massacres de povos que são perseguidos e marginalizados ainda hoje, como revelam os índices de condições de vida da população negra e dos povos indígenas (IPEA, 2018). Essas mesmas invasões são denominadas, de acordo com a perspectiva eurocêntrica, como “descobrimientos” – os quais são celebrados em Portugal até os dias de hoje, com museus especialmente dedicados ao tema (Gomes, 2019).

A Colonialidade (Quijano, 2005) se manifesta na política, na economia, na cultura e nas subjetividades, atuando na imposição de lógicas simbólicas e materiais que vão de encontro ao universo europeu, norte-americano, colonial e capitalista. No aspecto político, há o que Achille Mbembe (2018) nomeia como Necropolítica<sup>44</sup>, ou seja, a política de morte vivenciada intensamente nos países colonizados. No entanto, antes do genocídio que atravessa o corpo, há o Epistemicídio perpetuado na mente, que se manifesta pela ocultação sistemática do amplo universo de saberes que fogem do projeto imperialista.

No aspecto econômico está a desigualdade de Classes Sociais, questão amplamente aprofundada na Teoria Marxista da Dependência, mazela intrínseca ao imperialismo capitalista-colonial, observada no Brasil, como argumenta Lélia Gonzalez (2018, p. 17), a partir do processo de marginalização do povo negro, amparado pela Divisão Racial do Trabalho. De modo a relegar as massas negras à condição de setor mais explorado da população do país.

No âmbito cultural, destacam-se os Patrimônios Culturais que (re)produzem memórias coletivas de maneira hierarquizada, inseridos em relações de poder de caráter racial. O debate em torno dos Patrimônios Culturais Coloniais ganhou repercussão mundial com o movimento *Black Lives Matter*, em 2020, com derrocada de estátuas e revolta contra os imaginários histórico-sociais hegemônicos. O funcionamento da Geopolítica privilegia a atenção sobre Estados Unidos e Europa, contudo, há de se evidenciar que as lutas por descolonização do simbólico estão intensamente organizadas, há muito tempo, tanto em América Latina quanto em África.

Desta forma, o presente trabalho apresenta a discussão teórico-metodológica crítica em torno da Memória Coletiva como parte fundamental da sustentação do poder colonialista e elitista, discorre sobre exemplos práticos da descolonização, sobretudo pela via cultural, na sociedade brasileira; e, por fim, finaliza com reflexões acerca da persistência da Colonialidade e da necessidade de Resistência Anticolonial organizada.

---

<sup>44</sup> Inspirada na análise foucaultiana das relações de poder – Biopolítica e Biopoder (FOUCAULT, 2005; 2008), Mbembe desloca a noção em um sentido de descentralizar o ponto de vista dos contextos europeus, elucidando a maneira que se constituem dispositivos de poder nos processos históricos de colonização e nos traços de violência da colonialidade.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 A MEMÓRIA É UMA DISPUTA

Os estudos de Maurice Halbwachs (2006) definem Memória como algo que pertence ao indivíduo, mas que não é apenas seu; pois, não existe lembrança apartada da sociedade. A memória é coletiva e individual, simultaneamente. Neste sentido, a memória de sujeitos e de grupos é influenciada por instituições sociais. Todo o ato de lembrar, implica em seu oposto: o ato de esquecer. A memória é, portanto, seletiva (POLLAK, 1992), logo, há um gerenciamento e adequação do que deve ser lembrado, por parte daqueles que exercem o poder hegemônico e dominam os espaços de propagação de discursos.

No entanto, apesar deste gerenciamento estrutural da memória, também há embates através de um contradiscurso, ou seja, a resistência que busca deter o apagamento das narrativas negras e indígenas, proposto de maneira evidente pela colonização. Assim, a Memória é compreendida neste trabalho como um palco amplo de disputas, especialmente no embate colonizador e colonizado, uma vez que, [a memória] é algo fortemente ambicionado que integra mecanismos de controle e dominação – como o Memoricídio (Baez, 2010), uma arma colonial que configura a desqualificação e eliminação total do Patrimônio Cultural de um povo, seja tangível ou intangível.

De acordo com o autor Edward Said, não há como contestar o papel da cultura na propaganda imperialista, sendo evidente o poder das narrativas frente a construção dos mundos simbólicos e materiais. Conforme pontua o intelectual palestino: mais importante que o próprio passado é a sua influência cultural no presente (SAID, 2011, p. 23). Haja vista que a questão sobre narrativas e discursos transcende o campo do meramente textual, ou seja, são observáveis na realidade e derivam da experiência histórica, fala-se, portanto, da concretude dos símbolos.

Acerca deste tema, o filósofo Valentin-Yves Mudimbe analisa representações e discursos em torno de uma África imaginada e inventada (assim como o Oriente do Orientalismo), advindo de ideias e abordagens coloniais. Este autor faz uso das contribuições teórico-metodológicas elaboradas por Michel Foucault para pensar os regimes de enunciação, e identifica, assim, o que chama de Episteme Colonial, algo poderoso que não só parte de algo externo, como também se impregna internamente, no próprio continente africano, fazendo com que discursos pseudocientíficos – irrealistas – definam a história, a cultura e a própria existência (MUDIMBE, 2013, p. 6).

As memórias, desta forma, englobam um campo vivo de lutas sociais envoltas por narrativas, por isso, a reivindicação em torno do cultural é necessária e tão cara às lutas sociais anticoloniais. Já que a influência imperialista do passado, influencia o imaginário sociocultural do presente, as práticas narrativas atuam na

(re)configuração, fortalecimento ou invisibilidade de determinadas formas de Ser. De acordo com Stuart Hall (1997, p. 20): “não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural”.

A racialização é um importante elemento da Colonialidade e diz respeito aos discursos históricos e corporificados a partir da ideia de Raça. Os impactos práticos e simbólicos da racialização se dão nas subjetividades, bem como, nas instituições sociais, sendo micro e macro ao mesmo tempo. Frantz Fanon (2011) argumenta que a cultura está inscrita no corpo e submetida aos parâmetros dominantes [brancos]. Logo, o racismo é “sem sombra de dúvida um elemento cultural” (Idem, p. 274).

Pensar identidades culturais, segundo Paul Gilroy (2011), é indissociável da experiência de terror racial difundida no colonialismo. Desta forma, a população negra é envolta por algo maior que condiciona implicações políticas e culturais, a saber: desenraizamento, deslocamento, encantamento e estranhamento. Esses elementos estão presentes na mobilidade e no intercâmbio da afrodíaspóra, possibilitando, em várias partes do mundo, uma relação entre a comunidade negra e seus interesses, relacionada a uma dupla consciência: estar na modernidade demarcada pela colonialidade/pelo racismo e pertencer a um passado africano pré-colonial. Isto explica as lutas transnacionais em torno de uma causa antirracista e um sentido de comunidade negra global.

Gilroy, assim como Said, utiliza a racialização para problematizar as relações sociais em meio aos discursos de discriminação e de fixação de experiências pela noção de raça, uma vez que, de acordo com Said (2004), o não-europeu é designado como o Outro, aquele que é esquecido e que não é admitido. Para Fanon (2008), a negação de existência, esta zona de um não-ser imposta e criada pelo Branco, revela a coercitividade que assola o Corpo Colonial. A racialização despersonaliza porque, obviamente, o senhor não enxerga o escravo, o que está à vista no campo da visão é o racismo eminente.

A grande empreitada da alienação colonial está no condicionamento da identificação e da admiração do que é diferente de *nós* (neste caso, o universo Ocidental, Europeu e Norte Americano) e a rejeição e desconhecimento do que é parecido com *nós* (como o contexto Latino-americano, Oriental, Africano). O olhar disciplinado parte do viés da dominação, no caso, a relação consigo acontece, sempre, através da presença alienante do Outro branco (HALL, 1996). Em suma, como escreve Sartre: o inferno são os outros<sup>45</sup>.

Os movimentos sociais antirracistas desempenham papel imprescindível na luta anticolonial. E embora se reconheça os limites da Cultura, é a partir dela que ocorrem desdobramentos interessantes em termos práticos e políticos na luta

<sup>45</sup> Frase da peça teatral *Entre Quatro Paredes* (1944), de Jean Paul Sartre, na qual destaca-se que “o inferno é todos esses olhares que me comem”.

por emancipação. Logo, o âmbito do Simbólico é um dos caminhos efetivos da descolonização, sendo uma alternativa válida tanto na anulação, quanto reinvenção, de um sujeito colonial para sua efetiva humanidade.

## 2.2 LUTA ANTICOLONIAL ATRAVÉS DO SIMBÓLICO NO BRASIL

No Brasil, a força brutal da Colonialidade é responsável pela manutenção de Patrimônios Culturais eurocêntricos e racistas, a exemplo de senzalas, pelourinhos e casas grandes que configuram espaços escravocratas, geralmente celebrados como atrativos turísticos, de modo atenuante a um período escravocrata de extrema violência – conforme destacamos em trabalhos anteriores (Gomes, 2017; Guimarães, 2019). A maneira fantasiosa e romântica que a memória de tragédia e barbárie colonial é disseminada está abrigada em silêncios, recortes e violência simbólica.

Como forma de resistência, o combate a colonialidade se manifesta, entre muitos aspectos, através da Cultura Afro-brasileira e Indígena. Alguns exemplos que ilustram as lutas antirracistas pela descolonização do universo simbólico no Brasil são destacados abaixo:

- (1) o Teatro Experimental do Negro, de 1944-1961, o qual, sob a liderança de Abdias do Nascimento, debateu a temática racial através de um projeto artístico de conscientização social, o protagonismo majoritariamente negro contava com operários, trabalhadoras domésticas, desempregados, funcionários públicos, entre outros;
- (2) a inclusão do Imaterial no âmbito do Patrimônio Cultural, na Constituição de 1988, a qual passou a valorizar elementos culturais de origem afro-brasileira, como a música e a dança. Cita-se o primeiro terreiro de Candomblé que se tornou Patrimônio Cultural tombado pelo IPHAN, em XX: Ilê Asè Opô Afonjà, em Salvador, bem como, o Samba de Roda do Recôncavo Baiano que, além de patrimônio nacional, foi reconhecido pela UNESCO como Patrimônio Cultural da Humanidade, em 2005. Antes disso apenas o Patrimônio Material era reconhecido, sobretudo Igrejas Católicas e Casas de elite branca;
- (3) a Lei 10.639/2003, que dispõe sobre o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas, conquista articulada pelo Movimento Negro Educador para a implementação de uma educação antirracista e contra-hegemônica;
- (4) a definição do Dia da Consciência Negra em homenagem a Zumbi dos Palmares, celebrando a resistência quilombola e valorizando os Movimentos Sociais Negros.

Em todos os casos destacados, a memória coletiva passa a ser reconstruída e neste processo há “[...] um olhar que se volta em direção à experiência de ser-se negro numa sociedade branca” (SOUZA, 1983, p. 17) com classe e ideologia dominantes brancas. Desta forma, o contradiscurso sobre si – fundamentado na

concretude dos fatos – é uma forma de exercício do autorrespeito e de autonomia do sujeito.

No entanto, os exemplos das ações citadas acima (bem como, de outras ações que se deram ao longo dos anos) foram repletos por deslegitimação, repressão e intolerância. A contrariedade às ações afirmativas de cotas raciais para ingresso de pessoas negras ao Ensino Superior; a criminalização de movimentos sociais, sobretudo aqueles protagonizados por pessoas negras e periféricas; o discurso de ódio e a violência contra a religiosidade negra; são algumas amostras.

O próprio discurso de desqualificação do Samba, Hip Hop e Funk, no imaginário brasileiro, se fundamenta na perseguição à população negra e às classes populares: “é som de preto, de favelado, mas quando toca ninguém fica parado, tá ligado?”<sup>46</sup>. Em Fanon, isto se explica de modo a afirmar a lógica dominante de que há grupos humanos sem cultura, bem como, a existência de culturas hierarquizadas (FANON, 2011, p. 273), fenômenos imprescindíveis da racialização. Mais uma vez, destaca-se: o racismo “é sem sombra de dúvida um elemento cultural” (Ibidem, p. 274). Portanto, as conquistas, tal como, os retrocessos, evidenciam a luta anticolonial como uma luta constante.

### 3. CONCLUSÃO

#### 3.1 SE O PRESENTE PARECE O PASSADO, COMO SERÁ O FUTURO?

O Colonialismo histórico passou; mas a Colonialidade permaneceu, através da perpetuação de uma memória colonialista e racista. No entanto, a luta anticolonialidade, no âmbito cultural, obteve algumas conquistas ao longo do século XX e no início do século XXI, no Brasil. Essa luta vem se fortalecendo a cada dia, em uma rede internacional de protestos contra o racismo, contra a memória colonial e pelo fim do genocídio Negro e Indígena.

Os tempos de ascensão fascista suplicam o resgate dos ensinamentos de Fanon (2020), sobretudo acerca do trilhar revolucionário: a violência anticolonial não é um capricho, mas um antídoto dialético contra a perversidade exercida, uma vez que, tolerar o racismo contra alguns, é conivência com o fascismo contra todos. Esse grande alerta do movimento negro deve servir para algo, pois, a conjuntura mostra que a terrível brutalidade policial está entrelaçada, de forma ampla, com outras dimensões do racismo, perpassando todos os aspectos de emergência da vida social.

---

<sup>46</sup> Som de Preto, música considerada o hino do Funk de Raiz, de Mc Amilcka e Chocolate.

## REFERÊNCIAS

BAEZ, Fernando. **A história da destruição cultural da América Latina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FANON, Frantz. Racismo e Cultura. In: SANCHES, M. R. (Org.). **Malhas que os Impérios tecem**. Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais. Portugal: Lugar da história. 2011.

FANON, Frantz. **Alienação e Liberdade**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

GILROY, Paul. **Darker than Blue – On the Moral Economies of Black Atlantic Culture**. Cambridge: Harvard University Express, 2011.

GOMES, Mariana S. Narrativas Patrimoniais e Turísticas em Cidades Históricas: (des)(re)construções do luso-tropicalismo no Brasil e em Portugal. In: **Anais do 18º Congresso Brasileiro de Sociologia – SBS**. Brasília, 2017.

GOMES, Mariana S. Dos Museus dos Descobrimentos às Exposições do Império: o corpo colonial em Portugal. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, dez. 2019.

GUIMARÃES, Nuncia. Análise de discurso e relações de poder: a Rota das Charqueadas em Pelotas/RS e o peso colonial. **Biblioteca digital da UFSM**, 2019.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, nº. 2, jul/dez, 1997.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”, In: LANDER, Edgardo (org.) **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**.

Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur / CLACSO, 2005.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

## DA ESPIRITUALIDADE DENEGATIVA EM UMA BRANQUITUDE ACRÍTICA

### **José Diêgo Leite Santana**

Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA, doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e membro do Núcleo de Pesquisa em Educação e Espiritualidade do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: [dijo.santana@hotmail.com](mailto:dijo.santana@hotmail.com).

### **Aurino Lima Ferreira**

Pós-doutorado pela Université Claude Bernarde Lyon 1, doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e professor no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: [aurinolima@gmail.com](mailto:aurinolima@gmail.com).

### **Sidney Carlos Rocha da Silva**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, coordenador do Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis – NEIMFA. E-mail: [mahasido16@yahoo.com.br](mailto:mahasido16@yahoo.com.br)

154

**Resumo:** Entendemos que a espiritualidade, mais que uma posição metafísica ou um elemento da religiosidade, é parte da constituição do ser humano. Trata-se de uma abertura à existência que faz emergir realidades sociais, políticas e epistemológicas. Contudo, quando a branquitude acrítica cria a realidade fundada em uma cosmovisão racista é mesmo um modo de existir que denega suas posições identitárias mais profundas. Este estudo objetiva discutir como a branquitude acrítica constrói a imagem do outro a partir de uma espiritualidade denegativa. Trata-se de um estudo qualitativo do tipo revisão bibliográfica. Como quadro teórico, recorreremos ao pensamento decolonial de Lélia Gonzalez e aos estudos sobre branquitude de Lourenço Cardoso. Conseguimos tensionar a discussão sobre branquitude acrítica e relacioná-la à denegação da nossa amefricanidade. Para elaborar o conceito de espiritualidade, o pensamento de Jorge Ferrer, Patricio Arias e Walter Mignolo possibilitou a formação do que entendemos como esquizoespiritualidade. Para a construção metodológica, sintetizamos a reflexão de marcadores, presentes no quadro teórico, e fomos construindo argumentos politicamente localizados para leitura do nosso contexto social. Em uma atitude esquizo, refletimos uma realidade brasileira pautada no racismo e suas emergências espirituais. A isso chamamos de esquizoespiritualidade, um movimento provocador de desalojamentos dos sujeitos que se movem no Brasil, atravessados pela necropolítica do atual cenário econômico, social e político que vivemos. Pela espiritualidade somos levados a considerar nossas posições no mundo. Quando falamos em uma espiritualidade denegativa, estamos demarcando essa construção a partir do conceito de raça – fundando no projeto da colonialidade e da modernidade. Pressupomos que o mundo naturalizado na/pela perspectiva do sujeito branco é um movimento de perpetuação dos seus privilégios e que para isso denega seus processos identitários mais profundos. Essa denegação é uma ruptura com uma realidade plural que se desvela em discursos que materializam nossas ontologias e visões de mundo.

**Palavras-chave:** Espiritualidade, branquitude acrítica, ontologia decolonial.

### **OF DENEGATIVE SPIRITUALITY IN AN ACRITIC WHITE**

**Abstract:** We understand that spirituality, more than a metaphysical position or an element of religiosity, is part of the constitution of the human being. It is an opening to existence that gives rise to social, political and epistemological realities. However, when uncritical whiteness creates reality based on a racist worldview, it is even a way of existing that denies its deepest identity positions. This study aims to discuss how uncritical whiteness builds the image of the other from a negative spirituality. This is a qualitative study of the literature review type. As a theoretical framework, we use Lélia Gonzalez's decolonial thinking and Lourenço Cardoso's studies on whiteness. We managed to tense the discussion on uncritical whiteness and relate it to the denial of our amefricanity. To elaborate the concept of spirituality, the thought of Jorge Ferrer, Patrício Arias and Walter Mignolo enabled the formation of what we understand as schizo-spirituality. For the methodological construction, we synthesized the reflection of markers, present in the theoretical framework, and we were constructing politically located arguments for reading our social context. In a schizophrenic attitude, we reflect a Brazilian reality based on racism and its spiritual emergencies. This is called schizo-spirituality, a movement that provokes evictions of subjects who move in Brazil, crossed by the necropolitics of the current economic, social and political scenario that we live in. Through spirituality we are led to consider our positions in the world. When we speak of a negative spirituality, we are demarcating this construction based on the concept of race - based on the project of coloniality and modernity. We assume that the world naturalized in / from the perspective of the white subject is a movement to perpetuate its privileges and that for this it denies its deepest identity processes. This denial is a rupture with a plural reality that is revealed in discourses that materialize our ontologies and worldviews.

**Keywords:** Spirituality, uncritical whiteness, decolonial ontology.

**Revisto anonimamente no processo de pares cegos.**

**Recebido:** 06/01/2021  
**Revisado:** 05/03/2021  
**Aprovado:** 31/03/2021

***Reviewed anonymously in the process of blind peer.***

***Received:*** 06/01/2021  
***Reviewed:*** 05/03/2021  
***Approved:*** 31/03/2021

**DOI:** 10.46696/issn1983-2354.raa.2021v14n38.dossieartefatos2020.p155-166

## 1. INTRODUÇÃO

A história deve ser redescoberta e denunciada. Enquanto sujeitos brancos que escrevem estas linhas, colocamo-nos como corpos levados a desconstruir-se de sua posição de pretensa natural superioridade em uma sociedade racista e de um passado escravocrata. Nesse sentido, apresentamos neste trabalho um processo possível de criação de uma espiritualidade denegativa que macaqueia os valores brancos e europeus e que toma a aventura espiritual ocidental (FANON, 2010) como premissa fundante de uma cosmologia social racista.

Por espiritualidade denegativa, pensada em elementos raciais, entendemos um processo de construção espiritual pautado em um lugar de identificação: a branquitude acrítica. Ao criar essa espiritualidade em uma base racial, que se torna, portanto, pernicioso, os sujeitos brancos acríticos são levados a denegar. Negam a realidade da diversidade humana e as múltiplas ontologias dos humanos. Denegar é o modo de proteção que os sujeitos brancos acríticos investem espiritualmente como fonte de resistir ao reconhecimento dos diferentes modos de ser humanos, especialmente, no caso brasileiro, negam a nossa amefricanidade (GONZALEZ, 1988).

Arias (2010) afirma a espiritualidade como um movimento humano e não-humano que busca a transformação de estruturas de dominação da cura do ser e de suas subjetividades. Por cura, o autor nos diz que se trata de compreender sujeitos outros que foram cooptados pelo projeto colonial e reduzidos a uma unidade, individualidade e centrado de modo egóico em si mesmo para melhor ser modelado e conduzido pelas forças coloniais. É nesse sentido que a espiritualidade é uma dimensão política do humano. Pela espiritualidade criamos realidades sociais, gramáticas outras e formas de se relacionar consigo, com os humanos, não-humanos e com os mundos à nossa volta. Ao invés de uma realidade social universal, com suas estruturas de poder estáticas e opressivas que operacionalizam nos corpos a raça, o gênero e a classe, entendemos com Noguera (2012, p. 64) a pluriversalidade como: “reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista”.

Dessa posição acerca do que é espiritualidade, avançamos com Ferrer (2017) e entendemos que a participação é elemento ontológico e político da espiritualidade. Por ela, dizemos o real engajamento e ativação da integralidade e multidimensionalidade do humano nas experiências de mundos. Desse modo, falamos, como o autor, em uma espiritualidade participativa. Ainda a tensionamos e recebemos a influência de Mignolo (1995) ao nos fazer girar, ontologicamente, e perceber a necessidade de confronto e de localização de nossos discursos com categorias e marcadores próprios. Essa influência nos levar a pensar a espiritualidade enquanto participação e decolonialidade; em seu sentido mais amplo, é um movimento esquizo. Do grego, *schizós*, que quer dizer divisão, dissociação, cisão (ZIMERMAN, 2012). Ou seja, essa cisão é uma forma de existência que recusa as formas opressoras, normativas, normalizadoras, lineares e destrutivas da realidade e do mundo, provocando uma abertura nas

estruturas naturalizadas. Em uma espiritualidade desse tipo – que chamamos de esquizoespiritualidade – nos responsabilizamos com a vida e com todos e todas que nela estão. Somos levados a experimentar mundos sociais diversos como condição da humanidade e reconhecemos nossas raízes mais profundas incorporadas e inseparáveis de Pachamama.

Pela esquizoespiritualidade passamos a inquerir o mundo! Talvez esta seja a nossa aventura mais afetiva e resistente. Aventuramo-nos nos rios que cortam nossas terras de ancestralidade, lançamo-nos nas florestas que cobrem o céu de nossas angústias e dançamos sobre o solo árido, sertanejo e potente de vida resistente. É assim que vamos caminhando, participando do Mistério da vida, cocriando uma rede de sentidos que costumam o manto da Grande Mãe<sup>47</sup>. Por isso questionamos esse lugar branco acrítico que é um modo colonial de existir.

Somos América Ladina, uma terra mais próxima de África do que Europa. E mesmo assim, assumimos, por via da denegação, aquilo que não somos: um chão<sup>48</sup> branco e europeu, com estrelas patriarcais, racistas, heteronormativas, sexistas e capitalistas a nos guiar (GONZALEZ, 1988). Ao reivindicar nossa amefricanidade, inquerimos, pois, o mundo à nossa volta. Demarcamos nossos corpos e assim como Erica Malunginho<sup>49</sup>, realizamos nossa reintegração de posse.

Neste sentido, questionamos: que concepção de mundo emerge de uma espiritualidade denegativa enquanto negação ontológica de uma espiritualidade mais aberta? De maneira mais específica buscamos discutir como a branquitude acrítica constrói a imagem do outro a partir de uma espiritualidade denegativa.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 METODOLOGIA

Foi realizada uma revisão bibliográfica que foi iniciada a partir de uma problematização manifesta em uma questão norteadora. Buscamos demarcar as escolhas teóricas que trouxessem uma abordagem de enfrentamento ao embranquecimento na pesquisa. Sintetizamos as principais contribuições teóricas e analisamos seus alcances para este estudo. De modo mais diretivo, tensionamos alguns conceitos importantes no pensamento de Lourenço Cardoso (2010) e Lélia Gonzalez (1988) acerca da branquitude acrítica e da denegação

---

<sup>47</sup> Yemanjá, Iara, Pachamama, Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora de Guadalupe são formas imagéticas de pensarmos o poder de vida na América Ladina. São forças matriarcais que são contextualizadas com as necessidades existenciais e culturais de um povo colonizado e oprimido, mas que em suas insurgências acaba cocriando a vida.

<sup>48</sup> Reiteramos o termo chão ao invés de território como categoria decolonial “das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, 2007, p. 14).

<sup>49</sup> Primeira deputada estadual de São Paulo a assumir o cargo enquanto mulher preta e trans. Sua cerimônia de diplomação política se deu em uma liturgia de reintegração de posse, entendendo que os espaços devem ser disputados e ocupados pelas pessoas subalternizadas durante a história.

de nossa amefricanidade. Aproximamos esses conceitos e contextualizamos a uma realidade social específica. Assumimos as contribuições do pensamento de Jorge Ferrer (2017) sobre espiritualidade e participação, Patrício Arias (2010) quanto à espiritualidade como um movimento político de nossa existência e de Walter Mignolo (1995) sobre o giro decolonial na leitura de mundo. Assim, construímos dois grandes núcleos reflexivos: primeiramente situamos a branquitude acrítica e sua espiritualidade denegativa exemplificadas através de cenas discursivas que retratam sua expressão. A seguir, apresentamos o conceito de esquizoespiritualidade como uma gira decolonial à espiritualidade denegativa.

## 2.2 BRANQUITUDE ACRÍTICA E A ESPIRITUALIDADE DENEGATIVA

Entendemos que a posição do sujeito branco no mundo colonizado é dada e estruturada em uma naturalização e superiorização desse sujeito em uma sociedade racista. Nem mesmo se compreende o sujeito branco como sendo racializado. O Outro que é racializado; é uma construção a partir do lugar privilegiado do sujeito branco. Então, o Outro é falado, descrito e criado sem nem mesmo considerar sua humanidade.

Cardoso (2010) nos mostra então, a branquitude enquanto lugar privilegiado, um lugar por onde se constrói a classificação social de mundo. Assim, podemos mesmo pensar que esse lugar é uma parte do Mistério, que Ferrer (2017) designa enquanto poder gerador de realidade. Dizer que esse lugar por qual se constrói a branquitude é um Mistério que se desdobra na criação da realidade, é conceber o mundo através de categorias que sustentam a racialização das pessoas. Entretanto, não será o sujeito branco racializado, visto que é ele quem categoriza a realidade. É ele quem racializa o Outro.

Nos alerta Ferrer (2017, p. 28) que o Mistério, porém, diferentemente da noção kantiana de mundo, não é “pessoal, impessoal, duplo ou não-dual<sup>50</sup>”. Com isso queremos desestabilizar noções unilaterais de ontologias criativas sobre o mundo. Além disso, esse poder de criação da realidade do lugar confortável da branquitude nega múltiplas direções ontológicas sobre o mundo. O mundo torna-se branco e apenas os sujeitos brancos são vistos como humanos, naturais e portadores da civilização – como se a civilização fosse mesmo uma estrutura capaz de ser portada e fosse uma concepção única.

Todavia, Cardoso (2010) nos mostra que a construção da identidade racial branca não é homogênea. Ela é sempre dinâmica e influenciada pelo tempo histórico. Uma das marcas que perpassa essa construção, contudo, é ideia de uma invisibilidade do sujeito branco, pois ele é considerado o padrão normativo que rege as ontologias e visões de mundo. Assim, o autor orienta para que possamos entender a branquitude em uma divisão: a branquitude crítica e a branquitude acrítica. Enquanto a primeira desaprova o racismo, principalmente

<sup>50</sup> No original: “*personal, impersonal, dual, or nondual*”. Tradução nossa.

de modo público, a segunda é individual ou coletiva e sustenta argumentos de uma superioridade racial.

Uma imagem é uma forma, uma matéria que faz parte do processo de simbolização. Ela pode ser discursiva ou inscrita em um signo ou conjunto de signos. Para Durand (1988), é o fundamento da consciência e percepção do mundo. Ela irá formar o que o sociólogo chama de imaginário. A formação do imaginário é a própria capacidade, fluida e contextual – também individual e coletiva – de dar sentido ao mundo. Trata-se de uma relação imagética que confere o sentido das coisas da vida e do mundo.

Uma imagem é melhor lida por outra imagem. Nesse sentido, apresentamos alguns discursos que oferecem uma certa imagem de uma cosmologia social construída pelos sujeitos brancos acrílicos no Brasil. Seguem os discursos:

1. “Eu fui num quilombola em Eldorado Paulista. Olha, o afrodescendente mais leve lá, pesava sete arrobas. Não fazem nada. Eu acho que nem pra procriador serve mais. Mais de um bilhão de reais por ano gastado com eles” (*sic*) (discurso de Jair Messias Bolsonaro em clube judaico na zona Sul do Rio de Janeiro, o qual arranca risos da plateia. Transcrito do canal Opera Mundi, na plataforma YouTube).

2. “E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre” (transcrito do sítio eletrônico Exame. O discurso foi elaborado em resposta à pandemia do COVID-19 que atingia, na época, mais de 5.000 mortes de brasileiros e brasileiras. É digno de nota que a referida pandemia tem alvo certo no Estado brasileiro: pessoas negras).

3. “Quem é você?” (discurso de Regina Duarte durante entrevista na CNN Brasil. Este excerto foi elaborado e dirigido pela Secretária da Cultura para questionar uma jornalista. Nessa entrevista, a Secretária da Cultura canta um hino que foi usado durante o período da Ditadura Militar no Brasil, bem como as mortes causadas pela pandemia do COVID-19 no Brasil).

Expostas tais imagens, pensamos agora o que de fato esses discursos trazem para criar um capital de imagens que formam o imaginário de um Brasil escravocrata e racista. Primeiro, apresentamos discursos a partir de posições sociais relevantes ocupadas por pessoas que representariam uma parte da população. Em seguida, é preciso dizer que o recorte dessas imagens se dá não de modo arbitrário e aleatório, mas de forma demarcada.

A pesquisa social é situada, é contextualizada e enraizada em uma *poíesis*. Essa *poíesis* é encarnação da linguagem, do mundo, da vontade e de uma verdade. Assim, comprometemo-nos com uma *poíesis* antirracista e por isso os discursos apresentados são localizados em construções racistas (CASTRO, 2009).

Não se trata de um antagonismo, mas de posicionar-se. E toda posição é uma invenção criativa. Nesse sentido, assumimos uma posição participativa (FERRER, 2017), de questionar a realidade, o mundo social e o que é posto

como existência de uma humanidade única, visto que questionamos a relação naturalista com que o mundo é pensando a partir da branquitude acrítica.

Esses discursos formam imagens de um Brasil racista. Pensamos que imagens como essas são assentadas em sentido ético e político de um eterno retorno (NIEZTISCHE, 1952). Basta ver a dificuldade de se compreender as pessoas pretas como pessoas. Elas são comparadas – no primeiro discurso – como animais. Por isso uma unidade de peso tão utilizada no Brasil para pesar gado bovino e suíno serve, nas palavras proferidas, para se reportar ao peso de uma pessoa negra. Tanto quanto os animais têm seu potencial avaliado por sua capacidade de reprodução na pecuária, o discurso mostra que os quilombolas em questão são desvalorizados por sua incapacidade reprodutiva, na compreensão daquele que enuncia o discurso.

Essa comparação entre o quilombola e o gado é uma visão social escravocrata e racista que deturpa a humanidade do Outro. Fanon (2010) nos mostra que para o colono, o colonizado é um animal. Animalizar o Outro e retirar sua humanidade é uma forma de poder sobre ele que pretende anular sua capacidade criativa no mundo. Negando sua humanidade, o outro pode ser objetificado e animalizado, tornando-se uma vida descartável. É a denegação da humanidade do Outro. E o mundo experimentado nessa visão é colonial.

Isso é um elemento ontológico de uma espiritualidade pautada na raça. Chamamos, pois, espiritualidade denegativa. Mas o que queremos dizer com isso? Primeiro é preciso dizer que a espiritualidade, conforme Ferreira (2010, p. 134), envolve “[...] a vivência de práticas que ajudam a pessoa a tornar-se receptiva a uma experiência direta da dimensão do Espírito, e não meramente a crenças ou ideias a respeito do Espírito”. Então, percebemos que a espiritualidade é “[...] um chamado a experimentarmos a inteireza de nosso ser, a nos tornarmos familiarizados conosco mesmos [...]” (POLICARPO JÚNIOR, 2010, p. 83).

Ora, é nesse sentido trazido pelos autores que qualificamos a espiritualidade criada na branquitude acrítica como um movimento pernicioso porque apoiada em uma ontologia racial supremacista. Chamamos assim de espiritualidade denegativa, que como afirma Ferrer (2017, p. 247) é um modo de narcisismo espiritual que “[...] não oferece fundamento para a crítica de opressão, patriarcal ou espiritualidades eco-perniciosas [...]”<sup>51</sup>. Nesse tipo de espiritualidade, o mundo é visto por categoria de raça. A criação dos sujeitos é atravessada pelo pensamento racial.

Gonzalez (1998) atualiza o conceito de denegação – vindo da psicanálise – enquanto uma categoria capaz de analisar a neurose cultural brasileira, que insiste em negar nossas raízes africanas e mais: que se volta violentamente

---

51 No original: “[...] offers no grounds for the critique of oppressive, patriarchal, or ecopernicious spiritualities”. Tradução nossa.

contra aqueles e aquelas que encarnam o testemunho vivo do racismo – as pessoas negras.

Essa espiritualidade denegativa enxerga o mundo por meio dos elementos estruturantes que perpetuam os privilégios brancos. Há um esforço em negar a realidade plural e participativa do mundo. Quando falamos de uma realidade participativa inaugurada na aventura de abertura de si para as vidas existentes no mundo, sem o pleito da regulação e hierarquização, falamos apenas do encontro, da criatividade com a natureza e com o Mistério gerador de vida (FERRER, 2017).

Ao negar a diversidade humana, a espiritualidade denegativa despreza as vidas negras. Basta ver que no Brasil a pandemia do Covid-19 tem cor: pessoas pretas e pardas são as mais atingidas conforme pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO, 2020). A este fato, contextualizamos o discurso do presidente Jair Messias Bolsonaro: “E daí?” (EXAME, 2020). É assim que respondeu o líder máximo do Poder Executivo diante das mortes, quando estas ultrapassam, na época, o número de mortes na China. Sua posição branca acrítica impede de perceber o valor humano da vida negra. Fala-nos Mbembe (2018) que essa política de morte torna corpos em corpos matáveis. Certamente, o corpo negro é o corpo matável na visão branca acrítica.

Outro elemento que constrói a imagem do Outro como matável e faz parte da espiritualidade degenerativa é o valor da supremacia branca. Assim está no discurso da então Secretária da Cultura, Regina Duarte. Após cantar de modo efusivo e denegado um hino que remete à Ditadura Militar no Brasil, ao final da entrevista questiona a jornalista: “Quem é você?” (CNN BRASIL, 2020). Ela parafraseia o discurso colonial do senhor da Casa Grande.

“Você sabe com quem está falando?” é o núcleo de poder que estrutura socialmente as relações coloniais. Não basta saber quem se é, mas saber com quem se fala e a posição de quem fala. Da Matta (1981) diz que este discurso é o núcleo de uma gramática social que subalterniza o outro.

E concordamos com o autor, reelaborando este pensamento para a construção da espiritualidade denegativa. Ao subalternizar, o sujeito branco acrítico enlaça sua posição superior. Fora dele, não há condições de exercer qualquer movimento de humanidade e de poder. É, de fato, um núcleo de denegação que rompe com o mundo em sua condição mais radical de pluralidade e participação. Trata-se de uma hierarquização, que como Gonzalez (1988, p. 77) diz “[...] estabelece uma hierarquização racial e cultural que opõe a ‘superioridade’ branca ocidental à ‘inferioridade’ negroafricana”.

### 2.3 UMA GIRA ESQUIZOESPIRITUAL ACERCA DA ESPIRITUALIDADE DENEGATIVA

Como um movimento inconcluso e inacabado, a espiritualidade participativa decolonial deve distanciar-se do privilégio epistêmico na análise de mundo a

partir de categorias exclusivamente ocidentais (FERRER, 2017). Ela se vale das giras da vida, pois para se entender, ela primeiro entende as amarras de opressão que operam sobre si para depois se compreender. Assim, uma gira esquizoespiritual é capaz de ler o mundo à sua volta e curar-se dos males causados pela ação colonial. A participação como elemento dessa gira nos leva a pensar e sentir em realidades mais alargadas, em uma coexistência radical com as diferenças, com o humano e o não-humano. Quando participamos, experienciamos as potências de si e aquelas que não nos integram. Passamos a perceber a pluralidade de mundo, bem como nos posicionamos politicamente frente às cosmopercepções que fazem emergir nossos agenciamentos.

Na gira esquizoespiritual, que é movimento epistêmico e ontológico decolonial, levantamos o ibiri de Nanã<sup>52</sup> e afastamos as energias coloniais que nos encobriram. Assim, denunciemos as opressões que operam em nós. Por isso, é preciso utilizarmos categorias analíticas capazes de interpretar o mundo de maneira mais plural e menos reducionista. Afirmamos a espiritualidade a partir da construção da identificação de sujeitos brancos acríticos como uma espiritualidade denegativa, que é racial-perniciosa, e aqui apresentamos as consequências dessa espiritualidade.

Chamamos de espiritualidade denegativa esse movimento disruptivo e distópico, não criativo em si mesmo, mas potencialmente destrutivo e que pretende encobrir o real. É uma mirada negativa e deturpada da experiência espiritual, pois, nos termos de Ferreira (2010, p. 135): “[...] um dos maiores obstáculos ao processo de desenvolvimento da consciência humana reside na visão que o sujeito tem do seu próprio eu (*ego*)”. Ao permitir a assunção do seu ser, o sujeito experimenta a transcendência do seu ego. Suas estruturas egóicas irão não ser mais limitadoras da experiência de mundo (FERREIRA, 2010), mas abertas ao acolhimento humano e não-humano e à coexistência radical. Ao invés de uma relação hierarquizada – que privilegia certo tipo de sujeito, certas formas de relações de poder e certos modos de existir, a saber: o sujeito racional, que opera o poder para perpetuar seus privilégios na escrita de mundo e que é eurocentrado –, as relações tendem a ser circulares e partilhadas, pois o mundo é aberto às possibilidades de existências.

Quando nos referimos, a partir dos discursos que trouxemos neste trabalho, a uma espiritualidade percebida e experimentada pela branquitude acrítica, não temos como não a evocar enquanto uma denegação. Centrada no eu, essa aventura espiritual é caótica no seu sentido destrutivo, pois expurga concepções diversas de humanidade. Não conseguem – os sujeitos que experimentam essa denegação – enxergar o mundo além de si mesmo. É assim que nasce sua marca disruptiva com a realidade, visto que os sentidos reais do mundo causam

<sup>52</sup> Objeto sagrado que acompanha a orixá Nanã. Semioticamente, Nanã é a capacidade de conhecer a morte para melhor se viver a vida. Seu objeto tem a finalidade de afastar os espíritos dos mortos para os seus devidos lugares, bem como dissipar as energias negativas que circundam a comunidade. Metaforicamente relacionamos à gira esquizoespiritual como ato performativo que visa dissipar as categorias coloniais de análise de mundo.

sofrimento ao ego que toma conhecimento do quão diversa é a vida e mesmo assim não a aceita. Sabe o sujeito branco acrítico que a vida só acontece em plenitude por sua diversidade, mas isso lhe causa sofrimento porque lhe retira um suposto *status* ontológico de superioridade. Em seu movimento, ele denega a humanidade das pessoas negras.

Os sujeitos brancos acríticos experimentam a espiritualidade denegativa como uma “experiência de cegueira” (FERREIRA, 2010, p. 149). O sujeito consegue focalizar apenas em um aspecto de mundo que é aquele aspecto voltado para manutenção de seus privilégios sociais. Falamos então, de um sujeito que, ao invés de conceber múltiplas visões sobre o mundo, se torna unilateral. Esse sujeito unilateral é centrado em um mundo de matriz estática, pessoal e que não consegue transcender os objetos do próprio mundo e as estruturas egóicas. Esse sujeito produz um mundo abissal onde ele mesmo ocupa o topo e conduz as narrativas que inferiorizam todos e todas que lhes são diferentes.

O Outro passa a ser apenas puro objeto que deve ser enquadrado em uma matriz de sentidos e percepções também unilaterais e estreitas. Interessante é o pensamento trazido por Ferreira (2010, pp. 151-152): “Quando se estabelece uma visão qualquer, e ela se solidifica na forma de uma identidade, surge uma energia de defesa frente a essa visão”. A percepção do sujeito branco acrítico em sua elaboração da espiritualidade denegativa o impede de perceber o outro. É um processo de trancamento, de ensimesmamento que marca a distância participativa com o mundo.

Ocorre que esse trancamento de mundo possibilita a “[...] perda da visão espiritual” (FERREIRA, 2010, p. 153). Entra-se em um cataclismo de si e que não consegue perceber outras ontologias e cosmologias sociais e de mundo. É aí que o racismo como condição e criação de uma espiritualidade denegativa performatiza os atos dos sujeitos brancos acríticos. A própria existência do sujeito branco acrítico é afetada porque ele passa a negar a realidade plural e aberta de mundo. Não há preocupação com o sentido de pluriversalidade, visto que se torna uma ameaça às suas estruturas de poder.

O que pretende a espiritualidade denegativa? Ora, ela não é dada, pronta, estrutural no mundo. Ela é uma elaboração de uma identificação. Sujeitos se disponibilizam a integrá-la na medida em que não pretendem renunciar a seus privilégios e se concebem como sendo aqueles que foram pensados por uma ordem colonial. Propor uma identificação amefricana (GONZALEZ, 1988) é um enfrentamento à razão racista. É uma disposição a uma esquizoespiritualidade que alarga as possibilidades de mundo.

Quanto mais nos identificarmos com outras posições insurgentes de nosso chão brasileiro, menos performatizaremos os passos do colonizador. Menos cegos seremos para a aventura espiritual participativa decolonial. Mais abertos ao Mistério, ao poder gerador de vida seremos, pois, uma espiritualidade fechada em si mesma é condição para inundar-se de si e esquecer o mundo e sua riqueza.

### 3. CONCLUSÃO

Discutimos aqui como a branquitude acrítica experimenta e encarna uma espiritualidade centrada em uma identificação racial de superioridade. A partir dessa espiritualidade, que é vivenciada por denegação, rejeita-se uma identificação mais original da própria história. Os sujeitos brancos acrílicos assumem o racismo enquanto valor que estrutura uma cosmologia social. Por consequência, a branquitude acrítica experimenta uma aventura espiritual que não consegue transcender as estruturas egóicas e centra-se na experiência da raça. Naturaliza-se o sujeito branco e racializa-se todos os outros não-brancos. Além disso, há um processo disruptivo com a própria realidade, pois não se reconhece mais o outro como humano, mas como objeto ou animal ou mesmo um corpo matável.

Esse mundo construído por uma espiritualidade denegativa é destrutivo por não reconhecer a vida como um campo criativo, participativo e eminentemente plural. No mundo do sujeito que a vive, nada pode existir além dele mesmo. Todo o resto deve ser racializado, categorizado e enquadrado em sua matriz. A espiritualidade participativa decolonial, ao contrário, permite uma comunhão e partilha com o poder gerador da vida e nos permite transcender, reconhecer o outro como igual e dele ser companheiro neste mundo tão afeito à diversidade humana. É uma expressão esquizo que pretende romper com as estruturas opressoras que anuviaram a realidade. Se somos feitos pelos desejos, é intenção da espiritualidade denegativa conduzir nossos desejos para nos oprimir. Somos levados a aceitar uma universalidade narrada por sujeitos que perpetuam as violências contra as diferenças e que insistem em manter seus privilégios, mesmo que isso torne um corpo em um corpo matável, em um corpo-animal, um corpo abjeto e objeto. Em um movimento esquizoespiritual, tomamos posse de nossos desejos para participar de uma realidade social pluriversal.

Por fim, reiteramos e afirmamos a necessidade de engajamento em uma *poíesis* que descentra a experiência colonial e nos coloca em participação nos mundos.

### REFERÊNCIAS

ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). **Calle14**: Revista de Investigación en el Campo del Arte. Número 4, 2010.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, volume 8, número 1, pp. 607-630, 2010.

CASTRO, Manuel Antônio. **Arte: corpo, mundo e terra**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

CNN BRASIL. **Regina Duarte minimiza ditadura e interrompe entrevista à CNN**. Encontrado em <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2020/05/07/regina-duarte-minimiza-ditadura-e-interrompe-entrevista-a-cnn-veja-integra>. 2020.

MATTA, Roberto da. **Carnavais, malandros e heróis**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Trad.: Eliane Fittipaldi Pereira. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

EXAME. “E daí?”, diz Bolsonaro após Brasil superar China em mortes por covid-19. Encontrado em <https://exame.com/brasil/e-dai-diz-bolsonaro-apos-brasil-superar-china-em-mortes-por-covid-19/>. 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Minas Gerais: Editora UFJF, 2010.

FERREIRA, Aurino Lima. Espiritualidade e Educação: um diálogo sobre quão reto é o caminho da formação humana. In: RÖHR, Ferdinand (org). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2010. pp. 109-159.

FERRER, Jorge N. **Participation and the mystery**: Transpersonal essays in psychology, education, and religion. New York: State University of New York, 2017.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, volume 92, número 93, pp. 69-82, 1988.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MIGNOLO, Walter. **The darker side of the Renaissance**: literacy, territoriality and colonization. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Ecce Homo**: Como se chega a ser o que se é. 6ª edição. Coleção Filosofia & Ensaios. Tradução e prefácio de José Marinho. Guimarães Editores: Lisboa, 1952.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensino filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, número 18, pp. 62-73, 2012.

POLICARPO JÚNIOR, José. Sobre Espiritualidade e Educação. In: RÖHR, Ferdinand (org). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2010. pp. 81-107.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. **Diferenças sociais**: Pretos e pardos morrem mais de COVID-19 do que brancos, segundo NT11 do NOIS. Encontrado em <http://www.ctc.puc-rio.br/diferencas-sociais-confirmam-que-pretos-e-pardos-morrem-mais-de-covid-19-do-que-brancos-segundo-nt11-do-nois/>. 2020.

SANTOS, MILTON. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton [et al]. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. pp. 13-21.

YOUTUBE. **Afrodescendentes de quilombos 'não servem nem para procriar', diz Bolsonaro na Hebraica do Rio**. [Arquivo de vídeo]. Encontrado em <https://www.youtube.com/watch?v=lcXJNGhUQy8>. 2017.

ZIMERMAN, David Epelbaum. **Etimologia de termos psicanalíticos**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

## FRANTZ FANON, RACISMO CULTURAL: A INAPTIDÃO DO DIREITO PENAL ANTIRRACISTA

**Daniilo dos Santos Rabelo**

Mestrando em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe, sendo bolsista/CAPES. E-mail: danilorabelo00@hotmail.com

166

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo primário analisar, a partir de uma revisão bibliográfica, a concepção de racismo cultural desenvolvida pelo psiquiatra e filósofo Frantz Fanon. Em um segundo momento, os alicerces teóricos explanados pelo autor martiniquenho são utilizados como referencial teórico e analítico que possibilitam fundamentar uma investigação crítica sobre a concepção restrita e embrionária que os juristas, a doutrina, e os tribunais nacionais possuem sobre o racismo, seja como fenômeno individual, seja ainda como circunstância meramente comportamental. Nesse sentido, resta apresentada a predominância de uma lacuna interpretativa entre a concepção fanoniana do racismo, como fenômeno cultural, sutil, dinâmico e estrutural; e a construção jurídica nacional. Outrossim, é apresentada a ideia de que o Direito Penal, enxergado majoritariamente como uma das principais ferramentas antirracistas nacionais, encontra-se alicerçado em princípios e institutos eurocêntricos/ocidentais que, intrinsecamente, não alcançam a totalidade das práticas racistas sempre em mutação e tampouco a diversidade dos sujeitos racistas, estes muito além da responsabilização penal individual. Portanto, essa investigação conclui ser a inaptidão do sistema penal, não o resultado de “falhas operacionais” ou da não completude de um sistema em plena “evolução”, mas sim, o funcionamento “normal” de um fenômeno que pretende sustentar uma conjuntura na qual as vítimas são abandonadas/esquecidas e os ofensores são inalcançados. Por fim, averba ser a propaganda resolutiva do Direito Penal frente o racismo, amparada em legislações simbólicas, mais uma estratégia, dentre as várias utilizadas pela estrutura racista nacional, com a finalidade de ofuscar debates, estudos e soluções com real potencial antirracista, seja no âmbito cultural, político, ou ainda, econômico. A forma de abordagem escolhida foi a investigação qualitativa e, quanto aos objetivos, explicativa.

**Palavras-chave:** Frantz Fanon, Racismo Cultural, Direito Penal.

### **FRANTZ FANON, CULTURAL RACISM: THE INAPTITUDE OF ANTIRACIST CRIMINAL LAW**

**Abstract:** The present study had as its primary objective to analyze, from a bibliographic review, the concept of cultural racism developed by the psychiatrist and philosopher Frantz Fanon. In a second step, the theoretical foundations explained by the Martinican author are used as a theoretical and analytical framework that make it possible to base a critical investigation on the restricted and embryonic conception that jurists, doctrine, and national courts have on racism, either as a phenomenon individual, or as a purely behavioral circumstance. In this sense, there remains the predominance of an interpretive gap between the Fanonian conception of racism, as a cultural, subtle, dynamic and structural phenomenon; and the national legal construction. Furthermore, the idea is presented that Criminal Law, seen mainly as one of the main national anti-racist tools, is based on Eurocentric/Western principles and institutes that, intrinsically, do not reach the totality of racist practices that are always changing and neither does diversity of racist subjects, these far beyond individual criminal liability. Therefore, this investigation concludes that the penal system is inept, not as the result of “operational failures” or the non-completeness of a system in full “evolution”, but rather, the “normal” functioning of a phenomenon that intends to sustain a conjuncture in the which victims are abandoned/ orgotten and offenders are unreachable. Finally, note that the resolute propaganda of Criminal Law in the face of racism, supported by symbolic legislation, is another strategy, among the several used by the

national racist structure, with the purpose of obscuring debates, studies and solutions with real anti-racist potential, whether in cultural, political, or even economic. The form of approach chosen was qualitative research and, in terms of objectives, explanatory.

**Keywords:** Frantz Fanon, Cultural Racism, Criminal Law.

**Revisto anonimamente no processo de pares cegos.**

***Reviewed anonymously in the process of blind peer.***

**Recebido:** 06/01/2021

***Received:*** 06/01/2021

**Revisado:** 05/03/2021

***Reviewed:*** 05/03/2021

**Aprovado:** 31/03/2021

***Approved:*** 31/03/2021

## 1. INTRODUÇÃO

A presente investigação, assentada no referencial teórico-metodológico da teoria crítica da raça e dos estudos pós-coloniais, pretende questionar a concepção de racismo, adotada pela ciência jurídica nacional, com especial foco na construção teórica do psiquiatra e filósofo martiniquenho Frantz Fanon.

Nesse sentido, embora a principal legislação antirracista nacional, a Lei nº 7.716/89 (conhecida popularmente como “Lei Carlos Caó”) tenha completado, recentemente, trinta anos de vigência, seus efeitos práticos são despercebidos ou desconhecidos pelo povo negro. Assim, duas principais hipóteses delineiam a construção dessa investigação teórica, ambas com a finalidade não só de compreender a perpetuação do racismo diário, mas também, o massacre sofrido pelo negro na modernidade (MBEMBE, 2018, p. 59).

Em um primeiro momento, destaca que o Direito Penal nacional, inspirado na construção teórica criminal italiana, encontrar-se-ia desatualizado frente às novas contribuições teórico-metodológicas das lutas anticoloniais e antirracistas. Outrossim, resta deferido o pressuposto de que seria esse “distanciamento”, na verdade, uma organização racional consciente do próprio sistema político-econômico, amparada por uma superestrutura jurídica, que a partir de categorias ditas “neutras” e “universais” se apresenta como a única solução possível enquanto omite a manutenção de opressões estruturais sofridas pelo povo negro.

Portanto, o presente trabalho assevera a importância do debate sobre o racismo e as suas consequências dentro da dogmática jurídica nacional, esta que historicamente tem atuado mais como um sistema de legitimação de práticas racistas do que uma aliada da luta antirracista nacional. Para tanto, a metodologia utilizada se refere a uma revisão bibliográfica das obras de Frantz Fanon, incluindo o artigo “Racismo e Cultura”, publicada no Brasil pela “Coleção Pensamento Preto. Outrossim, restam analisadas as concepções jurídicas nacionais sobre o racismo, bem como o papel atribuído ao Direito Penal como ferramenta “erradicante” do racismo. A forma de abordagem escolhida foi a investigação qualitativa e, quanto aos objetivos, explicativa.

## 2. RACISMO CULTURAL PARA FRANTZ FANON: UMA PRÁTICA DINÂMICA E DISCURSIVA

O psiquiatra, filósofo e ativista político anticolonial e antirracista, Frantz Fanon, foi um autor de importantes obras sobre o caráter alienatório e sistemático do racismo, como “Pele Negra, Máscaras Brancas” e os “Condenados da Terra”. Nascido na Ilha da Martinica, território francês no Caribe, é um teórico central quanto aos estudos que buscam investigar as relações culturais e as suas imbricações nas práticas racistas.

Nesta toada, a obra de Fanon se tornou mais conhecida principalmente pelo seu pioneirismo quanto a forma de dissecar e visualizar o racismo nos contextos

culturais. Segundo Faustino (2018, p. 86), uma das causas para tanto deu-se em razão do próprio espaço e tempo no qual o autor se debruçou, isso porque, é nesse momento em que o “período apontava para novas formas de dominação que prescindiam de justificativas biológicas”. O fim da escravidão legalizada e a elevação dos negros à posição de “homens” pouco significou na reversão do seu papel dentro das hierarquizações sociais (SOUZA, 1983, p. 20).

Além disso, outra característica marcante na produção teórica desse filósofo foi a sua capacidade de ultrapassar perspectivas que analisavam as discriminações raciais meramente como práticas individuais e comportamentais.

Estudar as relações entre o racismo e a cultura é levantar a questão da sua ação recíproca. Se a cultura é o conjunto de comportamentos motores e mentais nascido do encontro do homem com a natureza e com o seu semelhante, pode-se dizer sem sombras de dúvidas que o racismo é um elemento cultural (FANON, 2018, p. 39).

Nesse sentido, enxergar e analisar o racismo como elemento cultural significaria, portanto, reconhecer o seu caráter dinâmico, renovável, conflitivo em toda tessitura social. Assim, o racismo que em um primeiro momento se apresentava de maneira simplista, primitiva e que encontrou na biologia e na geografia o arcabouço teórico necessário para a sua manutenção em uma sociedade cientificista e positivista, em um momento posterior, transforma-se em prática discursiva simbólica, mais sutil e camuflada, que enfatiza a diferença complexa em lugar da hierarquia biológica simples (GILROY, 2019, p. 106). Ademais, resta possível averbar que ao localizar o racismo como um fenômeno cultural, Fanon localiza o verdadeiro caráter político e ideológico do discurso racista, “há culturas com racismo e culturas sem racismo” (FANON, 2008, p. 39).

Além de Frantz Fanon (2008), Neusa Santos (1983, p. 20), ao partir da realidade psíquica-histórica brasileira, destaca que o racismo passa a atuar através de funções simbólicas valorativas, principalmente, por meio da atribuição de qualidades negativas a uma população negra que deveria, dessa vez na sociedade de classes, no pós-abolição, ocupar o mesmo espaço social de subordinação.

Em outras palavras, há uma constelação de dados, uma série de proposições que, lenta e sutilmente, graças às obras literárias, aos jornais, à educação, aos livros escolares, aos cartazes, ao cinema, à rádio, penetram no indivíduo – constituindo a visão do mundo da coletividade à qual ele pertence (FANON, 2008, p. 135)

Desse modo, segundo Fanon (2018), esse racismo que se apresentaria como prática individual, determinada, genotípica e fenotípica, transforma-se em um racismo evidentemente cultural. “O objetivo do racismo já não é o homem particular, mas uma certa forma de existir” (FANON, 2018, p. 40). Portanto, a sua inclusão na “civilização moderna” estaria condicionada ao abandono da sua “selvageria”. É nesse momento que um verdadeiro processo de extirpação subjetiva do “eu-negro” se forma por completo. Reconhecer-se negro soa, contraditoriamente, como a “zona do não-ser” (FANON, 2008, p.26), isso porque

a brutalidade da violência cultural não se apresenta em atos visíveis, pelo contrário, é um mecanismo opressivo dotado de permeabilidade intercultural.

O negro, por meio de um movimento duplo, questiona a civilização na qual não foi incluído como “sujeito reconhecido reciprocamente” e ao mesmo tempo em que rejeita o “ser-eu” constrói o homem branco como referência física e cultural a ser alcançada, a ser perseguida.

O que é que isso significava para mim, senão um desalojamento, uma extirpação, uma hemorragia que coagulava sangue negro sobre todo o meu corpo? No entanto, eu não queria esta reconsideração, esta esquematização. Queria simplesmente ser um homem entre outros homens. Gostaria de ter chegado puro e jovem em um mundo nosso, ajudando a edificá-lo conjuntamente (FANON, 2008, p. 106-107).

Nessa linha, destaca Queiroz (2017, p. 48), que é dessa expropriação de saberes tradicionais e da reprodução da vida material e cultural dos negros, dentro da lógica moderna da “economia-mundo”, que se constitui um importante dispositivo de saber-poder constitutivo da riqueza material eminentemente europeia. Por isso, destaca Moreira (2019b, p. 98), em sua hodierna obra “Racismo Recreativo”, que identificar o racismo como um tipo de política cultural implica em reconhecer o seu caráter discursivo, argumentativo, sendo essencial o conhecimento dos processos responsáveis pela produção das representações derogatórias sobre as minorias raciais. Assim, na vanguarda da luta antirracista internacional, sacramentava Frantz Fanon: “o racismo não é um todo, mas o elemento, mais visível, mais cotidiano, para dizermos tudo, em certos momentos, mais grosseiro de uma estrutura dada” (FANON, 2018, p. 39).

### **3. A LUTA ANTIRRACISTA NO DIREITO PENAL: ENTRE A INAPTIDÃO E A ILUSÃO PROTETIVA**

“Uma civilização que se mostra incapaz de resolver os problemas que seu funcionamento provoca é uma civilização decadente” (CÉSAIRE, 2020, p. 09).

Em 1954, Alberto Guerreiro Ramos, na sua “Cartilha brasileira do aprendiz de sociólogo”, proclamou – o negro é povo, no Brasil (1995, p. 200). Contudo, apesar de se encontrar convicto sobre a autenticidade das suas palavras, ele foi honesto a ponto de destacar que na visão majoritária da época, formada por escritores como Debret e Gilberto Freyre, dentre outros, o negro era sempre enxergado como um sujeito exótico, estranho e problemático (RAMOS, 1995, p. 189).

Na atualidade, apesar de juristas como Silvio Almeida (2019), Thula Pires (2019), Adilson Moreira (2019a), dentre outros, desenvolverem um olhar crítico de resistência sobre as relações, positivas ou negativas, entre o sistema de justiça nacional e a opressão racial, estes não compõem o olhar majoritário dos doutrinadores e operadores do direito sobre o fenômeno racial. Segundo o próprio Moreira (2017, p. 20), “[...] muitos operadores do direito no Brasil ainda continuam trabalhando apenas com categorias referentes à noção de

discriminação direta”, ou seja, analisam as práticas raciais como fenômenos simplesmente individuais e comportamentais.

A realidade é que em nenhum momento da discussão dos problemas políticos e sociais brasileiros entraram em pauta nem o acirramento dos racismos, em razão dos regimes de exceção que culminaram com a restrição e muitas vezes supressão dos direitos fundamentais, nem as péssimas condições de vida da população negra, que, confinada inteiramente entre as camadas pobres e miseráveis da população, também era vítima preferencial da repressão “comum” [...] (BERTÚLIO, 2003, p. 113).

171

Além disto, em 2019, a legislação responsável por concretizar o mandamento constitucional de criminalização do racismo, Lei nº 7.716/89, conhecida como Lei Carlos Caó, completou 30 (trinta) anos de vigência, sendo os resultados práticos na diminuição do racismo cotidiano desconhecidos pelo povo negro. Desse modo, esse diploma também possui uma concepção extremamente embrionária do racismo em seus poucos artigos, os quais visivelmente com o fito de impedir práticas raciais segregacionistas, buscaram, de modo central, criminalizar práticas que venham a lesionar o direito à locomoção, isto é, práticas que neguem ou obstem a entrada de negros em determinados espaços.

Ocorre que, diante das especificidades históricas e estruturais do racismo nacional (ALMEIDA, 2019, p. 55), este se desenvolveu de forma diversa aos do contexto norte-americano e sul-africano, o que não significa ter sido esse menos nocivo ou cruel, já que como apontou Abdias Nascimento (2016, p. 80), um jargão era conhecido pelo(a)s intelectuais negro(a)s nacionais da época “os americanos lincham cinquenta negros por ano. Nós matamos a raça inteira no Brasil”. Nesse sentido, enquanto discursivamente estes eram apresentados como “integrados” ao sistema social, principalmente quando da exigência da unificação nacional, os sistemas: político, econômico e cultural se fundem à construção ideológica da democracia racial. Como delineado por Frantz Fanon (2018, p. 44), “não é raro ver surgir nesse estágio uma ideologia “democrática e humana”.

Assim, apesar da principal legislação antirracista brasileira e dos operadores do direito atuarem, em sua maioria, com uma concepção reducionista, simplória e desconectada do racismo, o Direito Penal, muito em razão do paradigma retributivo-punitivo vigente, continua sendo acreditado, ilusoriamente, como um instrumento capaz de garantir a ordem, a segurança, a paz (COSTA; MACHADO JÚNIOR, 2018, p. 68).

Contudo, além do descompasso jurídico para com as contribuições teóricas conceituais da luta antirracista e anticolonial que situam o caráter difuso, sistemático e epistêmico do racismo (ALMEIDA, 2019; CÉSAIRE, 2020; FANON, 2008; SOUZA, 1983), a ciência jurídica penal encontra-se fundada em categorias e princípios eurocêntricos-ocidentais que, eminentemente, não alcançam a dinamicidade, a constante metamorfose e o encadeamento institucional e estrutural do racismo.

Como por exemplo, o princípio da legalidade, da taxatividade e o princípio da responsabilidade penal individual, estes que figuram na atualidade como importantes garantias frente o poderio punitivo estatal (FERRAJOLI, 2004), mas quanto ao racismo, mostram-se incapazes de guarnecer ao povo negro os direitos fundamentais mais primordiais – à segurança, à igualdade, à vida. Nesse sentido, a universalização de alguns direitos fundamentais passou a cumprir uma importante função na modernidade: permitir que o discurso da inclusão e uma violenta exclusão caminhassem juntos (WALLERSTEIN, 2007, p. 89).

"Personalidade", "cidadania" e "capacidade de agir", enquanto condições de igual titularidade de todos os (vários tipos) de direitos fundamentais, são conseqüentemente os parâmetros tanto de igualdade, como de desigualdade em direitos fundamentais (FERRAJOLI, 2004, p. 39, tradução minha<sup>53</sup>).

Segundo o jurista Guilherme Nucci (2014, p. 19), todo tipo penal deve “sustentar a estrita legalidade, ou seja, um crime deve estar descrito em lei, mas bem detalhado (taxativo), de modo a não provocar dúvidas e questionamentos intransponíveis”. No entanto, resta imprescindível o questionamento se seria o princípio da legalidade/taxatividade, que alicerça a dogmática penal, capaz de alcançar minimamente uma violenta opressão, como o racismo, que molda o inconsciente nacional (ALMEIDA, 2019, p. 64) e que com a perfeição das técnicas e dos meios de produção, modificou-se e modifica-se substancialmente, ao passar da exploração brutal dos homens para a alcançar a subordinação de uma “certa forma de existir” (FANON, 2018, p. 40).

Em pleno coração das “nações civilizadoras”, os trabalhadores descobrem finalmente que a exploração do homem, base de um sistema, toma diversos rostos. Neste estágio, o racismo já não ousa mostrar-se sem disfarces. Contesta-se. Num número cada vez maior de circunstâncias, o racista esconde-se (FANON, 2018, p. 43).

Outrossim, é de suma importância lembrar que as responsabilizações penais em sua grande maioria alcançam apenas as pessoas físicas, salvo nos crimes contra o meio ambiente e a ordem econômica-financeira, conforme previsto na Constituição Federal de 1988. Novamente, quanto ao combate do racismo, essa categoria “individualista” resta frágil e reduzida para alcançar uma opressão histórica que se dispersa tanto nas subjetividades, e portanto, na formação do padrão branco-eurocêntrico-superior frente ao padrão negro-colonizado-subalterno, mas também quanto ao modo de agir das instituições (por exemplo: na atuação policial frente os “corpos negros”), na produção acadêmica, enfim, no “cimento” que estrutura toda a sociedade nacional (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Assim, o violento processo da colonização brasileira, sedimentado na mão de obra escrava, somado às modernas formas de mandonismo, patrimonialismo,

---

53 Segue a versão original: ““Personalidad”, “ciudadanía” y “capacidad de obrar”, encunto condiciones de la igual titularidad de todos los (diversos tipos) de derechos fundamentales, son conseqüentemente los parâmetros tanto de la igualdad como de la desigualdad en droits fondamentaux” (FERRAJOLI, 2004, p. 39).

assassinatos de jovens negros e discriminação cotidiana (SCHWARCZ, 2019, p. 24), ressoam na presença indubitável do racismo na estrutura social brasileira, sendo essencial “procurar incansavelmente as repercussões do racismo em todos os níveis de sociabilidade” (FANON, 2018, p. 43).

Desse modo, como delineado por Angela Davis (2019, p. 170) uma perspectiva que busca combater o racismo mediante práticas e soluções individuais não é apenas ineficaz porque é infinitamente menor e frágil frente à histórica sedimentação da opressão racial, é ineficaz pois não consegue perceber a instrumentalidade do racismo para a estrutura político-econômica atual.

Como apresentado por Adilson Moreira (2017), na sua obra “O que é discriminação?”, as opressões atuam muito além de simples discriminações diretas e individuais, pois são também indiretas, inconscientes, interseccionais, multidimensionais, organizacionais, institucionais e intergeracionais. Assim, quando pensado unicamente na punição individualizada, omite-se todo um empreendimento de privilégios, no quais o grupo dominante se beneficia cultural e materialmente, enquanto os grupos minoritários vivenciam “diversas formas de preconceito, fanatismo, ódio baseado em sua percepção de identidade, pobreza, violência física e até mesmo a morte” (MOREIRA, 2017, p. 149).

[...] E como a responsabilidade penal é individual, o foco está no suposto autor, ao invés dos padrões estruturais (sociais, políticos e legais) que apoiam a desigualdade racial. Dessa forma, a pessoa que é acusada de racismo é vista como um caso isolado da situação global, o que acaba por adiar a avaliação mais geral das formas da discriminação na sociedade. Como esta ferramenta mantém intacta a hierarquia racial e o mito da democracia racial, pois a sanção mostra que é um problema que apenas algumas pessoas na sociedade têm, desconhece-se a responsabilidade coletiva na manutenção da estrutura (GARAVITO; DÍAS, 2015, p. 92, tradução minha<sup>54</sup>).

Portanto, a lacuna entre a inaptidão legal, dogmática e epistemológica do Direito Penal para combater o racismo e os discursos que o apresentam com umas das principais ferramentas antirracistas nacionais, destaca o desejo de manutenção da exclusão racial por parte dos grupos opressores. Assim, soa “belo” defender o fortalecimento das medidas punitivas aos racistas, bem como o robustecimento do sistema prisional enquanto escamoteiam a incapacidade resolutiva concreta dessa ferramenta.

---

<sup>54</sup> Segue a versão original: “Y como la responsabilidad penal es individual, la atención se concentra en el su-puesto perpetrador, antes que en los patrones estruc-turales (sociales, políticos y jurídicos) que sostienen la desigualdad racial. De esa forma, la persona que es acusada de racismo es vista como un caso aislado de la situación general, lo que termina aplazando la eva-luación más general de las formas en las que se da la discriminación en la sociedad. Con esta herramienta se mantiene intacta la jerarquía racial y el mito de la democracia racial, pues la sanción muestra que es un problema que sólo tienen algunas personas de la socie-dad, desconociendo la responsabilidad colectiva en el mantenimiento de la estructura” (GARAVITO; DÍAS, 2015, p. 92).

Ademais, embora o presente trabalho tenha apontado a predominância de uma visão restrita e embrionária em relação ao racismo, não compactua com a suposição de que as soluções se passam por uma legislação que venha a alcançar a totalidade das práticas racistas. Além de uma tarefa impossível, acreditar nisso seria cair na armadilha de reduzir o racismo ao que aqui foi questionado – ao comportamento, ao indivíduo.

Desse modo, sendo o racismo um problema estrutural e estruturante da realidade brasileira, soluções devem partir de dentro e além do Direito. Não é considerável debater o racismo no Direito apenas através do Direito Penal e, portanto, obrigatoriamente perguntas devem ser feitas. Por que não debater o racismo dentro do Direito Administrativo, já que essa prática se irradia também através das instituições? Por que não trazer a problemática racial para dentro do Direito Tributário, se no Brasil as classes mais pobres são negras, sendo estas mais tributadas?

Por fim, como sacramenta Gilroy (2012, p. 125-126), “está na hora de reconstruir a história primordial da modernidade a partir dos pontos de vistas dos escravos”, já que o silêncio equivaleria ao endosso e à aprovação desse criminoso genocídio (NASCIMENTO, 2016, p. 170). Nessa possível história, os protagonistas são ativistas que reivindicam um rompimento com a patologia da modernidade/colonialidade e que possuem a consciência totalizante de “que seus problemas não se resolverão com pequenas modificações ou reformas de natureza tópica, senão que se necessitará de uma mudança estrutural básica da sociedade e do sistema econômico político-vigente” (NASCIMENTO, 1980, p. 37).

### 3. CONCLUSÃO

Apesar dos diversos “racismos” diários fazerem parte do cotidiano brasileiro, o Direito Penal, inapto para atuar com seus institutos e princípios, na atualidade, como uma ferramenta expressa de combate ao racismo, continua sendo apresentado por um grupo majoritário de juristas como o principal guardião jurídico na erradicação do racismo. Ora, além dessa concepção ser aguardada dentro de um Direito Penal que respira um paradigma eminentemente retributivo e que visualiza uma proporcionalidade entre o número de presos e a diminuição dos males sociais, o presente debate, a partir do arcabouço teórico fanoniano, caminha para outras conclusões.

Como dito, Fanon (2018, p. 39) destacava que o racismo é a parte mais visível de uma estrutura dada, além disso destacava que não é raro ver surgir na modernidade, na qual o racismo se infiltra na linguagem e nos discursos, uma mistificação verbal democrática, humana e acolhedora (FANON, 2018, p. 40).

Desse modo, cabe pensar ser essa inatividade de Direito Penal que falha em acolher as vítimas do racismo, em responsabilizar os ofensores e em coibir a existência de novas práticas, não o resultado de “falhas operacionais” ou de um direito em constante “melhoria e amadurecimento”. Não seria esse o caminho traçado mediante a incisiva contribuição de Fanon. A Lei Carlos Caó (nº

7.716/89), que surgiu como a “solução que faltava” para o combate expresso ao racismo, não modificou as agulhas do palheiro.

Assim, resta imperioso pensar ser essa apatia o funcionamento normal de um sistema ideológico esboçado para solidificar a manutenção de privilégios e de exclusões em seu núcleo, enquanto externamente resta panfletado, repetidamente, como a única e a assertiva resolução. Isso significa constatar que mesmo a existência de um Direito Penal que alcançasse a totalidade de práticas e de sujeitos racistas, dentro de uma estrutura político-econômica racista, continuaria por ser um enfraquecido e inoperante dispositivo de luta material contra o racismo.

Portanto, a sua inaptidão mais do que resultado de um julgamento moral pessimista, ressoa mediante a prevalência concreta de uma legislação tecnicamente distante do racismo diário, repercute materialmente através de uma responsabilização penal individual que não alcança a totalidade dos sujeitos racistas, tampouco se apresenta o princípio da legalidade/taxatividade como capaz de acompanhar a constante mutação do racismo, citada por Fanon. Todavia, tais problemas mais do que realçarem a necessidade de tais correções, atuam como amostras de que modificações estruturais e, portanto, dentro e além do Direito, como também na cultura, na economia, na política, na educação, não são a lembrança de sonhos passados, mas sim as ferramentas indispensáveis para o cumprimento constitucional da promoção de todos sem nenhum tipo de discriminação.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BERTÚLIO, Dora Lucia de Lima. **O “novo” direito velho: racismo e direito**. In: LEITE, José Rubens Morato; WOLKMER, Antonio Carlos. Os “novos” direitos no Brasil: natureza e perspectiva. São Paulo: Saraiva, 2003, p. 99-127.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.
- COSTA, Daniela Carvalho Almeida da; MACHADO JÚNIOR, Elísio Augusto de Souza. Justiça Restaurativa: um caminho possível na superação da racionalidade penal moderna? **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, PR, Brasil, v. 63, n. 1, p. 65-91, abr. 2018. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/direito/article/view/54226>>. Acesso em 11 de out. 2020.
- DAVIS, Angela. **Uma autobiografia**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- FANON, Frantz. Racismo e Cultura. **Coleção Pensamento Preto: epistemologias do Renascimento Africano**. São Paulo: Diáspora Africana, 2018. p. 38-50.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FAUSTINO, Deivison Mendes. **Frantz Fanon: um revolucionário, particularmente negro**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2018.
- FERRAJOLI, Luigi. **Derechos y garantías. La ley del más débil**. 4. ed. Madrid: Editora Trotta, 2004.

GARAVITO, César Rodríguez; DÍAZ, Carlos Andrés Baquero. **Reconocimiento con redistribución: El derecho y la justicia étnico-racial en América Latina**. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, 2015.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: a modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34; Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1, 2018.

MOREIRA, Adilson José. **O que é discriminação?** Belo Horizonte: Letramento: Casa do Direito: Justificando, 2017.

MOREIRA, Adilson José. **Pensando como um negro: ensaio de hermenêutica jurídica**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2019a.

MOREIRA, Adilson José. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019b.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Petrópolis: Editora Vorazes, 1980.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Código Penal Comentado**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

PIRES, Thula. **Por um constitucionalismo ladino-amefricano**. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 285-303.

QUEIROZ, Marcos Vinícius Lustosa. **Constitucionalismo brasileiro e o Atlântico Negro: a experiência constitucional de 1823 diante da Revolução Haitiana**. 2017. 200 f., il. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. **O universalismo europeu: a retórica do poder**. São Paulo: Boitempo, 2007.

## CONHECIMENTO TRADICIONAL E SUSTENTABILIDADE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SÍTIO ARRUDA EM ARARIPE - CEARÁ

**João Leandro Neto**

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável  
(Proder/UFCA),

E-mail: joaoleandro@gmail.com

**Tayronne de Almeida Rodrigues**

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável  
(Proder/UFCA),

E-mail: tayronnealmeid@gmail.com

**Francisca Laudeci Martins Souza**

Doutora em Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professora do Mestrado em  
Desenvolvimento Regional Sustentável (Proder/UFCA),

E-mail: laudecimartins@gmail.com

177

**Resumo:** O artigo tem como objetivo a análise da relação entre conhecimento tradicional e sustentabilidade evidenciados a partir de alguns saberes e práticas transmitidos através das gerações pelos moradores da Comunidade Quilombola Sítio Arruda, localizada no município de Araripe, Ceará, na região do Cariri. A partir, principalmente, da revisão bibliográfica, mas também se valendo da observação participante decorrente da inserção no cotidiano da comunidade como docente, tentaremos demonstrar que o conhecimento tradicional presente na comunidade engendra formas de uso dos recursos disponíveis que resultam na preservação da biodiversidade e no equilíbrio ecológico. A Comunidade Quilombola Sítio Arruda possui relações específicas com a terra, assim como tradições e práticas culturais próprias e detêm conhecimentos tradicionais relacionados à classificação da paisagem local (SOUSA E FERNANDES, 2016). A isso, somam-se formas específicas de preservação e uso da biodiversidade, o que resulta no equilíbrio ecológico. Os moradores da comunidade também detêm conhecimentos sobre plantas medicinais (BISPO, 2017). O cultivo dessas plantas é feito nos quintais das casas com extrema dedicação e cuidado, que envolve, por exemplo, garantir a irrigação mesmo em um ambiente marcado pela dificuldade no acesso à água. De uma maneira geral, o presente artigo pretende demonstrar que os modos de vida dos quilombolas do Sítio Arruda estão amplamente alinhados ao que se defende como desenvolvimento sustentável como forma de superação da relação exploratória que ainda tem marcado o desenvolvimento baseado no industrialismo (VEIGA, 2008). Ao fim, argumentamos que os conhecimentos tradicionais deveriam servir de guia e exemplo para o conhecimento científico pelo evidente fato de que, embora tenham sido historicamente negados em um processo de apagamento dos saberes dos povos subalternizados, os conhecimentos tradicionais respondem às necessidades urgentes de um planeta que sofre com os efeitos devastadores do aquecimento global.

**Palavras-chave:** Comunidade Quilombola, Conhecimento Tradicional, Sustentabilidade.

**TRADITIONAL KNOWLEDGE AND SUSTAINABILITY IN THE QUILOMBOLA  
COMMUNITY SITE ARRUDA IN ARARIPE-CEARÁ**

**Abstract:** The article aims to analyze the relationship between traditional knowledge and sustainability evidenced from some knowledge and practices transmitted through the generations by the residents of the Quilombola Sítio Arruda Community, located in the municipality of Araripe, Ceará, in the Cariri region. Based mainly on the bibliographic review, but also using the observation resulting from the non-daily insertion of the community as a teacher, we will try to demonstrate that the traditional knowledge present in the community generates ways of using the available resources that result in the preservation of biodiversity and balance ecological. The Quilombo Community Sítio Arruda has specific relations with the land, as well as its own cultural traditions and practices and has traditional knowledge related to the classification of the local landscape (SOUSA AND FERNANDES, 2016). In addition, there are specific forms of preservation and use of biodiversity, which results in ecological balance. Community residents also have knowledge about medicinal plants (BISPO, 2017). The cultivation of these plants is done in the backyards of the houses with extreme dedication and care, which involves, for example, ensuring irrigation even in an environment marked by difficulty in accessing water. In a general way, the present article intends to demonstrate that the quilombo life styles of Sítio Arruda are eliminated to what is defended as sustainable development as a way to overcome the exploratory relationship that has still marked the development based on industrialism (VEIGA, 2008) In the end, we argue that traditional knowledge served as a guide and example for knowledge through evident knowledge, the fact that, although it was historically denied in a process of erasing the knowledge of subalternized peoples, traditional knowledge completed to the urgent needs of a planet that suffers from the devastating effects of global warming.

**Keywords:** Quilombola Community, Traditional Knowledge, Sustainability.

**Revisto anonimamente no processo de pares cegos.**

**Recebido:** 06/01/2021  
**Revisado:** 05/03/2021  
**Aprovado:** 31/03/2021

***Reviewed anonymously in the process of blind peer.***

***Received:*** 06/01/2021  
***Reviewed:*** 05/03/2021  
***Approved:*** 31/03/2021

**DOI:**10.46696/issn1983-2354.raa.2021v14n38.dossieartefatos2020.p178-187

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a analisar a relação entre conhecimento tradicional e sustentabilidade demonstrando a intrínseca relação entre alguns saberes e práticas transmitidos pelos moradores da Comunidade Quilombola Sítio Arruda - localizada na zona rural do município de Araripe, no estado do Ceará, região do Cariri, fronteira com o estado de Pernambuco - e alguns princípios do desenvolvimento sustentável. A partir, principalmente, da revisão bibliográfica, mas também se valendo da observação decorrente da inserção no cotidiano da comunidade como docente, tentaremos demonstrar que o conhecimento tradicional presente na comunidade engendra formas de uso dos recursos disponíveis que resultam na preservação da biodiversidade e no equilíbrio ecológico.

Conforme argumenta Silva (2017), a Comunidade Quilombola Sítio do Arruda é um celeiro de conhecimentos tradicionais que conformam um patrimônio imaterial transmitido através das gerações. Certificada, desde 2009, pela Fundação Cultural Palmares, a comunidade, que se encontra a aproximadamente 17 (dezessete) km do centro de Araripe, possui relações específicas com a terra, assim como tradições e práticas culturais próprias. De uma maneira geral, trata-se de uma comunidade que tem lutado para a efetivação dos direitos assegurados aos quilombolas pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e pelo fortalecimento de sua identidade a partir da transmissão de seus valores e costumes (SILVA, 2017).

A comunidade é formada pelos descendentes de 3 (três) famílias negras tradicionais da região que efetivaram trocas matrimoniais: os Nascimento, os Caetano de Souza e os Pereira da Silva (SILVA, 2017). A Comunidade Quilombola Sítio do Arruda é habitada por cerca de 34 (trinta e quatro) famílias e 151 (cento e cinquenta moradores) que praticam a agricultura de subsistência (SOUSA E FERNANDES, 2016).

Em minha atuação na comunidade como docente da disciplina de História na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santa Verônica para as turmas do sexto e sétimo ano, tenho trabalhado com o componente curricular que trata da identidade cultural do povo negro. Tal temática possibilita que muitos elementos relacionados ao patrimônio imaterial da comunidade quilombola Sítio Arruda sejam abordados no cotidiano escolar. Algo que tem chamado a minha atenção é exatamente o tema a ser brevemente explorado neste artigo, qual seja, a existência na comunidade de um rico conhecimento tradicional associado ao território vinculado às práticas passíveis de serem compreendidas à luz dos preceitos do desenvolvimento sustentável.

É preciso compreender o *corpus* de conhecimento presente na comunidade como patrimônio imaterial que é transmitido intergeracionalmente a partir da tradição oral. Tal conhecimento está diretamente vinculado às práticas fundamentadas na experiência e na observação do território. Por isso, saberes,

técnicas e formas de uso do território estão alicerçados em um envolvimento contínuo e profundo com vistas a garantir os melhores resultados em termos de equilíbrio ecológico e da busca pelo bem viver - uma noção de cuidado para com a mãe terra amplamente compartilhada entre os povos e comunidades tradicionais (ACOSTA, 2015).

Também é importante retomar que a tradição oral não se limita a transmitir lendas e/ou relatos mitológicos, mas vincula-se a conhecimentos ligados à religiosidade, às formas de manejo do território, ao uso equilibrado dos recursos, ao conhecimento medicinal de plantas e ervas, dentre outros.

O conhecimento tradicional acumulado e transmitido através das gerações também se vincula a um regime específico de memória. Nesse ponto, compreendemos a memória como um fenômeno coletivo e social, construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes (POLLAK, 1992). Por tudo isso, compreendemos que o patrimônio cultural imaterial faz parte da identidade da Comunidade Quilombola Arruda e precisa ser reconhecido como um bem a ser preservado.

Do ponto de vista histórico, os quilombos resistiram através da memória e da preservação e ressignificação de suas crenças, costumes, valores civilizatórios marcadamente africanos (HAERTER; BARBOSA JÚNIOR; BUSSOLETTI, 2017). Nesse sentido, o patrimônio cultural deve ser compreendido como tudo o que é produzido pelas sociedades em tempos e espaços diferentes, retratando a idiossincrasia de cada povo e de cada momento histórico vivenciado pelas sociedades (FUNARI, 2006).

Por sua vez, os bens culturais de natureza imaterial correspondem às práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas) (IPHAN, 2000). O patrimônio cultural imaterial é passado de geração em geração e constantemente se recria gerando sentimentos de identidade (SILVA, 2017).

A valorização do patrimônio histórico imaterial e o seu reconhecimento enquanto significativo na formação de uma identidade local pode ser ainda mais estimulado a partir de pesquisas que evidenciem a profícua relação entre conhecimento tradicional e sustentabilidade. A proposta mais geral deste artigo é a de atentar para tal relação e contribuir para a valorização dos conhecimentos tradicionais da Comunidade Quilombola Sítio do Arruda.

## 2. DESENVOLVIMENTO

Conforme argumentam Sousa e Fernandes (2016), a Comunidade Quilombola Sítio Arruda detém conhecimentos tradicionais relacionados à classificação da paisagem local. A isso, somam-se formas específicas de preservação e uso da

biodiversidade, o que resulta no equilíbrio ecológico. Como ponderam os autores, é possível associar conhecimento tradicional com preservação do meio e avançar para o argumento de que a proteção dos conhecimentos tradicionais se constitui como estratégia eficaz de conservação da biodiversidade.

Os moradores da comunidade quilombola Sítio do Arruda classificam o ambiente natural em 3 (três) unidades de paisagem, quais sejam, zona da chapada de solo arenoso, zona de baixio de terras férteis e zona de sertão de terra mais seca e solo avermelhado (SOUSA E FERNANDES, 2016). Os autores explicam que as três áreas são utilizadas para práticas agrícolas pela comunidade. Na área de chapada encontram-se espécies de plantas nativas, na área de baixio estão as plantas de uso medicinal.

O plantio das roças evidencia um saber tradicional, pois é orientado a partir da observação de fenômenos naturais, como a interpretação dos sinais de chuva (SOUSA E FERNANDES, 2016). Ou seja, existe um conhecimento tradicional que permite ler e/ou interpretar marcas distintivas presentes no meio que, por sua vez, orientam o planejamento do plantio de um determinado roçado - vale mencionar que na comunidade destaca-se o plantio da mandioca. Nesse sentido, a prática da agricultura não se restringe ao tratamento do solo e à escolha das sementes. Em síntese, o plantio das roças envolve conhecimentos vinculados à percepção pormenorizada do que é nomeado como "sinais de chuva". Por outro lado, tal conhecimento tem encontrado dificuldades para ser exercido, uma vez que o crescente desmatamento, ao provocar alterações negativas na paisagem, impede que esses sinais de chuva sejam reconhecidos (MARQUES, 2010).

Sousa e Fernandes (2016), também informam que os moradores quilombolas do Sítio do Arruda classificam a vegetação em 3 (três) tipos distintos, a saber, a vegetação de floresta, de vazante e de caatinga. Os autores indicam que cada um desses 3 (três) tipos de vegetação equivalem, respectivamente, à Floresta Tropical Subcaducifólia, à Caducifólia Espinhosa e ao Carrasco. Ou seja, ainda que as denominações utilizadas pelos quilombolas sejam distintas das denominações científicas, o importante aqui é compreender que existem formas locais de classificação da vegetação que expressam um conhecimento tradicional acumulado e transmitido intergeracionalmente. No mais, tais classificações estão diretamente vinculadas às observações e experiências concretas dos moradores do quilombo Sítio do Arruda com um território ancestral e sobre o qual imprimem ações de cuidados para a sua preservação.

A Comunidade Quilombola do Sítio Arruda está inserida no semiárido nordestino, bioma Caatinga, que possui uma riqueza em termos de biodiversidade. Um dos aspectos dessa riqueza diz respeito aos conhecimentos que os moradores da comunidade quilombola Sítio do Arruda detêm sobre as plantas medicinais. Tal tema é abordado por Bispo (2007) a partir de uma pesquisa que propõe reconstituir as formas de uso da medicina tradicional local vinculado aos usos de uma grande variedade de plantas.

**Figura 1:** As plantas medicinais cultivadas nos quintais das senhoras da comunidade.



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2021.

É preciso definir plantas medicinais como espécies vegetais que possuem em sua composição substâncias que ajudam no tratamento de doenças e que melhoram as condições de saúde das pessoas (ANVISA, 2015). Com relação especificamente ao bioma Caatinga, existem cerca de 400 (quatrocentas) espécies utilizadas para fins medicinais (ALBUQUERQUE, 2010).

Na pesquisa realizada por Bispo (2017), foram entrevistadas 4 (quatro) mulheres consideradas referências pela comunidade acerca do conhecimento de plantas medicinais. O cultivo dessas plantas é feito nos quintais das casas com extrema dedicação e cuidado, que envolve, por exemplo, garantir a irrigação mesmo em um ambiente marcado pela dificuldade no acesso à água. Demais plantas medicinais, como árvores de grande porte, são mantidas próximas às casas, como o eucalipto, a aroeira do sertão e o cedro.

Os conhecimentos tradicionais sobre as plantas medicinais também se vinculam às formas de elaboração dos preparados terapêuticos - chás, infusões, banho, xarope, dentre outros (BISPO, 2017). Nesses preparados terapêuticos utilizam-se diversas partes das plantas, como a raiz, a entrecasca, o fruto, a semente, a casca ou a planta inteira. Tais conhecimentos são transmitidos pelos mais velhos em um regime de herança dentro de uma tradição familiar. Essa tradição familiar é o que garante que seja mantido o cultivo das plantas nativas e a retirada, através do extrativismo, das espécies do bioma local, a caatinga.

Os resultados da pesquisa de Bispo (2017), permitem uma dupla constatação: a primeira é a de que as descrições sobre as plantas medicinais fornecidas pela comunidade quilombola coincidem com a descrição da literatura científica. Nesse ponto, é importante considerar que o conhecimento tradicional, assim como para o caso da classificação dos tipos da paisagem acima citado, estrutura-se em uma perspectiva empírica, o que nos leva a argumentar que tal conhecimento não pode ser considerado inferior ou menor que o conhecimento científico. Essa constatação é fundamental para que se avance em sua valorização. A segunda constatação é a de que os povos e comunidades tradicionais têm apontado os danos causados pela crescente destruição ambiental. Nesse sentido, os

quilombolas do Sítio Arruda, afirmam, com relação às plantas medicinais, que muitas espécies têm desaparecido por conta da crescente falta de chuva. Em suma, os efeitos cruéis do aquecimento global são percebidos a partir de uma observação direta decorrente de um cotidiano marcado por inúmeras trocas com o meio.

Até aqui tentamos demonstrar que os conhecimentos tradicionais presentes na comunidade quilombola do Sítio Arruda estão alicerçados na preservação do meio ambiente e em uma relação de equilíbrio com o território e seus recursos. Para avançarmos na análise da relação entre conhecimento tradicional e sustentabilidade faz-se necessário definir o que se tem compreendido por sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável.

Sachs (2008), argumenta que as civilizações humanas deverão se submeter aos preceitos de prudência ecológica a partir de um bom uso da natureza. Para o autor, ao conceito de desenvolvimento sustentável devem ser acrescentadas adjetivações para que esse desenvolvimento seja socialmente incluyente, ambientalmente sustentável e economicamente sustentado no tempo. É interessante comparar a proposição do referido autor com a própria definição de povo e comunidade tradicional no Brasil. Nesse ponto, vejamos o que estabelece o Decreto 6.040/2007, em seu Art. 3º:

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

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações; e

III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras. (BRASIL, 2007).

Na letra da lei fica evidenciado a intrínseca relação entre a própria definição de povo e comunidade tradicional e desenvolvimento sustentável. Em específico, nos incisos I e III, há uma notória aproximação entre as características socioculturais dos povos e comunidades tradicionais e suas formas equilibradas de utilização dos recursos naturais. Em síntese, temos que os modos de vida dos quilombolas do Sítio Arruda estão amplamente alinhados ao que se defende como desenvolvimento sustentável como forma de superação da relação

exploratória que ainda tem marcado o desenvolvimento baseado no industrialismo (VEIGA, 2008).

É interessante retomar o que foi acima citado com relação à valorização do conhecimento tradicional e sua equiparação ao conhecimento científico. Ou seja, parece-nos que os conhecimentos tradicionais deveriam servir de guia e exemplo para o conhecimento científico pelo evidente fato de que os conhecimentos tradicionais, embora tenham sido historicamente negados em um processo de apagamento dos saberes dos povos subalternizados, respondem às necessidades urgentes de um planeta que sofre cada vez mais com os efeitos devastadores do aquecimento global.

### 3. CONCLUSÃO

Neste artigo tentamos demonstrar que a Comunidade Quilombola Sítio Arruda possui muitos conhecimentos tradicionais que, por sua vez, estão diretamente vinculados às práticas e saberes pautados no cuidado com os recursos disponíveis em seu território. Os conhecimentos tradicionais compõem um rico patrimônio cultural imaterial que faz parte da identidade da comunidade.

Faz-se necessário que cada vez mais pesquisas evidenciem que os conhecimentos tradicionais estão alicerçados na observação e experiência concreta de seus possuidores. Nesse sentido, é importante que ocorra a valorização dos conhecedores locais para que também haja o empoderamento de sujeitos e grupos historicamente invisibilizados.

O artigo teve como objetivo demonstrar também que o conhecimento tradicional possui uma íntima relação com o que se compreende por sustentabilidade. Nesse ponto, tentamos evidenciar que a própria caracterização dos povos e comunidades tradicionais – sendo que a categoria identitária quilombola é uma de seus vários segmentos – os compreende enquanto grupos sociais que utilizam os recursos naturais de forma equilibrada e responsável.

Abordar alguns aspectos do modo de vida, práticas e saberes de uma comunidade quilombola localizada no semiárido nordestino também possui um caráter de fortalecimento de uma região historicamente explorada na qual ainda persistem diversas formas de violação de direitos humanos – insegurança alimentar, dificuldade no acesso à água, exploração da mão de obra local, dentre outras. Nesse ponto, trazer à luz boas experiências, como as aqui relatadas sobre uma comunidade quilombola, também deve ser considerado como uma contribuição ao histórico processo de resistência e luta por direitos dos povos e comunidades tradicionais.

Como docente na Escola da Comunidade Sítio do Arruda, ao trabalhar com a temática do patrimônio imaterial da comunidade em sala de aula tenho percebido uma aproximação com a história local. Nesse processo de ensino e aprendizagem os estudantes têm percebido que a história da comunidade é composta por valores culturais que formam a identidade local. Tal processo

colabora para a valorização dos conhecimentos tradicionais, pois o interesse dos mais jovens pode ser estimulado.

Um dos desafios enfrentados atualmente pela comunidade é justamente a perpetuação de conhecimentos de tradição familiar herdados pelos ancestrais às gerações mais novas. Nesse sentido, acreditamos que seja fundamental ampliar as discussões em sala de aula sobre essa temática, assim como propor atividades específicas para que os estudantes também se sintam engajados em pesquisar com os mais velhos, para que a roda do conhecimento continue girando a fim de fortalecer cada vez mais a Comunidade Quilombola Sítio do Arruda.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver – Uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo. Autonomia Literária e Editora Elefante, 2015.

ALBUQUERQUE, U. P., *et al.* **Caatinga: biodiversidade e qualidade de vida**. Bauru SP: Canal 6, 2010.

ANVISA, Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **O que devemos saber sobre medicamentos**. 104 pg. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.anvisa.gov.br>>. Acesso em: 30 de abril de 2021.

BISPO, Geane. **Plantas medicinais na comunidade quilombola Arruda, Araripete: conhecimento e sustentabilidade**. 2017. Dissertação. Departamento de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 06 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan. **Decreto nº 3.551, de 04 de agosto de 2000**. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que Constituem Patrimônio Cultural Brasileiro; cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/legislacao>. Acesso em: 07 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto Nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm)>. Acesso em: 05 de mai. 2021.

HAERTER, L.; BARBOSA JÚNIO, Hélcio; BUSSOLETTI, Denise. A Contação de Histórias como Elemento de Resistência em Comunidades Quilombolas. **Boitatá**. Londrina, n.23, jan-jul 2017. p.89-102.

FUNARI, P. P.; PELEGRINI, Sandra. **Patrimônio Histórico Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MARQUES, José da Guia. **Relatório Antropológico de reconhecimento e delimitação do território da Comunidade Quilombola Sítio Arruda**. INCRA. Fortaleza, 2010.

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

186

SACHS, Ignacy. **Prefácio**. In: VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SILVA, Maria Edvânia da. **História, Memória e Identidade Quilombola no Cariri cearense: Comunidades Sítio Arruda – Araripe e Carcará-Potengi**. Tese – Departamento Acadêmico de História. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SOUSA, Gilmara Matias de; FERNANDES, George Pimental. Caracterização geoambiental da comunidade quilombola Sítio Arruda em Araripe-CE. **Cadernos de Estudos Geoambientais – CADEGEO**, v. 07, n. 01, p.45-55, 2016.

VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

## O PAPEL DA ESCOLA NO RESGATE DAS MEMÓRIAS, DAS PRÁTICAS E DA AFETIVIDADE DE MULHERES NUMA COMUNIDADE QUILOMBOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E O BEM VIVER

187

### **João Leandro Neto**

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável (Proder/UFCA),  
E-mail: joaoleandro@gmail.com

### **Tayronne de Almeida Rodrigues**

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável (Proder/UFCA),  
E-mail: tayronnealmeid@gmail.com

### **Estelita Lima Candido**

Doutora em Biotecnologia pela Rede Nordeste de Biotecnologia (RENORBIO), professora do Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável (Proder/UFCA),  
E-mail: estelita.lima@ufca.edu.br

### **Adriana de Alencar Gomes Pinheiro**

Doutora em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR), professora do Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável (Proder/UFCA),  
E-mail: adriana.alencar@fapce.edu.br

### **Zuleide Fernandes de Queiroz**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), professora do Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável (Proder/UFCA),  
E-mail: zuleidefqueiroz@gmail.com

### **Francisca Laudeci Martins Souza**

Doutora em Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professora do Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável (Proder/UFCA),  
E-mail: laudecimartins@gmail.com

**Resumo:** O objetivo principal da presente pesquisa é investigar o papel da escola no resgate das memórias, das práticas e da afetividade de mulheres quilombolas da Comunidade do Arruda, em especial quanto às contribuições para o desenvolvimento sustentável e o Bem Viver comunitários. Porque os dados serão coletados para esta pesquisa com base no referencial teórico selecionado e também através de levantamentos de dados de periódicos, artigos acadêmicos e documentos legais, o presente estudo se apresenta enquanto de cunho qualitativo. Quanto aos fins, é caracterizado como sendo descritiva e explicativa, descrevendo os sujeitos, o contexto, e explicando o processo na caracterização dos objetos investigativos. Conclui-se, portanto, que o papel da escola no resgate das memórias, das práticas e da afetividade de mulheres, na Comunidade do Arruda, está diretamente interligado às contribuições destes mesmos elementos para o desenvolvimento sustentável e o Bem Viver, de forma que o ambiente escolar deva, precipuamente, trabalhar em conjunto com as mulheres da comunidade, que possuem, como foi demonstrado e entre tantos papéis, o de educadora.

**Palavras-chave:** Bem Viver, Afetividade, Mulheres Quilombolas, Sustentabilidade.

**THE ROLE OF SCHOOL IN THE RESCUE OF MEMORIES, PRACTICES AND  
AFFECTIVENESS OF WOMEN IN A QUILOMBOLA COMMUNITY:  
CONTRIBUTIONS TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND WELL LIVING**

**Abstract:** The main objective of this research is to investigate the role of the school in rescuing the memories, practices and affection of quilombola women from the Arruda Community, especially regarding contributions to sustainable development and competent Well Being. Because the data will be collected for this research based on the selected theoretical framework and also through data surveys of journals, academic articles and legal documents, the present study presents itself as a qualitative one. As for the ends, it is possible as being descriptive and explanatory, describing the subjects, the context, and explaining the process in the characterization of the investigative objects. It is concluded, therefore, that the role of the school in rescuing the memories, practices and affection of women, in the Arruda Community, is directly linked to the contributions of these elements to sustainable development and Well Living, so that the environment schoolchildren must, in the first place, work together with the women of the community, who have, as it was created and among many roles, that of educator.

**Keywords:** Well Living, Affectivity, Quilombola Women, Sustainability.

**Revisto anonimamente no processo de pares cegos.**

***Reviewed anonymously in the process of blind peer.***

**Recebido:** 06/01/2021

***Received:*** 06/01/2021

**Revisado:** 05/03/2021

***Reviewed:*** 05/03/2021

**Aprovado:** 31/03/2021

***Approved:*** 31/03/2021

**DOI:** 10.46696/issn1983-2354.raa.2021v14n38.dossieartefatos2020.p188-199

## 1. INTRODUÇÃO

A comunidade quilombola, formada por meio de um processo histórico iniciado nos primórdios da escravidão no Brasil, é um grupo com ampla identidade cultural. Sendo assim, representam um símbolo de resistência aos diversos meios de dominação, pois os povos quilombolas mantêm uma importante ligação com seu patrimônio histórico e social, e portanto, constitui um importante grupo cultural que deve ser preservado através de seus ensinamentos ancestrais.

Não à toa, os princípios do Bem Viver estão intimamente ligados às comunidades quilombolas, visto que se encontram atrelados à construção de relações de produção, de intercâmbio e de cooperação que propiciem uma suficiência sustentada na solidariedade. O centro das atenções é o ser humano vivendo em comunidade e em harmonia com a Natureza. Trata-se de opor-se a exploração da mão de obra e da defesa da vida contra esquemas antropocêntricos de organização produtiva, causadores da destruição do planeta (ACOSTA, 2016).

A escola da comunidade, denominada Escola Santa Verônica, tendo em conta a importância de uma educação quilombola que considere as "vivências, realidades e histórias da comunidade quilombola, de forma a considerar suas especificidades étnico-culturais", exerce papel fundamental na valorização das práticas da comunidade quilombola (FELIPE, 2018), devendo respeitar e reforçar, na prática pedagógica, princípios como o do Bem-Viver.

As mulheres quilombolas, da mesma forma, são essenciais à dinâmica da Comunidade do Arruda. Isso porque, para além de atividades interligadas ao manejo de animais de pequeno porte, às fases da produção da roça e ao artesanato, essas mulheres são símbolos de afetividade no lar, cuidando dos infantes e educando-os para a perpetuação das vivências quilombolas (FELIPE, 2018).

Assim, o objetivo principal da presente pesquisa contracolonial se insere no âmbito de investigar o papel da escola localizada na Comunidade do Arruda para a afetividade de mulheres quilombolas e práticas sustentáveis de Bem Viver no território.

## 2. METODOLOGIA

A coleta de dados para esta pesquisa foi realizada com base no referencial teórico selecionado e também através de levantamentos de dados de periódicos, artigos acadêmicos e documentos legais, já que os documentos perduram "ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados" (GIL, 2002), compondo a análise documental um campo vasto e seguro para coletar as informações necessárias para a investigação. Portanto, será utilizada na investigação a abordagem qualitativa, porque

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1992).

A fim de aferir o contexto em que se encontra a pesquisa, quanto aos fins, é caracterizada como sendo descritiva e explicativa, descrevendo os sujeitos, o contexto, e explicando o processo na caracterização do objeto investigativo, também descrever o que estava acontecendo nos espaços de pesquisa, tendo como ponto norteador o objeto de estudo.

As pesquisas descritivas e explicativas podem possibilitar compreender os fenômenos e o motivo detalhado dos objetos investigados (GIL, 2002), de forma que o produto da presente pesquisa será uma melhor análise do objeto em tela, o que tornará possíveis eventuais contribuições acerca das relações encontradas na interface da aprendizagem.

Assim, a junção da abordagem e das técnicas de pesquisas descritas anteriormente poderão assegurar ser as mais fiéis para o desenvolvimento dessa investigação. As etapas que entrecorrerão caracterizam-se pela análise sistemática e cautelosa das informações recolhidas com os instrumentos de coleta e preparação do trabalho, tendo em vista que

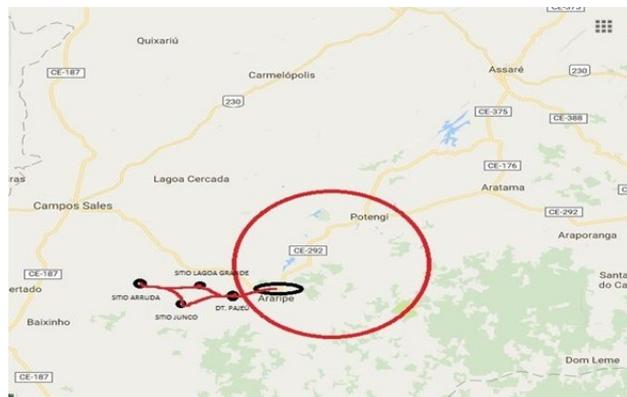
[...] o cuidado na adequação da metodologia usada nessas pesquisas é uma questão ética na medida em que tem influência na qualidade dos dados produzidos e nos efeitos na imagem dos sujeitos enfocados: tanto podem contribuir para a cristalização dos estereótipos existentes ou, ao contrário, revelar possibilidades insuspeitas e participar da construção de uma imagem mais positiva e justa desses sujeitos (ANPEd, 2019).

Desse modo, espera-se que esta proposta possa trazer benefícios para a literatura sobre a temática, contribuindo para aprofundar conhecimentos a respeito do papel da escola localizada na Comunidade do Arruda para a afetividade de mulheres quilombolas e práticas sustentáveis de Bem Viver no território.

## 2.1. Caracterização da Comunidade Do Sítio Arruda

A Comunidade do Quilombo do Sítio Arruda foi certificada em 05 de maio de 2009 pela Fundação Palmares. Localiza-se no município de Araripe – CE, na região do Cariri, próximo à divisa do Ceará com o Estado de Pernambuco, e apresenta um histórico de relações territoriais específicas com a terra, tradições e práticas culturais e luta para conquistar seu espaço, implantar direitos conquistados e buscar efetivar seus valores, repassando seus costumes e construindo sua identidade (SILVA, 2017, p. 58).

**Figura 1:** Localização do Sítio Arruda em Araripe – Ceará.



**Fonte:** Google Earth, 2021.

A Comunidade Quilombola é formada essencialmente por descendentes de três famílias negras, cujos ancestrais viveram durante o regime escravocrata e cujos remanescentes quilombolas são constituídos por 65 famílias, além de outras que estão em diáspora. Como na Comunidade não há uma linha genealógica predominante, todos são considerados herdeiros legítimos das terras pertencentes e vivem basicamente da agricultura de milho, feijão e mandioca.

### 3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1. Contexto histórico e o conceito das práticas comunitárias quilombolas de Bem Viver

Utiliza-se o termo “quilombo”, no Brasil, para se referir a lugares com concentrações organizadas, a nível político, de resistência e convivência entre ex-escravizados ou fugitivos. Os quilombos apresentam uma autoridade de liderança e podem chegar a milhares de habitantes (CARRIL, 2017). Desse modo, os quilombos devem ser compreendidos como espaços cujas manifestações culturais representam um passado, presente e futuro de memória coletiva advinda de um processo histórico de escravidão.

Ainda consoante o autor supracitado, um quilombo tinha uma fonte de água, um terreno para cultivo, um armazém subterrâneo e uma pequena quantidade indispensável de pás e machados. Desse modo, os negros quilombolas mantinham uma vida comunitária, caracterizada pela igualdade entre todos os seus integrantes, tanto no trabalho quanto na distribuição de alimentos e no comportamento social e moral.

Desse modo, importa compreender os quilombolas como um todo, por meio de várias de suas manifestações culturais, considerando que o passado, o presente

e o futuro estão amarrados em um único nó. Parte de um acontecimento histórico como o processo escravista do século XVI e da memória coletiva do povo escravizado, transmitida de tempos em tempos e de geração em geração, cuja revitalização depende da sobrevivência e reprodução de sua identidade e de sua cultura.

Uma das práticas principais das comunidades quilombolas diz respeito ao Bem Viver. Este, num primeiro esforço de conceituação, se propõe a busca de uma vida em harmonia do ser humano consigo mesmo, com seus semelhantes e com a natureza, entendendo que somos todos natureza e que somos interdependentes, que existimos desde os outros. O Bem Viver busca refrear as crises provocadas pelo capitalismo - sempre selvagem – que provocam maiores níveis de desequilíbrios sociais e culturais e, simultaneamente, levam a uma maior destruição da natureza. Essa tendência irrefreável amplia cada vez mais a exclusão, o autoritarismo e a intolerância, além das desigualdades tão características do sistema capitalista.

Porque, no âmbito dos saberes indígenas, não existe uma ideia análoga à de desenvolvimento, esse conceito é rejeitado, em muitos casos. Não há concepção de um processo linear de vida que estabeleça um estado anterior e posterior, a saber, subdesenvolvimento e desenvolvimento, dicotomia pela qual as pessoas ou países devem passar para alcançar o bem-estar, como ocorre no mundo ocidental. Tampouco existem conceitos de riqueza e pobreza determinados pela acumulação e falta de bens materiais (SOLÓN, 2019). Isso possibilita a prática do Bem Viver, que não trata de um conjunto de políticas, instrumentos e indicadores para sair do “subdesenvolvimento” e alcançar aquela desejada condição de “desenvolvimento”, mas sim de uma lógica anti-produtivista que não considera a visão mecanicista, mas sim humana do crescimento econômico.

De acordo com Acosta (2016), o Bem Viver deve ser assumido como uma categoria em permanente construção e reprodução. Numa abordagem holística, é necessário compreender a diversidade de elementos aos quais estão condicionadas as ações humanas que promovem o Bem Viver, como o conhecimento, os códigos de conduta ética e espiritual em relação ao meio ambiente, os valores humanos e a visão de futuro, entre outros. Esse conceito, em suma, constitui uma categoria central da filosofia de vida das sociedades indígenas ou quilombolas.

### 3.2. O PAPEL DAS PRÁTICAS ESCOLARES PARA O DESENVOLVIMENTO IDENTITÁRIO COMUNITÁRIO, EM RELAÇÃO À AFETIVIDADE E SUSTENTABILIDADE

Considerando o quilombo um território no qual o desenvolvimento convencional é visto como uma imposição cultural herdada do saber ocidental e, portanto, colonial, a resistência à colonialidade implica um distanciamento do desenvolvimentismo. A tarefa do quilombo é, portanto, descolonizadora e também despatriarcalizadora. Nesse processo, é necessária uma

descolonização intelectual, antes de mais nada, para descolonizar gradativamente a economia, a política e a sociedade (SOLÓN, 2019).

A escola e as práticas pedagógicas quilombolas apresentam uma visão de mundo diferente da ocidental, pois surgem de raízes comunitárias não capitalistas, rompendo igualmente com a lógica antropocêntrica do capitalismo, como civilização dominante, e com os diversos socialismos até então existentes, que devem ser repensados a partir de posições sócio-biocêntricas e que não serão atualizados simplesmente pela mudança de sobrenomes (ACOSTA, 2016).

A educação quilombola se apresenta como uma educação diferenciada e específica quando comparada com a educação urbana e a educação ruralista, que forma os sujeitos para serem subordinados aos grandes latifundiários e a processos de subalternidades nas relações de poder e nas classificações das identidades. Diante do papel fundamental que têm a escola e os movimentos sociais na função de empoderamento dos povos do quilombo, também nos processos identitários, na pluralidade de saberes, que contemple as heterogeneidades de tais sujeitos, não sendo apenas diferenciado, mas específico (CALDART; ARROYO; MOLINA, 2011), há que se destacar o papel escolar voltado para uma formação humana e plena em contraponto a uma formação voltada para a rentabilidade e para o produto, até mesmo em discordância com o papel social da escola na prática pedagógica, como se a administração escolar fosse apenas a aplicação de métodos e técnicas objetivando o ganho (PARO, 2008).

À gestão escolar quilombola, portanto, cabe a responsabilidade de canalizar os esforços coletivos dentro das escolas, para estimular e promover ações e práticas coletivas, integradas, unidas e encadeadas, a fim de aproximar a escola e a comunidade, construindo um processo democrático de participação e transformação (LÜCK, 2009). Desta forma, a transformação social realizada pelas práticas pedagógicas residiria na desconstrução e/ou exclusão da “dominação” presente em nossa sociedade e até eliminação total de todas as camadas sociais, pois esse seria o fim precípua da escola (PARO, 2010). Essa dominação, quando se refere aos sujeitos quilombolas, está na relação entre urbano e quilombo, construída na supremacia da ideologia da educação urbanocêntrica e nas implicações de poder que marcam e classificam os sujeitos e suas identidades, de forma que a gestão escolar possa ter implicações significativas na afirmação e reafirmação identitária da comunidade no que se refere ao pertencimento, afetividade e sustentabilidade do Arruda.

A escola, enquanto instituição social, deve, portanto, refletir e realizar a identidade comunitária que, neste caso, é formada por descendentes de três famílias negras (MARQUES, 2010) e, apesar de localizada num território naturalmente fértil (BRANDÃO; FREITAS, 2014), possui um histórico de necessidade de água (DE SOUSA, 2017), tendo em vista os baixos níveis de precipitação anual da localidade (entre 500mm e 700mm) (RODRIGUEZ; SILVA, 2002). Além disso, a escola funciona durante o dia (educação infantil) e a noite

(Educação de Jovens e Adultos) e apresenta um plano curricular semelhante àqueles do sistema municipal público, em geral.

Dessa forma, são necessárias estratégias que tornem possível a prática contínua do Bem Viver, tendo em conta a escassez de água, e a valorização dos saberes quilombolas para uma educação específica, a despeito do plano curricular genérico municipal. Estratégias estas, que, conforme Nego Bispo (2016), tratem da confluência entre os saberes orgânicos e sintéticos, apontando a afetividade enquanto um dos elementos de criação de um espaço territorial capaz de alcançar tais naturezas distintas.

Além disso, no contexto da comunidade onde se insere a escola *locus* de pesquisa, tendo em vista esta ser caracterizada pelo já exposto histórico de relações territoriais específicas com a terra, pautadas em tradições e práticas culturais de sustentabilidade, a escola possui o papel de manter relações sociais, políticas, educacionais e culturais que busquem efetivar os valores afetivos da comunidade, repassando seus costumes e construindo sua identidade.

Diante do que foi apresentado, a seguir, trabalharemos melhor estratégias que possibilitem a efetivação do papel escolar da Comunidade do Arruda.

### 3.3. O papel da escola na Comunidade do Sítio Arruda para a afetividade de mulheres quilombolas e as práticas sustentáveis de Bem Viver no território

De posse do conhecimento de que os papéis da escola da Comunidade do Arruda estão intrinsecamente ligados à afetividade de mulheres quilombolas e às práticas sustentáveis de Bem Viver no território, é importante destacar seu impacto na conservação da biodiversidade para o fornecimento de diversos serviços ecossistêmicos que impactam, inclusive, elementos como a fertilidade do solo, o conforto térmico e a qualidade das águas (FELIPE, 2018).

A comunidade do Sítio Arruda é composta por um grupo culturalmente diferenciado, com organização social própria, os recursos naturais se apresentam como condição para sua reprodução cultural, econômica, social, religiosa e, principalmente, ancestral. Silva (2007) destaca que comunidades com essas características, também denominadas comunidades tradicionais, são marcadas por processos produtivos de subsistência, como é o caso da prática do Bem Viver, já que o uso da terra é coletivo.

Uma das utilizações coletivas da terra perpetradas pelo conhecimento tradicional é a do uso medicinal de plantas. Na Comunidade do Arruda, as mulheres se organizam a fim de protagonizar diversos setores específicos tradicionais da organização social quilombola: um deles, o do poder da cura. Tal poder pode ser realizado pelas rezadeiras, benzedadeiras ou curandeiras, que se utilizam de plantas medicinais, plantadas em seus próprios quintais, para o tratamento domiciliar de doenças da população quilombola.

As mulheres também se organizam enquanto parteiras, artesãs e educadoras, sendo responsáveis "pela transmissão da tradição e da memória quilombola" (FELIPE, 2018). Porque são responsáveis por incentivar interesses por saberes tradicionais e dar-lhes continuidades, detentoras de rezas, medicinas naturais, comidas típicas, as mulheres quilombolas podem também serem consideradas guardiãs das memórias e da cultura popular da comunidade.

Dessa forma, a escola possui, a fim de transformar o conhecimento quilombola dos ecossistemas em um ponto de partida prático para a sociedade civil moderna, o papel de trabalhar em conjunto com as mulheres da comunidade, que realizam tarefas essenciais à manutenção do Bem Viver.

A proposta dos quilombolas do Sítio Arruda é, portanto, o desenvolvimento voltado para o ser humano em harmonia com a Natureza e com a sociedade, de forma que o desenvolvimento sustentável local seja entendido, portanto, como um processo endógeno, que se utiliza das próprias capacidades, oportunidades e potencialidades locais para impulsionar o crescimento da região e a valorização territorial.

Nesse sentido, tendo em vista o movimento de contraposição comunitária aos esquemas antropocêntricos de organização produtiva, a Comunidade se opõe também à destruição do planeta, construindo práticas de defesa da vida que propiciem a autossuficiência e a solidariedade, praticando o que, por definição, Acosta (2016) conceitua como Bem Viver.

No entanto não podemos deixar de perceber que os escravizados tinham clareza da lógica dominante estabelecida a sua volta e por isso criaram estratégias capazes de lutar contra os mecanismos de controle inerente ao sistema escravista. Mesmo limitados, os negros (as) buscaram construir e garantir seus espaços através de negociações, manifestações, mostravam suas queixas do destino que lhes haviam sido impostos sobre suas condições sociais e juntos tentavam driblar suas adversidades (Silva, 2017, p. 30).

A harmonia com a sociedade e com a Natureza da sistemática quilombola em tela relaciona-se intimamente, dessa forma, com uma luta por direitos, seguridade social e território, já que o conceito de território utilizado na pesquisa proposta não se refere somente à definição tradicional geográfica de espaço concreto, mas sim à definição de um espaço apropriado por atores de determinado grupo social, envolvidos em relações de poder, em campos de forças e em teias ou redes de relações sociais que se projetam naquele referido espaço.

Sendo predominantemente preta, destaca-se, entre os papéis atribuídos aos atores sociais dos povos quilombolas, a performance do feminino a partir da ancestralidade desses povos. Isso porque as práticas coloniais sutis de impedimentos físicos, materiais e, principalmente, relacionais e afetivos, criaram uma campanha de desqualificação dos povos quilombolas, a partir do que se considerava civilizado. Essas obstacularizações, inclusive memoriais, tiveram o

papel de apartar a história, pelo próprio modo de narrá-la, mas tiveram, também, um papel essencial no esquecimento da versão quilombola.

#### 4. CONCLUSÃO

Diante do que foi apresentado, é possível concluir que a comunidade do Sítio Arruda, alvo de lógicas de exclusão e, ao mesmo tempo, apropriação, possui como transmissão aquela realizada pelo ventre materno quilombola, que possui função social, sendo um dos meios possíveis para a rememoração de uma genealogia inteira, buscando-se reconstruir práticas e afetividades ancestrais do território.

Assim, entendendo que um dos papéis da escola e das práticas pedagógicas seja o de armazenar grande parte da memória social, representando o momento de toda aprendizagem através da transmissão de normas, valores, brincadeiras, experiências e tudo aquilo que ganha sentido social no cotidiano, a temporariedade do ambiente escolar é essencial para servir de documento de acontecimentos passados em determinado território.

Dessa forma, as práticas de Bem Viver, tão essenciais à realidade sustentável quilombola, e a afetividade feminina, intrínseca à ancestralidade, podem ser encaradas como elementos de resgate de memória, essenciais à construção identitária e, portanto, à prática pedagógica do ambiente escolar quilombola.

Na comunidade do Arruda, mais especificamente, práticas protagonizadas por mulheres, como atividades de parteiras, benzedeiras, rezadeiras e curandeiras, exercem um reforço cultural da valorização identitária quilombola, no imaginário social da comunidade. A mulher quilombola, que se utiliza, por exemplo, de plantas medicinais para traduzir o dom da cura, se apresenta não só como curadora, mas como educadora, porque traduz, na *práxis* tradicional da comunidade, uma prática de Bem-Viver, pautada na afetividade e na memória coletiva cultural.

Conclui-se, portanto, que o papel da escola no resgate das memórias, das práticas e da afetividade de mulheres, na Comunidade do Arruda, está diretamente interligado às contribuições destes mesmos elementos para o desenvolvimento sustentável e o Bem Viver, de forma que o ambiente escolar deva, precipuamente, trabalhar em conjunto com as mulheres da comunidade, que possuem, como foi demonstrado e entre tantos papéis, o de educadora.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

BISPO, Geane. **Plantas medicinais na comunidade quilombola Arruda, Araripe-CE**: conhecimento e sustentabilidade. 2017. Dissertação. Departamento de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, 2017.

BRANDÃO, R. D. L.; FREITAS, L. C. B. **Geodiversidade do estado do Ceará**. 1ª ed. Fortaleza: CPRM, v. I, 2014.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Os desafios da educação quilombola no Brasil**: o território como contexto e texto. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 69, p. 539-564, 2017.

DE SOUSA, Gilmara Matias; FERNANDES, George Pimentel. **Caracterização geoambiental da comunidade quilombola Sítio Arruda em Araripe-CE**. Caderno de Estudos Geoambientais-CADEGEO, v. 7, n. 01, 2017.

FELIPE, Márcia Leyla de Freitas Macêdo. **O protagonismo feminino**: Comunidade Quilombola Sítio Arruda em Araripe-Ceará. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HENNING, Ana Clara Correa et al. **Relações Jurídicas de Uso e Apropriação Territorial em Comunidades Quilombolas Brasileiras**: embates de poder e decolonialismo jurídico sob lentes etnográficas e etnodocumentárias. 2016.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARQUES, José da Guia. **Relatório Antropológico de Reconhecimento e Delimitação do Território da Comunidade Quilombola Sítio Arruda**. Fortaleza: INCRA, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

RIBEIRO, Levy Felix et al. **Território e memória**: uma etnografia na comunidade remanescente quilombola do Muquém em União dos Palmares–Alagoas. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2008.

RODRIGUEZ, J. M. M.; SILVA, E. V. D. **A Classificação das Paisagens a partir de uma visão Geossistêmica**. Mercator - Revista de Geografia da UFC, Fortaleza, 95-112, 2002.

SANTOS, Antônio Bispo dos. 2016. **Colonização, Quilombos: modos e significados**. UNB/INCTI.

SILVA, Maria Edvânia da. **História, Memória e Identidade Quilombola no Cariri cearense: Comunidades Sítio Arruda – Araripe e Carcará-Potengi**. 2017. Tese – Departamento Acadêmico de História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SOLÓN, Pablo. **Alternativas sistêmicas: Bem Viver, decrescimento, comuns, ecofeminismo, direitos da Mãe Terra e desglobalização**. Editora Elefante, 2019.